Педагогика и психология российского профессионального образования/ Pedagogy and Psychology of Russian Professional Education

Научная статья
Original article
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-3-1200
EDN: MNTPOA
УДК 378.4/ 372.881.111.1

Проблемы достижения объективности оценивания творческих письменных работ: мнения студентов старших курсов

О.М. Кочкина, А.Д. Самигуллина
Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД РФ, Москва, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. Проблема объективного оценивания творческих письменных работ студентов при обучении иностранному языку на продвинутом уровне сохраняет актуальность, особенно в контексте компетентностного подхода и стремления высшего образования к сопоставимости и прозрачности результатов. При безусловной важности языковых, дискурсивных и прагматических критериев особый научный интерес представляет влияние различных объективных и субъективных факторов и их восприятие преподавателями и студентами.

Цель. Целью исследования является выявление представлений студентов старших курсов о прозрачности процедуры оценивания и о факторах, влияющих на объективность оценивания письменных работ, а также сопоставление представлений студентов с описанными в предыдущем исследовании мнениями преподавателей.

Материалы и методы. В качестве основных методов исследования используются анкетирование и качественный анализ полученных данных. Помимо этого, исследование опирается на системный и сравнительный методы, которые позволяют рассматривать оценивание как многофакторный процесс и анализировать сходство и различия суждений участников образовательного процесса.

Результаты. В результате исследования установлено, что и обучающиеся, и преподаватели признают значимость формальных критериев оценивания, однако по-разному оценивают степень их прозрачности и гибкости. Выявлены различия в восприятии роли внешних факторов и информации о студенте. Исследование

указывает на необходимость целенаправленного разъяснения обучающимся критериев оценивания, а также на важность активного вовлечения обучающихся в процесс оценивания.

Ключевые слова: преподавание иностранных языков; объективность оценивания; субъективные факторы; интерсубъективность; критерии оценивания; письменная речь

Для цитирования. Кочкина, О. М., & Самигуллина, А. Д. (2026). Проблемы достижения объективности оценивания творческих письменных работ: мнения студентов старших курсов. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(3), 230–254. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-3-1200

Problems in achieving objectivity in creative writing assessment: students' perceptions

O.M. Kochkina, A.D. Samigoullina
Moscow State Institute of International Relations (University), Moscow, Russian Federation

Abstract

Background. The issue of objective assessment of students' creative written assignments in advanced foreign language instruction remains relevant in the context of the competence-based approach and the growing emphasis on the verification and transparency of learning outcomes in higher education. Along with comprehensive consideration of linguistic, discourse-related and pragmatic parameters, various objective and subjective factors that affect assessment may arouse scientific interest.

Purpose. The aim of the study is to identify students' perceptions about the transparency of assessment procedures and factors affecting objectivity of assessing written tasks, followed by a comparison of these perceptions with the previously described views of teachers.

Materials and methods. The main methodology includes the systemic and comparative approaches that allow to view assessment as a multifactorial process and to analyse discrepancies in the positions of different participants in the education process. The main research methods are a questionnaire-based survey and qualitative data analysis.

Results. The findings indicate that both students and teachers acknowledge the importance of formal assessment criteria; however, they differ in their evaluation of the degree of transparency of these criteria and the possibility of their flexible application. However, students and teachers have different perceptions of the role of external factors such as a teacher's fatigue, stress, and emotional state, and the relevance of background information about the student. The results obtained emphasise the need

for clarification of assessment criteria for students and for their active involvement in the assessment process.

Keywords: foreign language teaching; evaluation objectivity; subjective factors; intersubjectivity; assessment criteria; creative writing

For citation. Kochkina, O. M., & Samigoullina, A. D. (2026). Problems in achieving objectivity in creative writing assessment: students' perceptions. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(3), 230–254. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-3-1200

Введение

Выполнение творческих письменных заданий является важным компонентом освоения лингвистических компетенций на продвинутом уровне обучения иностранному языку. Проблема объективного оценивания таких работ студентов не теряет своей актуальности, поскольку процесс оценивания неизбежно сопряжен с интерпретацией и профессиональным суждением преподавателя. Оценивание творческих заданий в образовательной практике, как правило, осуществляется преподавателем вручную, без использования средств автоматической проверки, что вызвано необходимостью учитывать ряд факторов, с трудом поддающихся формализации. К таким факторам относятся глубина и осмысленность проработки темы, степень вовлеченности обучающегося, оригинальность интерпретации материала и индивидуальные особенности мышления.

Очевидно, что при проверке письменных работ преподаватель в первую очередь опирается на действующие критерии оценивания, а сопоставимость результатов обеспечивается стандартизацией. В области преподавания иностранных языков такую функцию выполняет Общеевропейская шкала владения иностранным языком (CEFR), разработанная Советом Европы в сотрудничестве с университетами различных стран. В рамках данной шкалы уровень сформированности языковых навыков в основных видах речевой деятельности определяется на основании таких параметров, как содержательная полнота высказывания, степень соответствия коммуникативной задаче, композиционная организация текста, его связность и особенности его языкового оформления [10].

Вместе с тем даже при наличии формализованных критериев на процесс оценивания письменных работ неизбежно влияет ряд субъективных

внешних факторов. Данная проблематика была рассмотрена в предыдущем исследовании О.М. Кочкиной, посвященном анализу представлений преподавателей иностранных языков об объективности оценивания письменных работ [5]. Настоящая статья дополняет упомянутое исследование, поскольку содержит как анализ представлений студентов старших курсов, так и сопоставление полученных данных с результатами опроса преподавателей, что позволяет уточнить условия достижения объективности в практике оценивания творческих письменных заданий.

Материалы и методы

В современной методике преподавания иностранных языков объективность оценивания письменных работ рассматривается не как полное устранение субъективного фактора, а как степень управляемости и воспроизводимости экспертного суждения. C. M. Myford и E. W. Wolfe отмечают, что процедура выставления оценок по своей природе подвержена субъективным искажениям, а ручная проверка письменных работ неизбежно включает интерпретацию [16, с. 387]. M. Uto изучает так называемый «эффект оценщика» (rater effect), то есть влияние личности преподавателя, его индивидуальных когнитивных особенностей, психофизиологического состояния и контекста на объективность оценочных решений [22, с. 1]. Y.-S. Kim и соавторы отмечают, что минимизация «эффекта оценщика» является ключевым условием точного оценивания письменной речи, позволяющего интерпретировать полученные оценки как показатель уровня сформированности письменной коммуникативной компетенции [14, с. 1288].

С.В. Алейникова и С.В. Никитин отмечают, что объективность оценивания следует рассматривать исключительно как относительную характеристику, достигаемую посредством методических и организационных решений [1, с. 9]. Степень объективности текущего оценивания напрямую зависит от уровня профессиональной компетентности педагогов в области педагогических измерений и оценочных практик. Более высокую объективность можно достигнуть в результате применения четких критериев и стандартизации процедуры оценивания. В европейской практике обучения иностранным языкам основой стан-

дартизации выступает Общеевропейская шкала владения иностранным языком (CEFR), которая задает уровневые рамки для описания языковой компетенции [10]. В дополнении к CEFR (CEFR Companion Volume), опубликованном в 2020 году, подчеркивается, что CEFR представляет собой концептуальную основу, а не нормативный инструмент оценивания; дескрипторы CEFR не являются готовыми стандартами и должны использоваться критически, адаптироваться к конкретным учебным задачам и образовательному контексту [11, с. 29, 42].

При этом, исследователи B. North и E. Piccardo отмечают, что, несмотря на многолетнее существование шкал оценивания и формальных методов их валидации, в образовательной практике они до сих пор применяются довольно ограниченно [17, 2016. с. 34]. По утверждению N. Verhelst, формальное наличие критериев CEFR не гарантирует их эффективного применения: для достижения большей объективности необходимы эмпирическая проверка установленных стандартов, повторное экспертное оценивание, а также регулярное обучение («стандартизация») преподавателей, участвующих в оценивании [23, с. 56-57]. Ф. Ш. Алимов подчеркивает, что большей объективности оценивания способствует интеграция различных форм контроля, принципов валидности, надежности и обратной связи, а также осознанное использование критериев, отражающих многокомпонентную природу письменной коммуникативной компетенции студентов [2, с. 18-19].

Рассматривая проблему объективности оценивания, Б.Г. Солдатов и Н.В. Солдатова подчеркивают, что оценивание письменной речи представляет собой методологически сложную задачу вследствие многокомпонентности коммуникативной компетенции, включающей лингвистические, социолингвистические и прагматические компоненты; исходя из этого, оценивание письменной речи обучающихся может выступать эффективным средством объективного контроля лишь при условии корректного определения критериев оценивания [7, с. 61-62].

Стоит отметить, что творческие письменные задания – это наиболее сложный для проверки вид учебной деятельности. Преподавателю следует помнить, что оценивание представляет собой диагностику достижений, а не метод наказания, и результат студента отражает не

только его прогресс, но и усилия, затраченные студентом и преподавателем. Т.В. Ухова и В.В. Файда предлагают оценивать работы учащихся с разных точек зрения: оценивание достижений (achievement – сколько усилий вложено в обучение и достижение конкретных целей) и оценивание мастерства (proficiency – знания для использования предмета в конкретной ситуации) [21, с. 145-147].

Ф.Ш. Алимов отмечает, что эффективной мерой повышения прозрачности оценивания и снижения субъективности является знакомство обучающихся с критериями оценивания [1, с. 18-19]. H. Andrade и Y. Du описывают работу с так называемыми «рубриками»: подробными оценочными инструментами, описывающими ожидаемые уровни выполнения задания, разбивая их на конкретные критерии и шкалы, чтобы сделать оценку прозрачной для обучаемого. Студенты могут использовать рубрики для планирования письменных работ, самопроверки и интерпретации обратной связи [10, с. 2-3]. При этом, по утверждению C. Rust, эффективность этого инструмента напрямую зависит от качества объяснения критериев: понимание стандартов формируется в результате совместного обсуждения, анализа образцов работ (exemplars) и вовлечения студентов в процедуру оценивания, что способствует лучшему восприятию требований и повышению успеваемости обучаемых [19, с. 161-162].

Необходимым фактором объективности оценивания T. Little и соавторы считают сформированность у студентов способности интерпретировать и использовать обратную связь [15, с. 73]. В современных научных публикациях значительное внимание уделяется концепции «грамотности восприятия обратной связи» (feedback literacy), рассматриваемой как важное условие эффективности оценивания и обучения. Данный термин был предложен П. Саттоном, который трактовал feedback literacy как способность обучающихся осмысленно воспринимать и интерпретировать обратную связь, а также использовать полученную информацию для совершенствования собственной учебной деятельности [20]. М.В. Холманская подчеркивает, что данное умение носит универсальный характер, поскольку оно формируется и развивается на протяжении всей жизни [8, с. 91]; а исследователи S. Woitt и соавторы полагают, что способность воспринимать обратную связь

является важнейшим фактором, определяющим академические достижения обучающихся [25, с. 257].

При этом, готовность студентов принимать и использовать обратную связь зависит от восприятия ими объективности преподавателя. Исследователи F.N. Khan, M. Imad и S. Ali провели практический эксперимент, который продемонстрировал, что значительная часть студентов считает оценивание преподавателями письменных работ потенциально предвзятым, подверженным влиянию факторов, напрямую не связанных с академическими достижениями, таких, как гендер экзаменуемых, их отношения с преподавателем, почерк, поведенческие характеристики, степень «удобства» студента для преподавателя, а также эмоциональное состояние экзаменатора [13, с. 17-18]. N. Winstone и соавторы показывают, что эффективность обратной связи во многом определяется тем, насколько обучающиеся воспринимают оценивание как прозрачное и обоснованное; ощущение неясности критериев и «шума» в оценочном сообщении может снижать вовлеченность студентов даже при наличии развернутых комментариев преподавателя [24].

В этой связи закономерным представляется обращение исследователей к поиску инструментов, способных снизить влияние субъективных факторов на оценочные решения и повысить воспринимаемую справедливость оценивания. В современной научной литературе отсутствует единая позиция относительно предпочтительности ручного или автоматизированного оценивания письменных заданий. Отмечая высокий уровень субъективности и, как следствие, ограниченную надежность экспертного оценивания письменных работ преподавателями иностранных языков, И. А. Котюрова в качестве практической меры по повышению объективности предлагает обращение к частично автоматизированным формам оценивания, включая компьютерное тестирование и инструменты на основе искусственного интеллекта [4, с. 24-25]. О. М. Кочкина, А. Д. Самигуллина и М. А. Поляничко отмечают, что внедрение информационных технологий в процесс обучения, в том числе, для оценивания письменных работ, является одной из основных тенденций в обучении иностранным языкам [6, с. 31]. По утверждению M. Hussein и соавторов, автоматизированные системы оценивания по-

зволяют обеспечить более надежные оценочные результаты [12, с. 2]. Исследователи Е.Ю. Карданова и др. рассматривает автоматизированные системы как более устойчивые с точки зрения воспроизводимости результатов, и отмечают, что автоматизация оценивания позволяет сократить время проверки, снизить нагрузку на экспертов и оптимизировать использование финансовых ресурсов [3, с. 31-32].

Вместе с тем «живая» экспертная проверка обладает рядом принципиальных преимуществ, поскольку позволяет учитывать такие значимые параметры, как культурный и социальный контекст высказывания, стилистические особенности текста и его прагматическую адекватность, которые с трудом поддаются формализации. C. M. Ormerod и соавторы подчеркивают, что особенно важным экспертное оценивание представляется при проверке эссе, которые призваны оценить способность обучающегося анализировать и синтезировать информацию, тем самым проверяя сформированность когнитивных умений, относящихся к высшим уровням таксономии Блума [18].

В рамках настоящего исследования объективность оценивания письменных работ понимается не как полное устранение субъективного фактора, а как управляемая интерсубъективность, достигаемая в результате осознанного применения критериев и прозрачности оценочных процедур. Оценивание при этом рассматривается как диагностический инструмент, направленный на выявление уровня сформированности компетенций и поддержку учебного прогресса обучающихся.

В рамках данного исследования была поставлена исследовательская задача изучить представления студентов старших курсов МГИМО МИД России об объективности оценивания преподавателями их письменных работ. Для решения данной задачи были применены **методы** анкетирования и качественного анализа полученных данных. В апреле 2025 года нами было проведено анкетирование студентов ряда факультетов Университета МГИМО, направленное на выявление представлений обучающихся об объективности проверки письменных работ преподавателями иностранных языков. Для сбора данных применялся авторский опросник, включавший как закрытые вопросы с фиксированными вариантами ответов, так и вопросы, допускавшие развернутые комментарии респондентов.

В исследовании приняли участие 74 обучающихся, из которых 70% составили студенты четвертого курса бакалавриата, а остальные – студенты первого курса магистратуры. Более половины респондентов проходили обучение на факультете международных экономических отношений; также в опросе приняли участие студенты факультета международного бизнеса (МБ), Института международной торговли и устойчивого развития (ИМТУР), факультета международных отношений (МО) и факультета международного права (МП). Большинство участников опроса (97%) изучают английский язык; помимо этого, 27% опрошенных изучают французский язык, 25,7% – испанский язык, 9,5% – немецкий язык, по 5,4% – другие европейские языки и китайский язык, 4% – другие восточные языки.

Данные проведенного опроса отражают субъективные представления данной выборки студентов и не претендуют на статистическую репрезентативность для всей совокупности обучающихся. В связи с этим результаты исследования следует рассматривать как контекстно обусловленные: они позволяют выявить тенденции в восприятии объективности оценивания, однако не могут напрямую распространяться на другие образовательные учреждения, уровни подготовки или дисциплины без проведения дополнительных исследований.

Далее результаты опроса обучающихся были проанализированы и сопоставлены с данными ранее проведенного анкетирования преподавателей. Применение системного и сравнительного методов исследования позволило выявить сходства и различия в суждениях участников образовательного процесса.

Результаты и обсуждение

Первая группа вопросов опросника была направлена на выявление осведомленности студентов о критериях оценивания письменных работ, применяемых на языковых кафедрах Университета. Такие критерии разрабатываются на всех языковых кафедрах по различным аспектам преподавания иностранных языков, включая письменную и устную речь, и размещаются на официальных страницах кафедр на сайте Университета. Кроме того, в начале учебного процесса преподаватели, как правило, знакомят обучающихся с требованиями и критериями оценивания соответствующих видов заданий.

При этом, результаты анкетирования показали, что 20% респондентов не осведомлены о существовании данных критериев (рис. 1), а около половины участников опроса указали, что не были с ними ознакомлены (рис. 2).

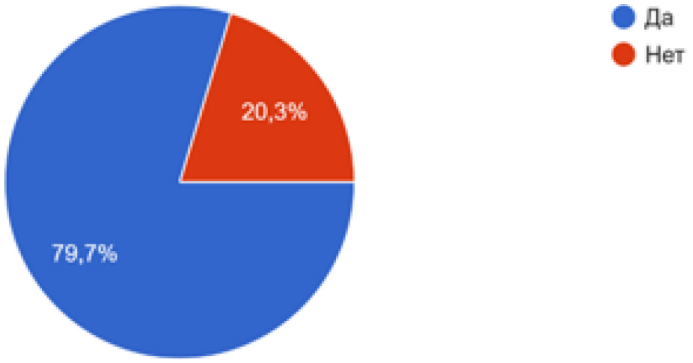

Рис. 1. Знаете ли Вы, что на языковых кафедрах существуют наборы критериев для проверки разных типов заданий?
Fig. 1. Did you know that language departments have sets of criteria for grading different types of assignments?

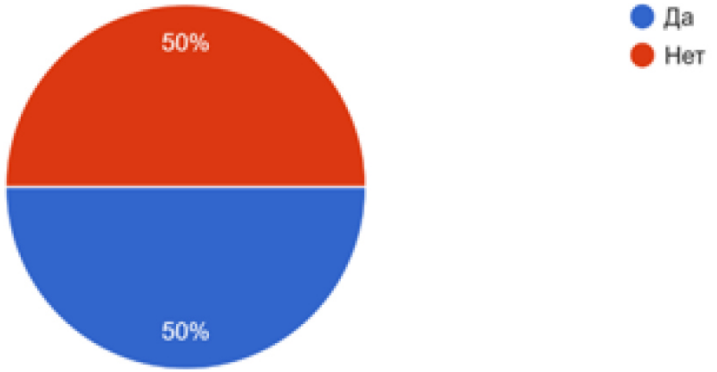

Рис. 2. Ознакомлены ли Вы с такими критериями?
Fig. 2. Are you familiar with these criteria?

Ответы студентов указывают на наличие разрыва между формальным наличием критериев оценивания и их реальным восприятием студентами. Это может быть связано с недостаточно ответственным отношением студентов к процессу обучения, с привычкой восприни-

мать информацию в готовом виде и недостаточным уровнем развития навыков критического мышления, которые являются показателем зрелого отношения к получению высшего образования. Необходимо проводить целенаправленную работу по разъяснению критериев оценивания, а также формировать у студентов активную позицию в отношении их учебной деятельности.

Отвечая на вопрос, насколько строго преподаватель должен следовать установленным критериям оценивания (рис. 3), более половины респондентов (55,4%) не считают обязательным жесткое соблюдение критериев. Это соотносится с ответами на следующий вопрос анкеты о различиях в интерпретации критериев оценивания разными преподавателями (рис. 4). Абсолютное большинство участников опроса (87,8%) полагают, что критерии оценивания могут трактоваться преподавателями по-разному, из-за чего оценка одной и той же письменной работы может отличаться в зависимости от проверяющего.

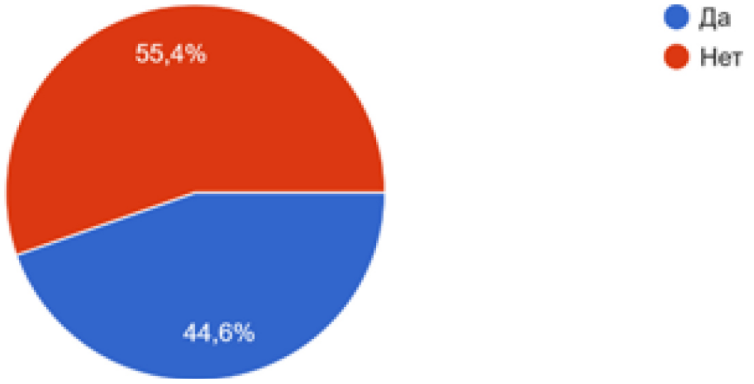

Рис. 3. Должен ли преподаватель строго придерживаться имеющихся критериев?
Fig. 3. Should instructors strictly adhere to the established criteria?

Несмотря на распространенное представление о возможной несогласованности критериев оценивания у разных преподавателей, большинство респондентов не считают необходимым, чтобы преподаватель обращался к мнению коллег или консультировался с ними при оценивании письменных работ (рис. 5). Было бы логично предположить, что коллективное обсуждение результатов проверки могло бы способство-

вать повышению объективности выставляемой оценки за счет сопоставления профессиональных суждений.

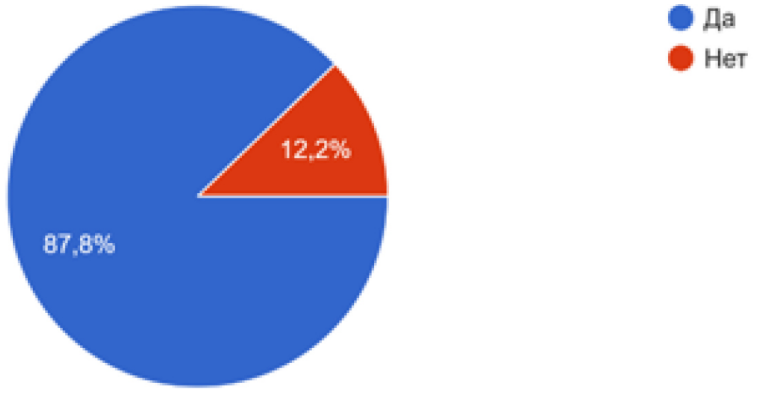

Рис. 4. Согласны ли Вы с утверждением, что оценка «плохо/ удовлетворительно/ хорошо/ отлично» у разных преподавателей может различаться, даже при наличии общих критериев?
Fig. 4. Do you agree with the statement that the ratings "poor/satisfactory/good/excellent" may vary among different instructors, even when common criteria are in place?

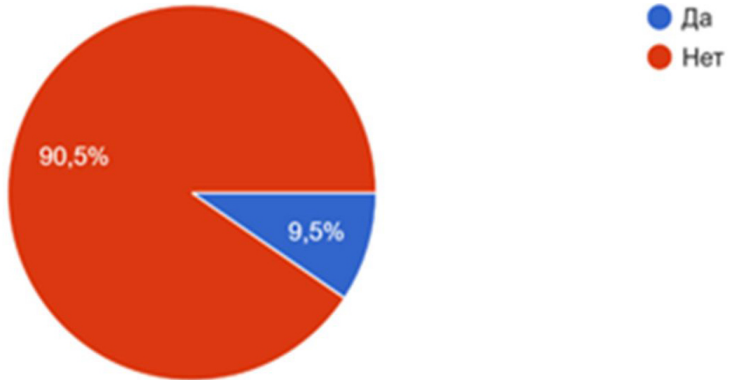

Рис. 5. Необходимо ли преподавателю перед выставлением оценки за письменную работу узнавать мнение коллег о студенте?
Fig. 5. Should an instructor seek the opinions of colleagues about a student before grading a written assignment?

Отрицательное отношение студентов к данной практике может быть вызвано их опасением ужесточения оценивания в ситуации, когда более строгий преподаватель повлияет на решение коллеги. Однако нельзя

исключать и противоположную ситуацию, когда более опытный преподаватель, напротив, способствует смягчению излишне жесткой оценочной позиции менее опытного коллеги.

Далее, две трети респондентов дали положительный ответ на вопрос относительно необходимости затрачивать большее количество времени при проверке письменных творческих работ (рис. 6). Данные позволяют предположить, что студенты связывают более продолжительную проверку с возможностью не только выявить недостатки работы, но и адекватно оценить ее сильные стороны. По мнению респондентов, такой подход способствует выставлению более взвешенной оценки, что особенно важно в случае зачетных и итоговых работ, результаты которых могут иметь влияние на дальнейшую образовательную траекторию обучающихся.

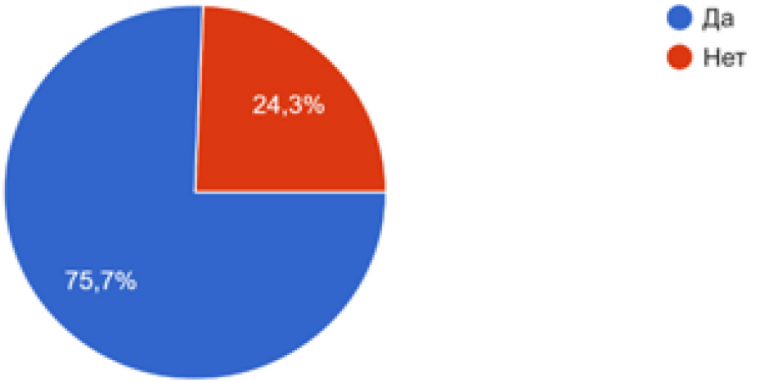

Рис. 6. Необходимо ли преподавателю при проверке письменных творческих работ перечитывать их перед выставлением оценки?
Fig. 6. When grading creative writing assignments, should the instructor reread them before assigning a grade?

При ответе на следующий вопрос респондентам предлагалось указать факторы, которые, по их мнению, оказывают наибольшее влияние на выставление оценки преподавателем при проверке письменных работ (рис. 7).

Распределение ответов свидетельствует о достаточно критичном отношении участников опроса к возможности достижения полной объективности оценивания и к строгому соблюдению формализованных критериев. Наиболее значимым фактором, по мнению респондентов,

является эмоциональное состояние преподавателя в момент проверки: влияние настроения отметили 68,9% участников опроса.

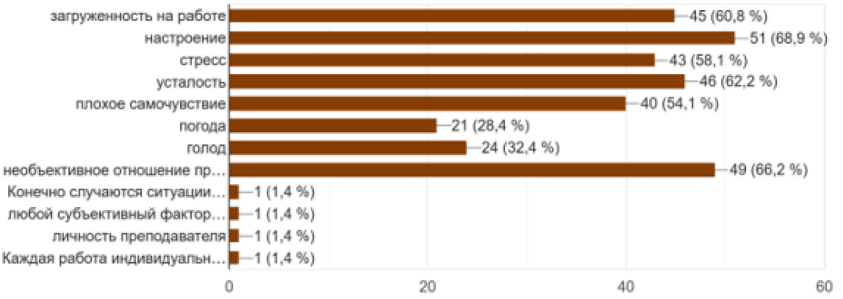

Рис. 7. Факторы, влияющие на выбор оценки преподавателем при проверке письменных работ (возможно несколько ответов).
Fig. 7. Factors influencing a teacher's grading decisions when grading written assignments (multiple answers allowed).

На втором месте находится субъективное отношение преподавателя к студентам, как в сторону чрезмерной строгости, так и в сторону необоснованной лояльности (66,2% ответов). Существенное влияние, по оценке респондентов, также оказывают усталость преподавателя (62,2%), его загруженность на работе (60,8%), стресс (58,1%) и плохое самочувствие (54,1%). Также на объективность проверки могут повлиять даже такие факторы, как чувство голода преподавателя (32,4%) и погодные условия (28,4% ответов). Анкетой также была предусмотрена возможность самостоятельно дополнить перечень факторов, однако большинство респондентов ограничилось предложенными вариантами.

Следующий вопрос был направлен на выявление факторов, которые, по мнению студентов, преподавателю следует в наибольшей степени учитывать при оценивании письменных работ (рис. 8). Результаты опроса показывают, что приоритетными для респондентов являются личностные характеристики студента, включая его трудолюбие, учебный прогресс и заинтересованность в изучаемом предмете (41,9%), а также формализованные критерии оценивания (39,2%). Только 16,2% участников отмечают значимость контекста проверяемой работы, в частности ее статуса в учебном процессе (домашнее задание, текущий

контроль, итоговый или экзаменационный вид работы). Незначительная доля респондентов рассматривает в качестве определяющего фактора конечный результат, к которому должен прийти студент, или придерживается позиции, согласно которой при оценивании следует учитывать совокупность всех перечисленных факторов.

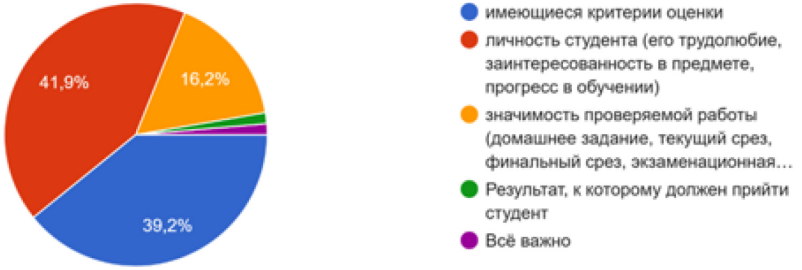

Рис. 8. Что должно быть наиболее важным для преподавателя при оценивании работ студентов.
Fig. 8. What should be the most important factor for a teacher when grading students' work.

Помимо вопросов, касающихся индивидуальных факторов, влияющих на выставление оценки, анкета включала блок, посвященный роли взаимоотношений между студентом и преподавателем, а также влиянию кафедральной политики (рис. 9). Результат анкетирования показывает, что факторы, связанные с межличностным взаимодействием, могут оказывать влияние на объективность проверки письменных работ, причем как в сторону снижения, так и в сторону повышения оценки.

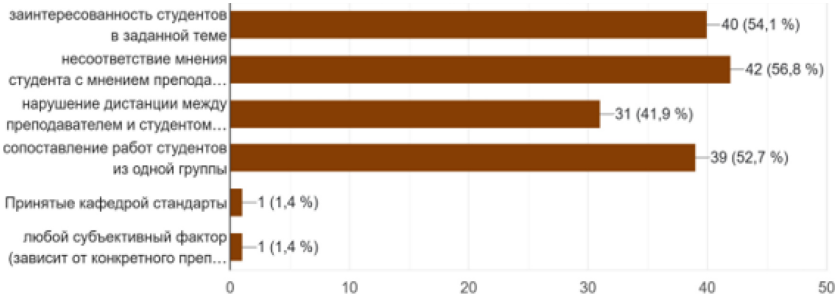

Рис. 9. Факторы, влияющие на объективность выставления оценки при проверке творческих работ (возможно несколько ответов).
Fig. 9. Factors affecting the objectivity of grading during the evaluation of creative works (multiple answers allowed).

К таким факторам респонденты отнесли расхождение позиции студента с точкой зрения преподавателя по обсуждаемой теме (56,8%), степень заинтересованности студента в выполнении задания (54,1%), сопоставление работ студентов в рамках одной учебной группы (52,7%), а также нарушение профессиональной дистанции между преподавателем и студентом (41,9%). Остальные предложенные параметры, по мнению участников опроса, незначительно влияют на объективность оценивания. На основании ответов респондентов можно сделать вывод, что процесс оценивания творческих письменных работ не может быть полностью сведен к формализованным процедурам. Они подчеркивают значимость человеческого фактора, включая характер межличностного взаимодействия и степень эмоциональной вовлеченности участников образовательного процесса.

Одной из целей данного исследования было сравнение полученных результатов опроса обучающихся с результатами опроса преподавателей, описанными в нашей публикации [30, с. 268-272]. Сравнение позиций преподавателей и студентов по ряду параметров представлено в таблице 1.

Хотя почти две трети преподавателей, участвовавших в опросе, указывают на наличие на кафедрах подробных руководств с набором критериев оценивания студенческих работ, около трети респондентов допускают использование лишь приблизительных схем оценивания, а незначительная часть преподавателей заявляет о возможности оценивать работы студентов, опираясь преимущественно на собственное профессиональное суждение и не полагаясь на общие, возможно излишне формализованные, критерии. Если действительно не все преподаватели знакомили студентов с существующими критериями, то это объясняет, почему значительная часть студентов либо не осведомлена о наличии таких критериев, либо обладает о них фрагментарным и недостаточно четким представлением.

При сравнении ответов на последующие вопросы интересно отметить, что ответы преподавателей и студентов коррелируют. Так, большинство участвовавших в опросе преподавателей учитывают наличие критериев, однако применяют их не строго или полагаются на свой профессиональный опыт. Что касается различной интерпретации критериев, то ответы преподавателей соответствуют ответам студентов:

практически такой же процент респондентов (83%) уверены, что оценки за аналогичные работы у разных преподавателей могут различаться.

Таблица 1.

Сравнение представлений студентов и преподавателей об объективности оценивания письменных работ

Table 1. A Comparison of Students' and Instructors' Perceptions of the Objectivity of Written Assignment Grading

Параметр/фактор	Позиция студентов	Позиция преподавателей
Наличие и роль критериев оценивания	Отсутствие осведомленности о существовании критериев оценивания или смутное представление о них	Подтверждается наличие критериев, допускается гибкое применение критериев или оценивание без опоры на них
Повторное прочтение работ	Считается необходимым для повышения объективности	Широко практикуется, возможен пересмотр оценки
Влияние усталости и загруженности	Рассматриваются как значимые факторы, снижающие объективность	Признаются значимыми внешними факторами
Влияние настроения	Допускается как возможный фактор	В целом не признается значимым
Учет мнения коллег о студенте	Считается недопустимым	Часто используется как дополнительный ориентир
Учет личности студента и прогресса	Воспринимается как нежелательный фактор	Рассматривается как значимый компонент оценки
Значимость работы	Оценивается как малозначимый фактор	Может влиять на характер и глубину проверки
Возможность полной объективности	Признается невозможность полной объективности; подчеркивается значимость человеческого фактора	Признается невозможность полной объективности; допускается влияние «шума» и профессионального суждения

При этом, сопоставление ответов студентов и преподавателей на вопрос о факторах, влияющих на выставление оценки, выявляет частичное расхождение их позиций. Так, в интерпретации преподавателей к числу наиболее значимых внешних факторов относятся усталость, плохое самочувствие и стресс, тогда как влияние настроения ими, как правило, не учитывается. При этом обе группы респондентов демон-

стрируют согласие в том, что высокая рабочая нагрузка и состояние усталости преподавателя оказывают негативное воздействие на объективность оценочных решений.

В отношении необходимости повторного прочтения творческих письменных работ перед выставлением итоговой оценки позиции студентов и преподавателей в целом совпадают. Так, 76% респондентов-студентов полагают, что повторное обращение к работе способствует повышению объективности оценивания, тогда как 80% опрошенных преподавателей подтверждают, что практикуют перечитывание работ перед выставлением оценки; при этом более половины из них отмечают возможность пересмотра первоначально выставленного балла по результатам повторной проверки.

В то же время позиции студентов и преподавателей существенно расходятся по вопросу о допустимости учета мнения коллег при оценивании работ конкретного студента. Подавляющее большинство студентов (90,5%) убеждены, что обращение преподавателя к информации о способностях и успеваемости обучающегося, полученной от коллег, может негативно сказаться на объективности оценки конкретной письменной работы и потому не должно иметь места. Напротив, более 65% преподавателей, участвовавших в опросе, признают, что перед выставлением окончательной оценки они обращаются к мнению коллег о результатах и учебных возможностях студентов.

При оценивании творческих письменных работ преподаватели также придают значение личностным характеристикам обучающихся, в частности их трудолюбию, заинтересованности в изучаемом предмете и динамике учебного прогресса. Вместе с тем значимость конкретной работы в учебном процессе рассматривается как существенный фактор лишь примерно половиной опрошенных преподавателей, тогда как студенты оценивают влияние данного параметра как менее значимое.

Сопоставление результатов опросов студентов и преподавателей позволяет выявить как зоны совпадения, так и расхождения в их представлениях об объективности оценивания письменных работ. Обе группы респондентов сходятся во мнении относительно негативного влияния усталости и высокой рабочей нагрузки на качество оценочных

решений, а также признают значимость повторного прочтения работ как средства повышения объективности. Вместе с тем различия проявляются в понимании допустимых границ профессионального суждения преподавателя.

Студенты более ориентированы на формализованную модель оценивания и склонны рассматривать любые дополнительные контекстуальные факторы, такие как мнение коллег, личность обучающегося или его предыдущие успехи, как потенциальную угрозу объективности. Преподаватели, напротив, чаще интерпретируют объективность как результат взвешенного профессионального суждения, допускающего учет динамики учебного прогресса, значимости задания и экспертного мнения коллег. Данные опроса подтверждают, что объективность оценивания в образовательной практике складывается при взаимодействии заданных критериев оценивания и профессионального суждения преподавателя. Данная интерсубъективность оценивания делает необходимым согласование ожиданий всех участников образовательного процесса.

Заключение

1. Проведенное исследование подтвердило, что проблема объективности оценивания письменных работ при обучении иностранному языку сохраняет методологическую и практическую значимость; полная объективность не может быть достигнута, несмотря на наличие формальных критериев и шкал оценивания письменной речи.

2. Теоретический анализ показал, что произошел сдвиг в понимании объективности: от идеи полной нейтральности к концепции управляемой интерсубъективности, объединяющей профессиональные суждения преподавателя и осознанное использование оценочных средств. При этом образовательные стандарты, в частности, Общеевропейская шкала оценивания CEFR не являются готовыми измерительными инструментами, а ориентиром, который нуждается в адаптации с учетом конкретных учебных задач.

3. Результаты эмпирического исследования позволили выявить как точки совпадения, так и расхождения мнений студентов и преподава-

телей о достижении объективности оценивания. Обе группы респондентов признают влияние внешних факторов на качество оценивания и считают повторные проверки важным средством повышения объективности оценивания письменных заданий. При этом преподаватели в большей степени, чем студенты, допускают учет собственных профессиональных суждений, личности обучаемых, мнения коллег и значимости заданий для достижения большей объективности.

4. Выявленные различия в позициях студентов и преподавателей вызваны скорее не расхождением ценностных установок, а различием функциональных ролей в процессе обучения. Результаты проведенного исследования выявили необходимость диалога между участниками обучения и согласования их ожиданий относительно целей, критериев и процедур оценивания.

5. Данные опроса выявили необходимость целенаправленной работы по разъяснению студентам критериев оценивания и принципов их применения. Важно активно вовлекать обучающихся в процесс оценивания через обсуждение требований, анализ примеров работ и развитие навыков само- и взаимооценки. Применение такого подхода повышает прозрачность процедур оценивания, укрепляет доверие студентов к процессу оценивания и способствует формированию у обучающихся осознанного отношения к собственному учебному прогрессу, что играет ключевую роль в развитии иноязычной коммуникативной компетенции на продвинутом этапе обучения.

Благодарности. Авторы выражают благодарность заведующему кафедрой английского языка №4 МГИМО МИД России доценту М.В. Тимченко за помощь в проведении анкетирования студентов.

Список литературы

1. Алейникова, С. В., & Никитин, С. В. (2020). О подходах к обеспечению объективности образовательных результатов обучающихся. *Объективность оценки образовательных достижений обучающихся: стратегия будущего против стереотипов прошлого*, (3), 6–14. EDN: https://elibrary.ru/IJWVPR
2. Алимов, Ф. Ш. (2025). Методика оценивания навыков письма и письменной речи на английском языке студентов неязыкового профиля. *Педагогический журнал*

Башкортостана, (1), 12–26. https://doi.org/10.21510/1817-3292_2025_107_1_12_26. EDN: https://elibrary.ru/DAHKGU

3. Карданова, Е. Ю., Тарасов, С. В., Иванова, А. Е., и др. (2025). *Новые подходы к оцениванию: искусственный интеллект как драйвер изменений в образовании*. НИУ ВШЭ. 88 с.
4. Котюрова, И. А. (2022). Субъективность оценивания письменных работ на иностранном языке. *Мир науки, культуры, образования*, (5), 22–25. https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-596-22-25. EDN: https://elibrary.ru/GIDBNU
5. Кочкина, О. М. (2025). Достижение объективности при проверке письменных работ студентов. *Russian Journal of Education and Psychology*, *16*(1), 260–283. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-669. EDN: https://elibrary.ru/RCNZDA
6. Кочкина, О. М., Самигуллина, А. Д., & Поляничко, М. А. (2025). Основные тренды при обучении языку профессии во взрослом языковом сегменте. *Мир науки, культуры, образования*, (4), 29–33. https://doi.org/10.24412/1991-5497-2025-4113-29-33. EDN: https://elibrary.ru/WNZYWH
7. Солдатов, Б. Г., & Солдатова, Н. В. (2021). Критерии оценивания эссе как показатели сформированности коммуникативной компетенции студентов в письменной речи. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика*, (1), 61–70. https://doi.org/10.18384/2310-7219-2021-1-61-70. EDN: https://elibrary.ru/IHPQKG
8. Холманская, М. В. (2024). Поиск места обратной связи в системе новых грамотностей и компетентностей. *Образовательная политика*, (2), 83–93. https://doi.org/10.22394/2078-838X-2024-2-83-93. EDN: https://elibrary.ru/PQYDZG
9. Andrade, H., & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, *10*(1), 3. https://doi.org/10.7275/g367-ye94.
10. Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16802fc1bf
11. Council of Europe. (2020). *CEFR Companion Volume with New Descriptors*. https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989
12. Hussein, M. A., Hassan, H., & Nassef, M. (2019). Automated language essay scoring systems: A literature review. *PeerJ Computer Science*, *5*, e208. https://doi.org/10.7717/peerj-cs.208.
13. Khan, F. N., Imad, M., & Ali, A. (2022). An exploration into the students' perceptions of teachers' objectivity during exams grading: A case of University of Swat. *Sir Syed Journal of Education & Social Research*, *5*(4), 12–19. https://doi.org/10.36902/sjesr-vol5-iss4-2022(12-19).
14. Kim, Y.-S., Schatschneider, C., Wanzek, J., Gatlin-Nash, B., & Al Otaiba, S. (2017). Writing evaluation: Rater and task effects on the reliability of writing scores for

children in grades 3 and 4. *Reading and Writing*, *30*(6), 1287–1310. https://doi.org/10.1007/s11145-017-9724-6. EDN: https://elibrary.ru/GQWPJG

15. Little, T., Tai, J., Dawson, P., & Boud, D. (2024). Enhancing feedback capabilities with the peer feedback module. *Proceedings ASCILITE 2024* (pp. 73–74). https://doi.org/10.14742/apubs.2024.1324.
16. Myford, C. M., & Wolfe, E. W. (2003). Detecting and measuring rater effects using many-facet Rasch measurement: Part I. *Journal of Applied Measurement*, *4*(4), 386–422.
17. North, B., & Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe project. *Language Teaching*, 1–65. https://doi.org/10.1017/S0261444816000100.
18. Ormerod, C., Malhotra, A., & Jafari, A. (2021). Automated essay scoring using efficient transformer-based language models. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2102.13136.
19. Rust, C., Price, M., & O'Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *28*(2), 147–164. https://doi.org/10.1080/02602930301671.
20. Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, *49*(1), 31–40. https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781.
21. Ukhova, T. V., & Faida, V. V. (2017). To the problem of objectivity of first-year ESL students' assessment. *Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе*, (11), 144–151. EDN: https://elibrary.ru/XOEFAL
22. Uto, M. (2019). Rater-effect IRT model integrating supervised LDA for accurate measurement of essay writing ability. https://doi.org/10.1007/978-3-030-23204-7_41.
23. Verhelst, N. (2009). Linking multilingual survey results to the Common European Framework of Reference. *Linking to the CEFR levels: Research perspectives* (pp. 45–60). EALTA.
24. Winstone, N., Nash, R., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*, *52*, 1–21. https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538.
25. Woitt, S., Weidlich, J., Jivet, I., Orhan Göksün, D., Drachsler, H., & Kalz, M. (2025). Students' feedback literacy in higher education: An initial scale validation study. *Teaching in Higher Education*, *30*(1), 257–276. https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2263838.

References

1. Aleynikova, S. V., & Nikitin, S. V. (2020). On approaches to ensuring the objectivity of students' educational results. *Objectivity of Assessment of Educational Achieve-*

ments of Students: The Strategy of the Future Against the Stereotypes of the Past, (3), 6–14. EDN: https://elibrary.ru/IJWVPR

2. Alimov, F. Sh. (2025). Methodology for assessing writing skills and written speech in English of non-linguistic profile students. *Pedagogical Journal of Bashkortostan*, (1), 12–26. https://doi.org/10.21510/1817-3292_2025_107_1_12_26. EDN: https://elibrary.ru/DAHKGU
3. Kardanova, E. Yu., Tarasov, S. V., Ivanova, A. E., et al. (2025). *New approaches to assessment: Artificial intelligence as a driver of change in education*. HSE University. 88 pp.
4. Kotyurova, I. A. (2022). Subjectivity in assessing written works in a foreign language. *World of Science, Culture, Education*, (5), 22–25. https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-596-22-25. EDN: https://elibrary.ru/GIDBNU
5. Kochkina, O. M. (2025). Achieving objectivity in checking students' written works. *Russian Journal of Education and Psychology*, *16*(1), 260–283. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-669. EDN: https://elibrary.ru/RCNZDA
6. Kochkina, O. M., Samigullina, A. D., & Polyanichko, M. A. (2025). Main trends in teaching the language of profession in the adult language segment. *World of Science, Culture, Education*, (4), 29–33. https://doi.org/10.24412/1991-5497-2025-4113-29-33. EDN: https://elibrary.ru/WNZYWH
7. Soldatov, B. G., & Soldatova, N. V. (2021). Essay assessment criteria as indicators of the formation of students' communicative competence in written speech. *Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*, (1), 61–70. https://doi.org/10.18384/2310-7219-2021-1-61-70. EDN: https://elibrary.ru/IHPQKG
8. Kholmanskaya, M. V. (2024). Finding a place for feedback in the system of new literacies and competencies. *Educational Policy*, (2), 83–93. https://doi.org/10.22394/2078-838X-2024-2-83-93. EDN: https://elibrary.ru/PQYDZG
9. Andrade, H., & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, *10*(1), 3. https://doi.org/10.7275/g367-ye94.
10. Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16802fc1bf
11. Council of Europe. (2020). *CEFR Companion Volume with New Descriptors*. https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989
12. Hussein, M. A., Hassan, H., & Nassef, M. (2019). Automated language essay scoring systems: A literature review. *PeerJ Computer Science*, *5*, e208. https://doi.org/10.7717/peerj-cs.208.
13. Khan, F. N., Imad, M., & Ali, A. (2022). An exploration into the students' perceptions of teachers' objectivity during exams grading: A case of University of Swat. *Sir*

Syed Journal of Education & Social Research, *5*(4), 12–19. https://doi.org/10.36902/sjesr-vol5-iss4-2022(12-19).

14. Kim, Y.-S., Schatschneider, C., Wanzek, J., Gatlin-Nash, B., & Al Otaiba, S. (2017). Writing evaluation: Rater and task effects on the reliability of writing scores for children in grades 3 and 4. *Reading and Writing*, *30*(6), 1287–1310. https://doi.org/10.1007/s11145-017-9724-6. EDN: https://elibrary.ru/GQWPJG
15. Little, T., Tai, J., Dawson, P., & Boud, D. (2024). Enhancing feedback capabilities with the peer feedback module. *Proceedings ASCILITE 2024* (pp. 73–74). https://doi.org/10.14742/apubs.2024.1324.
16. Myford, C. M., & Wolfe, E. W. (2003). Detecting and measuring rater effects using many-facet Rasch measurement: Part I. *Journal of Applied Measurement*, *4*(4), 386–422.
17. North, B., & Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe project. *Language Teaching*, 1–65. https://doi.org/10.1017/S0261444816000100.
18. Ormerod, C., Malhotra, A., & Jafari, A. (2021). Automated essay scoring using efficient transformer-based language models. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2102.13136.
19. Rust, C., Price, M., & O'Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *28*(2), 147–164. https://doi.org/10.1080/02602930301671.
20. Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, *49*(1), 31–40. https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781.
21. Ukhova, T. V., & Faida, V. V. (2017). To the problem of objectivity of first-year ESL students' assessment. *Current Trends in Teaching Foreign Languages in Non-Linguistic Universities*, (11), 144–151. EDN: https://elibrary.ru/XOEFAL
22. Uto, M. (2019). Rater-effect IRT model integrating supervised LDA for accurate measurement of essay writing ability. https://doi.org/10.1007/978-3-030-23204-7_41.
23. Verhelst, N. (2009). Linking multilingual survey results to the Common European Framework of Reference. *Linking to the CEFR levels: Research perspectives* (pp. 45–60). EALTA.
24. Winstone, N., Nash, R., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*, *52*, 1–21. https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538.
25. Woitt, S., Weidlich, J., Jivet, I., Orhan Göksün, D., Drachsler, H., & Kalz, M. (2025). Students' feedback literacy in higher education: An initial scale validation study. *Teaching in Higher Education*, *30*(1), 257–276. https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2263838.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Кочкина Ольга Михайловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры английского языка №2
Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД РФ
пр-т Вернадского, 76, г. Москва, 119454, Российская Федерация
o.kochkina@inno.mgimo.ru

Самигуллина Анна Дамировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка №4
Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД РФ
пр-т Вернадского, 76, г. Москва, 119454, Российская Федерация
a.d.samigullina@inno.mgimo.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Olga M. Kochkina, PhD in Psychology, Associate Professor of English Language Department No 2
Moscow State Institute of International Relations (University)
76, Vernadsky Pr., Moscow, 119454, Russian Federation
o.kochkina@inno.mgimo.ru
SPIN-code: 9255-7270
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7968-7276
Researcher ID: AGX-8979-2022
Scopus Author ID: 57196147494

Anna D. Samigoullina, PhD in Philology, Associate Professor of English Language Department No. 4
Moscow State Institute of International Relations (University)
76, Vernadsky Pr., Moscow, 119454, Russian Federation
a.d.samigullina@inno.mgimo.ru
SPIN-code: 7817-0620
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8819-9805
Researcher ID: AFS-9411-2022

Поступила 20.03.2026 Received 20.03.2026
После рецензирования 17.04.2026 Revised 17.04.2026
Принята 21.04.2026 Accepted 21.04.2026