



SDU

1996

UNIVERSITY

# Pedagogy and Teaching Methods



ISSN 2709-264X (Online)

ISSN 2709-264X (online)  
Continues ISSN 2415-8135

«SDU University»  
**ХАБАРШЫСЫ**

---

**BULLETIN**  
of «SDU University»

---

**ВЕСТНИК**  
«SDU University»

**ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ**  
**PEDAGOGY AND TEACHING METHODS**  
**ПЕДАГОГИКА И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ**

**№1 (70) 2025**

2006 жылдан бастап «Сүлейман Демирел атындағы университетінің хабаршысы»  
ішінара жалғасуда

Continues partially «Suleyman Demirel University Bulletin » since 2006

Продолжает частично «Вестник университета имени Сулеймана Демиреля»  
с 2006 года

Жылына 4 рет шығады

Published 4 times a year

Выходит 4 раза год

Қаскелең / Kaskelen / Каскелен  
2025

### **Бас редактор**

**Смакова К.**, PhD, қауымдастырылған профессор, SDU University, Қазақстан

### **Жауапты редактор**

**Мырзабек А.**, ассистент профессор, SDU University, Қазақстан

### **Техникалық редактор**

**Кулбаева Ж.**, Ғылым департаментінің маманы, SDU University, Қазақстан

### **Редакциялық алқа:**

<b>Анико Варги Наги</b>	PhD, қауымдастырылған профессор, Дебрецен университеті (Венгрия)
<b>Дәулеткулова А.</b>	п.ғ.к., қауымдастырылған профессор, SDU University (Қазақстан)
<b>Джапашов Н.</b>	PhD, доцент, New York ұлттық университеті (АҚШ)
<b>Доганай Я.</b>	PhD, доцент, Банги университеті (Орталық Африка Республикасы)
<b>Дүйсебекова Ж.</b>	PhD, қауымдастырылған профессор, SDU University (SDU University)
<b>Ерғожина Ш.</b>	п.ғ.к., доцент, SDU University (Қазақстан)
<b>Жұмақаева Б.</b>	п.ғ.к., профессор, SDU University (Қазақстан)
<b>Қасымова Г.</b>	п.ғ.к., профессор, SDU University (Қазақстан)
<b>Мирзоева Л.</b>	ф.ғ.д., профессор, SDU University (Қазақстан)
<b>Нури Б.</b>	PhD, доцент, SDU University (Қазақстан)
<b>Смағұл А.</b>	PhD, аға оқытушы, SDU University (Қазақстан)
<b>Сет А.</b>	PhD, қауымдастырылған профессор, Лейкхед университеті (Канада)
<b>Тулєпова С.</b>	п.ғ.к., доцент, SDU University (Қазақстан)

Редакцияның мекенжайы: Алматы облысы, Қарасай районы  
040900, Қаскелең қаласы, Абылай хан көшесі 1/1

\*e-mail: [zhainagul.kulbayeva@sdu.edu.kz](mailto:zhainagul.kulbayeva@sdu.edu.kz)

SDU University хабаршысы: педагогика және оқыту әдістемесі

ISSN 2709-264X (online)

Қазақстан Республикасының Мәдениет және ақпарат министрлігімен тіркелген

06.06.2024, No KZ22VPY00094402 қайта есепке қою туралы куәлігі

SDU University

Сайт: <https://ptm.sdu.edu.kz/>

### **Editor-in-chief**

**Smakova K.**, PhD, Associate professor, SDU University, Kazakhstan

### **Managing editor**

**Myrzabek A.**, Assistant professor, SDU University, Kazakhstan

### **Technical editor**

**Kulbayeva Zh.**, Science department specialist, SDU University, Kazakhstan

### **Editorial board:**

<b>Aniko Varga Nagi</b>	PhD, Associate professor, University of Debrecen (Hungary)
<b>Dauletkulova A.</b>	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, SDU University (Kazakhstan)
<b>Duisebekova Zh.</b>	PhD, Associate professor, SDU University (Kazakhstan)
<b>Doganay Y.</b>	PhD, Senior lecturer, BANGUI University (Central African Republic)
<b>Dzhapashov N.</b>	PhD, Associate professor, National University of New York (USA);
<b>Erhozhina Sh.</b>	Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor, SDU University (Kazakhstan)
<b>Kassymova G.</b>	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, SDU University (Kazakhstan)
<b>Mirzoeva L.</b>	Doctor of philology, Professor, SDU University (Kazakhstan)
<b>Moldabayeva D.</b>	PhD, Associate professor, SDU University (Kazakhstan)
<b>Nuri B.</b>	PhD, Assistant professor, SDU University (Kazakhstan)
<b>Seth A.</b>	PhD, Associate professor of Lakehead University (Kazakhstan)
<b>Smagul A.</b>	PhD, Senior lecturer, SDU University (Kazakhstan)
<b>Tulepova S.</b>	PhD, Assistant professor, SDU University (Kazakhstan)
<b>Zhumakayeva B.</b>	Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, SDU University (Kazakhstan)

Address of the editorial office: Almaty region, Karasai district.

040900, city of Kaskelen, st. Abylai Khan 1/1

\*e-mail: [zhainagul.kulbayeva@sdu.edu.kz](mailto:zhainagul.kulbayeva@sdu.edu.kz)

SDU University Bulletin: Pedagogy and Teaching Methods

ISSN 2709-264X (online)

Registered by the Ministry of Culture and Information of the Republic of Kazakhstan

Certificate of re-registration No KZ22VPY00094402 from 06.06.2024

SDU University

Site: <https://ptm.sdu.edu.kz/>

**Главный редактор**

**Смакова К.**, PhD, ассоциированный профессор, SDU University, Казахстан

**Ответственный редактор**

**Мырзабек А.**, ассистент профессор, SDU University, Казахстан

**Технический редактор**

**Кулбаева Ж.**, специалист департамента Науки, SDU University, Казахстан

**Редакционная коллегия:**

<b>Анико Варга Наги</b>	PhD, ассоциированный профессор, Дебреценский университет (Венгрия)
<b>Даулеткулова А.</b>	Кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, SDU University (Казахстан)
<b>Джапашов Н.</b>	PhD, ассоциированный профессор, Национальный университет Нью-Йорка (США)
<b>Доганай Я.</b>	PhD, старший преподаватель, Университет Банги (Центральноафриканская Республика)
<b>Ерхожина Ш.</b>	Кандидат педагогических наук, ассистент профессор, SDU University (Казахстан)
<b>Жумакаева Б.</b>	Кандидат педагогических наук, профессор, SDU University (Казахстан)
<b>Касымова Г.</b>	Доктор педагогических наук, профессор, SDU University (Казахстан)
<b>Мирзоева Л.</b>	Доктор филологии, профессор, SDU University (Казахстан)
<b>Нури Б.</b>	PhD, ассистент профессор, SDU University (Казахстан)
<b>Сег А.</b>	PhD, ассоциированный профессор, университет Лейкхед (Канада)
<b>Смагұл А.</b>	PhD, старший преподаватель, SDU University (Казахстан)
<b>Тулупова С.</b>	PhD, ассистент профессор, SDU University (Казахстан)

Адрес редакции: Алматинская область, район Карасай  
040900, город Каскелен, ул. Абылай хана 1/1  
\*e-mail: [zhainagul.kulbayeva@sdu.edu.kz](mailto:zhainagul.kulbayeva@sdu.edu.kz)

Вестник SDU University: педагогика и методы обучения

ISSN 2709-264X (online)

Зарегистрирован Министерством культуры и информации Республики Казахстан

Свидетельство о переучета No KZ22VPY00094402 от 06.06.2024

SDU University

Сайт: <https://ptm.sdu.edu.kz/>

## МАЗМҰНЫ / CONTENT / СОДЕРЖАНИЕ

**Құдайберді Бағашаров.** ГИБРИДТІК ОҚЫТУ: БІЛІМ БЕРУДЕГІ ДӘСТҮРЛІ ЖӘНЕ  
ОНЛАЙН ӘДІСТЕРДІ БІРІКТІРУ.....6

**Amina Aisarova, Aizhan Amangazina.** BENEFITS AND CHALLENGES OF PEER  
ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION: A COMPREHENSIVE LITERATURE  
REVIEW.....13

**Madina Kazbay, Akmarzhan Nogaibayeva, Gulzhaina Kassymova.** TEACHER FEEDBACK ON  
WRITTEN WORKS: KAZAKH EFL TEACHERS' PERSPECTIVES.....21

IRSTI 14.07

DOI: <https://doi.org/10.47344/caa3k742>*Құдайберді Бағашаров<sup>1</sup>*<sup>1</sup>SDU University, Қаскелең, Қазақстан\*e-mail: [k.bagasharov@sdu.edu.kz](mailto:k.bagasharov@sdu.edu.kz)

## ГИБРИДТІК ОҚЫТУ: БІЛІМ БЕРУДЕГІ ДӘСТҮРЛІ ЖӘНЕ ОНЛАЙН ӘДІСТЕРДІ БІРІКТІРУ

**Аңдатпа.** Қазіргі педагогика ғылымында инновациялық білім берудің жаңа ұғымдарының бірі - «Гибридтік оқыту» (hybrid learning). Мақалада заманауи білім беру жағдайында дәстүрлі педагогикалық әдістерді инновациялық онлайн технологиялармен біріктіретін тиімді стратегия ретінде гибридтік оқытудың ерекшеліктеріне талдау жасалған. Соңғы жылдары Гибридті оқыту мен аралас оқыту (blended learning) заманауи білім беруде кең таралған тәсілге айналууда. Гибридті оқытудың негізгі принциптері, маңызды құрамдас бөліктері және бұл оқытудың икемділігі мен артықшылықтары сөз болады. Бұған қоса, технологиялық қолдау, сапалы интернет-ресурстарды құру және мұғалімдердің біліктілігін арттыру сияқты гибридті оқытудың сәтті жүзеге асырылуын анықтайтын факторлар талқыланады. Мақала гибридтік оқытудың практикалық және теориялық аспектілеріне жан-жақты шолу жасайды, оның икемді және жекелендірілген білім беру жолдарын құру үшін заманауи білім берудегі өзектілігі мен әлеуетін көрсетеді. Аталған әдістемені оқу үдерісіне табысты енгізу бойынша ұсыныстар жасалады.

**Түйін сөздер:** гибридтік білім беру, аралас оқыту, сандық трендтер, инновациялық оқыту әдісі, ақпараттық технология.

### Негізгі бөлім

Білім берудегі жаңа әдістердің дамуына әр түрлі кезеңдерде білім беру жүйесіне елеулі әсер еткен бірнеше факторлар түрткі болды. Жаңа технологияларды енгізу оқытудың жаңа әдістерін игеруге жол ашқан негізгі факторлардың біріне айналды. Онлайн платформалар, интерактивті қосымшалар, виртуалды шындық және басқа технологиялардың күші оқытудың икемді және интерактивті түрлерін құруға мүмкіндік берді. Еңбек нарығы талаптарының үнемі өзгеруі табысты мансап үшін қажетті дағдылар мен құзыреттерге жаңашылдық енгізді. Бұл тек теориялық білімді ғана емес, сонымен қатар қазіргі жұмыс ортасының талаптарына бейімделген практикалық дағдыларды дамытуға бағытталған білім берудің дамуын ынталандырды. Педагогика мен оқыту бойынша жүргізіліп жатқан зерттеулер оқушылардың оқуын жақсартатын жаңа әдістерді анықтауға көмектесті. Бұған оқытудың белсенді әдістерін, жеке тәсілдер, формативті бағалау және т.б. жатқызуға болады. Жаһандық бәсекелестік пен қоғамдағы өзгерістердің жылдам қарқыны жағдайында білім беру жүйелері бейімделгіш және икемді болуға ұмтылады. Оқытудың жаңа әдістері студенттерді қазіргі заманның өзгермелі талаптары мен сын-қатерлеріне жақсырақ дайындауға мүмкіндік береді. Оқытудың жаңа әдістері мұғалімдерге әртүрлі студенттердің қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін оқу тәжірибесін бейімдеуге көмектеседі. Осы аталған факторлар білім беру жүйесінде оқытудың жаңа әдістерін әзірлеуге және енгізуге айтарлықтай әсер етті, оқытудың икемді, тиімді және жаңашыл тәсілдерін дамытуды ынталандырды. Әлемді кең қамтыған пандемия шектеулерін де ескерсек, оқытуды ұйымдастырудың практикалық тәжірибесі гибридтік оқыту түріне ауысуды жеделдетіп, университет деңгейінде оқу процесін ұйымдастыру үлгілерінің кеңінен дамуына ықпал етті.

Электронды оқыту технологияларын зерттеу әр елде қызығушылық тудырғаны белгілі. Атап айтқанда, желіні қалыптастыру процесінде білім беру қызметін модельдеу (П. Верхаген, С. Даунс, И. Иллих, Д. Сименс); онлайн курстарды құрастыру және жүзеге асыруда

ризоматикалық оқыту (Д. Кормье); сыныптан тыс оқыту (С.Френет); бетпе-бет интеграциясы және модальділік дәрежесі әртүрлі онлайн форматы (Н. Staker, М. Horn); дәстүрлі және электронды оқытудың технологияларын, әдістерін, құралдары мен ресурстарын біріктіру (Т. Стоун); бетпе-бет және электронды оқытудың әртүрлі ресурстарының үйлесімі негізінде оқыту әдісі (Д. МакКлеллан, Г. Крудыш); консалтингтік модель, корреспонденциялық модель, реттелетін (басқарылатын) өзін-өзі оқыту моделі (Р. Тайнинга, И. Сейнен) және басқалары [1, 129]. Аталған әртүрлі модельдердің тиімділігін талқылау білім беру тәжірибесін дамыту және білім беру әдістерін жетілдіру үшін маңызды. Әрбір модельдің өзіндік ерекшеліктері мен артықшылықтары бар, әрі олар білім алушылардың қажеттіліктеріне, оқу контекстіне және оқыту мақсаттарына сәйкес қолданылады. Атап айтқанда, «Желіні қалыптастыру процесінде білім беру қызметін модельдеу» білім беру процесін әртүрлі қатысушылар мен ресурстарды біртұтас желіде ұйымдастыруды көздейді. Желіні қалыптастыру моделінің тиімділігі оқушылардың білім алуында әртүрлі ақпарат көздеріне оңай қол жеткізуге, өзара қарым-қатынасқа және бірлескен жұмысқа негізделген. Бұл модель білім алушылардың дербестігін арттырады, бірақ оның кемшілігі – оқытушының бағыттаушы рөлі кейде шектеулі болып қалуы мүмкін, ал студенттер өз бетінше жұмыс істеу үшін жоғары деңгейдегі жауапкершілікке ие болуы тиіс. «Ризоматикалық оқыту моделін онлайн курстарды құрастыру және жүзеге асыру» теориясы бойынша білім беру жүйесі динамикалық, икемді және тұрақты емес құрылым ретінде қарастырылады. Бұл модельдің басты артықшылығы – ол оқушылардың зерттеу және шығармашылық қабілеттерін дамытуға бағытталған, өйткені оқыту процесі тек бірізді бағытпен шектелмейді. Тиімділігі оқушылардың әртүрлі танымдық жолдармен білім алу мүмкіндігінде, бірақ қиындықтары – оқу үдерісінің тым бейресми құрылуы және кейбір оқушылардың осындай икемділіктен шатасуы мүмкін. «Сыныптан тыс оқыту моделі» дәстүрлі оқытуды толықтырып, білім беру процесін сыныптан тыс ортаға кеңейтеді. Оның тиімділігі – білім алушылардың білімін тәжірибелік контексте қолдану мүмкіндігі, білім берудің өмірлік маңызын түсінудің артуы. Алайда, сыныптан тыс оқыту кейде бақылауды азайтады және оқушылардың тәртіп деңгейі мен мотивациясы төмен болса, оқу нәтижелері күрт төмендеуі мүмкін. «Бетпе-бет интеграциясы және модальділік дәрежесі әртүрлі онлайн форматы» модельі дәстүрлі бетпе-бет оқыту мен онлайн оқытудың әртүрлі форматтарын үйлестіріп, олардың артықшылықтарын пайдалануды көздейді. Тиімділігі – студенттерге икемді оқу мүмкіндігі мен қолжетімділік, оқу материалдарына 24/7 қолжетімділікті қамтамасыз ету. Алайда, кейбір студенттер үшін бұл модель жеткілікті қолдау көрсетпейтіндей көрінуі мүмкін, себебі бетпе-бет және онлайн форматтардың арасында тепе-теңдік сақтау қиын. «Дәстүрлі және электронды оқытудың технологияларын, әдістерін, құралдары мен ресурстарын біріктіру» модельі дәстүрлі оқыту әдістерін заманауи электронды құралдармен үйлестіріп, сабақ өткізу процесін тиімдірек етеді. Оның тиімділігі білім беруде жоғары икемділік пен инновацияға қол жеткізуінде, бірақ бұл модельді тиімді қолдану үшін мұғалімдер мен студенттердің ақпараттық технологиялармен жақсы жұмыс істей білуі қажет. «Бетпе-бет және электронды оқытудың әртүрлі ресурстарының үйлесімі негізінде оқыту әдісі» бетпе-бет кездесулер мен электронды ресурстарды үйлестіріп, оқытуды ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Тиімділігі – әртүрлі ресурстарды пайдалану арқылы білім алушылардың белсенділігін арттыру және жеке оқу траекторияларын құру. Кемшілігі – осындай кешенді әдісті басқару мен ұйымдастырудың күрделілігі, әсіресе материалдарды дұрыс үйлестіру қажет болғанда. «Консалтингтік модель» студенттердің білім алу үдерісін консалтинг арқылы қолдау арқылы жүзеге асырылады, мұнда оқытушы кеңесші ролінде болады. Оның тиімділігі – студенттерге дербестік пен шығармашылыққа негізделген оқытуды қолдау. Бірақ, консалтингтік модельде студенттің өздігінен жұмыс істей білу қабілеті маңызды, себебі оқытушының дәстүрлі бақылаушы рөлі жоқ. «Корреспонденциялық модельде» оқытушылар мен студенттер қашықтықтан, корреспонденция арқылы байланыс орнатады. Бұл модель әсіресе қолжетімділік мәселесін шешуде тиімді, бірақ оның кемшілігі - мұндай форматта оқыту кейде оқытушы мен студенттің арасындағы байланыстың әлсіз болуына әкелуі мүмкін, бұл оқу үдерісінің интерактивтілігін төмендетеді. «Реттелетін (басқарылатын) өзін-өзі оқыту моделі»



студенттердің өзін-өзі оқытуын ұйымдастыруға бағытталған, бірақ оқыту үдерісі оқу құралдарының, материалдардың және арнайы платформалардың көмегімен реттеледі. Тиімділігі – студенттің өз оқуын басқару және жеке темпмен оқу мүмкіндігі. Дегенмен, бұл модельде студенттерге мотивацияны сақтау қиын болуы мүмкін, себебі оқу үдерісі көбінесе өздігінен білім алуға байланысты. Әрбір модельдің өзіндік артықшылықтары мен кемшіліктері бар, және олардың тиімділігі оқушылардың қажеттіліктері мен оқу ортасына байланысты өзгеруі мүмкін. Гибридтік және интеграцияланған модельдер қазіргі білім беру жүйесінде икемділік пен инновацияны қамтамасыз етсе, дәстүрлі әдістер оқушыларға бекітілген құрылымды ұсынады. Сондықтан, ең тиімді модельдерді таңдау кезінде контекстке назар аудару және оқыту мақсаттарына сәйкес модельдер комбинациясын қолдану маңызды.

Жалпы шетелдердегі қалыптасқан тәжірибеде бұрыннан келе жатқан дәстүрлі түрде оқыту *teacher-centered* (мұғалімге бағдарланған оқыту) деп аталады, мұнда мұғалім басқарушы, бақылаушы және оқу үдерісінің белсенді қатысушысы ретінде қабылданады. Ал кейінгі кездегі ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдалана отырып оқыту *student-centered* аталады. Яғни білім алушыға бағытталған оқыту түрі. *Active Student* оқу уақытын жоспарлайды, сондықтан оқу процесінде өзінің білім беру траекториясын құрады. Мұғалімнің басшылығымен немесе өз бетінше оқитын студент оқу материалдарын онлайн немесе офлайн режимде оқиды, топпен немесе оқу процесінің басқа қатысушыларымен чаттар мен форумдарда, электрондық пошта арқылы өзара әрекеттеседі, электронды тестілеу арқылы өз құзыреттілігін тексереді және т.б. [1, 130]. ЮНЕСКО электрондық оқытуды интернет пен мультимедианы пайдалану арқылы оқыту деп түсіндіреді. Педагогикалық тәжірибеде электронды оқытудың бірнеше түрі қолданыста: атап айтқанда, *Blended Learning* – аралас оқыту, *e-learning*; *Learning Communities* – мүдделес кісілер тобы үшін белгілі бір пәндік сала туралы жалпы білім жүйесін құруға бағытталған тренинг; *Content Sharing* – оқу материалдарымен алмасуға мүмкіндік беретін веб-беттерге негізделген оқыту; *Virtual Classroom* – мұғалімдер мен студенттерге қарым-қатынас жасауға, өзара әрекеттесуге, ынтымақтастыққа, идеяларды түсіндіруге мүмкіндік беретін онлайн оқыту ортасы; *Web Based Collaboration* (командалық жұмыс) – Интернеттегі құралдар әртүрлі орындардағы адамдарға белгілі бір мақсатқа жету үшін бірге тиімді жұмыс істеуге мүмкіндік береді, ұжымдық білім беру қызметін қамтитын тренинг; *Business TV* (бизнес-телевидение) – белгілі бір мақсатты топқа арнайы бейімделген телебағдарламалармен оқыту және т.б. [1, 129]. Цифрлық технологиялардың кеңінен дамуы аралас оқыту түріне өтуге септігін тигізді. К.Бонк пен К.Грэмдің анықтамасы бойынша, «аралас оқыту жүйесі компьютерлік оқыту мен бетпе-бет оқытуды біріктіреді» [2]. И.А. Нагаева, И.А. Кузнецовтың анықтамасы бойынша, «Гибридтік оқыту – дәстүрлі және электронды оқытудың әлеуетті мүмкіндіктерін біріктіретін перспективалық оқыту жүйесі» [1, 136]. Дегенмен аралас және гибридті оқыту түсініктері бір ұғымды білдіре ме? Көбіне оқыту элементтері бірдей болғандықтан, бұл екеуін шатастыру байқалады. М.А.Чошанов екеуіне ортақ бір анықтама беріп: «әр түрлі формадағы қашықтықтан оқыту дәстүрлі оқыту түрлерімен, мысалы, аудиториялық оқытумен біріктірілген оқыту» [3] десе, С. А. Грязнов Гибридтің оқыту мен аралас оқытудың екеуі екі бөлек екенін жақтайды. Оның түсіндіруінше, «Аралас оқыту бетпе-бет оқытуды асинхронды оқыту әдістерімен біріктіреді, мұнда студенттер онлайн жаттығулармен жұмыс істейді және бос уақытында оқу бейнелерін көреді. Гибридті оқыту болса – мұғалімдер студенттерді бетпе-бет және қашықтан оқытатын оқыту әдісі. Гибридтік оқыту үлгілерінде синхронды бетпе-бет оқытуды толықтыру үшін асинхронды оқыту әдістерін пайдалануға болады [4]. Дегенмен С. А. Грязновтың түсіндіруінше, Гибридті оқытудың мақсаты - екі форматтың әлсіз жақтарын азайта отырып, біртұтас оқыту тәжірибесін жасау үшін екі форматты біріктіру болып табылады. Яғни гибридті және аралас тәсілдерді қосып, біріктіруге болады. Шетелдерде қолданыста бар *HyFlex* моделі соның айғағы. Ол онлайн мен офлайн сабақтарды, асинхронды және синхронды әрекеттерді біріктіретін «гибридтің» икемді нұсқасы деуге келеді. Гибридтік оқыту тұжырымдамасына деген әртүрлі зерттеушілердің көзқарастарын ескере келе

Л.Маргулье, М.Маккркен және Р.Катрамбон оның төрт өлшемін анықтады: Гибридті оқыту оның полюстерінің (экстремалды мәндерінің) бірігуі (біріктіру) негізінде туындайды:

- студенттің оқу орны: аудитория және кампустан тыс орналасқан жер (нақты және виртуалды білім беру орталары);
- оқу материалын беру ортасы (құралы, көзі) (жеткізу ортасы): мұғалім және технология;
- сабақ түрі (нұсқау түрі): лекциялық және практикалық сабақ;
- оқытудың синхрондылық дәрежесі: бүкіл топ үшін оқу қарқыны (синхронды) және оқытудың жеке қарқыны (асинхронды) [5,105].

Гибридті оқытудың артықшылықтарына келсек, оның студенттер мен оқу орындары үшін тиімділігі мен пайдасын анықтайтын бірқатар артықшылықтар бар. Әуелгісі, оқытудағы икемділік. Гибридтік оқытудың негізгі артықшылықтарының бірі студенттердің курстық материалдар мен тапсырмаларға икемді қол жеткізу мүмкіндігі болып табылады. Олар өздерінің жеке кестелері мен жағдайларына сәйкес материалды оқу уақыты мен орнын таңдауға икемділікке ие. Оқытуды даралау тұрғысынан да бұл оқытудың өзіндік ерекшелігі бар. Гибридті оқыту студенттерге материалды меңгеру қарқыны мен тәсілін басқаруға мүмкіндік береді. Бұл әртүрлі оқу стильдеріне сәйкес келеді және студенттерге олардың жеке қажеттіліктеріне сәйкес мазмұнды үйренуге мүмкіндік береді. Оқыту әдістерінің әртүрлілігі оқытудың дәстүрлі және онлайн әдістерін қолдану білім беру мүмкіндіктерінің ауқымын кеңейтуге мүмкіндік береді. Бұл әртүрлі оқыту форматтары арқылы оқытылатын тақырыптар мен пәндерді тереңірек және әмбебап түсінуге ықпал етеді. Оқытудың тиімділігі тұрғысынан Гибридтік оқыту оқушылардың материалды тиімді меңгеруін қамтамасыз етеді. Әртүрлі оқыту әдістерін біріктіру және онлайн ресурстарға қол жеткізу жады мен оқуды жақсартуға көмектеседі. Өз бетінше жұмыс істеу дағдыларын дамытуға жол ашатындықтан, Гибридтік оқыту форматымен айналысатын студенттердің өзіндік жұмысы мен өзін-өзі реттеу дағдылары қалыптасады. Олар оқу уақытын өз бетінше жоспарлап, оқу үдерісін басқара алады. Оқыту жүктемесінің төмендеуіне септігін тигізетінін де айтқан жөн. Гибридтік оқыту мұғалімдерге негізгі ұғымдарды қайталаудың орнына оқушылардың жеке қажеттіліктеріне көбірек назар аудару және неғұрлым жетілдірілген тақырыптарды талқылау арқылы оқу тәжірибесін оңтайландыруға мүмкіндік береді. Гибридті оқытудың артықшылықтары икемділік пен теңшеуден бастап тиімділік пен оқыту әдістерінің әртүрлілігіне дейін кең ауқымды қамтиды. Бұл тәсіл студенттер мен оқу орындарына оқу процесін жетілдіру және білімді меңгеру тиімділігін арттыру үшін жаңа мүмкіндіктер береді. Көптеген мұғалімдер бұл оқыту түрін өзгермелілігіне байланысты таңдайды: яғни ауыспалы сабақ кестесі, үйде немесе сыныпта оқу, студенттер мен мұғалімдер арасындағы ынтымақтастық пен байланыстың әртүрлі форматтары т.с.с. Рудинский И. Д., Давыдов А.В. гибридті оқытудың өзіндік модельдерін атап көрсетеді: – Rotation: – Ротация: әртүрлі онлайн сабақтары және сыныптағы байланыс жұмыстары; – Flex (икеңді): мұғалімдермен бірлесе жұмыс істеуге қарағанда электронды оқыту түрлерінің басым болуы; – Self-Blend (self-mixing): студенттің ауыспалы онлайн сабақтарын дербес ұйымдастыруы және оқытушымен байланысы; – Enriched Virtual (кеңейтілген виртуалды): оқу пәндерін оқытушылармен бірге онлайн форматта және білім беру ұйымының кестесіне сәйкес күндізгі форматта оқу [6]. Гибридтік оқыту моделдері білім сапасын арттыруға мүмкіндік береді, бұл оны әртүрлі деңгейдегі және қажеттіліктердегі оқушылар үшін қолжетімді және ыңғайлы етеді. Дегенмен, мұндай модельдердің тиімділігі мұқият жоспарлауға, желілік ресурстардың сапасына және мұғалімдер мен студенттердің қолдауына көбірек байланысты. Гибридтік оқытудың принциптеріне келер болсақ, Гибридті оқыту әр оқушының жеке қажеттіліктері мен білім деңгейлеріне бейімделген оқу ортасын құруға ұмтылады. «Оқытуды дараландыру» принципі оқытудың оңтайлы режимін таңдау мүмкіндігін қамтамасыз етуді көздейді: материалды өз бетінше меңгеруге арналған онлайн сабақтар немесе тақырыпты талқылау және терең түсіну үшін бетпе-бет сабақтар. «Оқытудың интерактивтілігі және бейімділігі» тұрғысынан Гибридті оқытудың маңызды аспектісі – оқушылар мен мұғалімдердің белсенді өзара әрекетін ынталандыратын интерактивті білім беру құралдары мен құралдарын құру. Әртүрлі оқу стильдері мен студенттік орталарға

бейімделу әр адам үшін тиімді оқу жолын қамтамасыз етуде маңызды рөл атқарады. «Өз бетінше оқу және мазмұнның қолжетімділігі» принципі студенттерге кез келген уақытта және кез келген жерден оқу материалдарына қол жеткізуді қамтамасыз етеді. Бейнелекциялар, оқу модульдері және интерактивті платформалар сияқты онлайн ресурстар студенттерге материалды өз бетінше оқуға, сабақтарды қайталауға және тапсырмаларды орындауға мүмкіндік береді. «Тұрақты кері байланыс және өнімділікті бағалау» принципінде Гибридті оқыту студенттермен үздіксіз кері байланыс орнатуға мүмкіндік береді. Мұғалімдер студенттерге онлайн ортада оқу әрекеттері туралы кері байланыс береді, бұл студенттерге олардың үлгерімі мен жақсарту бағыттарын түсінуге көмектеседі. Былайша айтқанда, Гибридті оқыту принциптері дәстүрлі оқытудың үздік аспектілерін заманауи технологиялық мүмкіндіктермен біріктіретін тиімді білім беру жүйесі құрылатын іргелі негіздерді білдіреді. Олар заманауи білім берудің өзгермелі қажеттіліктеріне бейімделе отырып, студенттерді оқытуда икемділік, даралау және тиімділікті қамтамасыз етеді.

### **Қолданылған әдістер**

Мақалада жинақтау әдісімен қазіргі білім берудегі модельдер сараланып, салыстырмалы әдіспен олардың тиімділігі мен кемшіліктері сараланады. Анализ әдісімен Гибридтік білім берудің қазіргі білім беруде алатын орны нақтыланады. Гибридтік оқытуды білім беру тәжірибесіне тиімді енгізуде ескертілетін ұсынастар да жасалады.

### **Талқылау**

Жоғарыдағы мәліметтерді талдай келе, Гибридтік оқытуды білім беру тәжірибесіне тиімді енгізу дәстүрлі және онлайн оқыту әдістерін біріктіретін бірнеше негізгі аспектілерді ескеруді талап ететіні айтуға болады. Гибридтік оқытуды білім беру тәжірибесіне тиімді енгізуде мына негізгі аспектілерге мән беру керектігін ұсынамыз: 1. Технологиялық инфрақұрылым: Гибридті оқытуды сәтті енгізу үшін сенімді технологиялық инфрақұрылымды құру өте маңызды. Бұған жоғары жылдамдықты интернетке қол жеткізу, интерактивті оқытуды және мұғалімдер мен студенттер арасында ақпарат алмасуды қолдайтын қолайлы оқу платформалары мен қолданбаларды ұсыну кіреді. 2. Сапалы онлайн ресурстар: Сапалы онлайн ресурстарды әзірлеу және пайдалану табысты гибридті оқытудың негізгі құрамдас бөлігі болып табылады. Бұған студенттердің жеке қажеттіліктері мен оқу мақсаттарына бейімделген электрондық оқу материалдарын, бейнелекцияларды, интерактивті тапсырмаларды және оқу қосымшаларын дайындау кіреді. 3. Мұғалімдердің біліктілігін арттыру: мұғалімдердің дайындығы өте маңызды. Олар онлайн оқыту саласында құзыреттілікке ие болуы, желілік педагогиканың әртүрлі әдістерін меңгеруі, технологияны тиімді пайдаланып, виртуалды ортада студенттермен тиімді қарым-қатынас орната білуі керек. 4. Оқыту бағдарламасының икемділігі мен бейімділігі: Гибридті оқыту оқу жоспарында икемділік пен бейімделуге мүмкіндік беруі керек. Бұл студенттерге жеке қалаулары мен қажеттіліктеріне негізделген жеке және онлайн сабақтар арасында таңдауға мүмкіндік беруді білдіреді. 5. Тұрақты кері байланыс және бағалау: Гибридті оқытуда жүйелі кері байланыс пен бағалау жүйесі маңызды рөл атқарады. Оқытушылар студенттерге олардың онлайн әрекеттері туралы кері байланыс беріп, олардың үлгерімі мен жақсарту бағыттарын түсінуге көмектесуі керек. 6. Интерактивті және өзара әрекеттесуді ынталандыру: Тиімді гибридті оқыту мұғалімдер мен студенттер арасындағы, сондай-ақ оқушылардың өздері арасындағы интерактивті және өзара әрекеттесуді ынталандырады. Талқылау, топтық жобалар және ынтымақтастық үшін онлайн платформаларды пайдалану әр қатысушының белсенді қатысуына және қатысуына ықпал етеді. 7. Қолдау және қол жетімділік: Олардың қажеттіліктерінің әртүрлілігін және технологияға қолжетімділік деңгейін ескере отырып, барлық студенттерге қолдау мен қолжетімділікті қамтамасыз ету маңызды. Бұл барлық студенттер үшін құрылғыларға және интернетке қосылуды қамтамасыз етуді қамтуы мүмкін. Гибридті оқытуды тиімді енгізудің бұл негізгі аспектілері гибридті білім беру бағдарламаларын әзірлеу және енгізу кезінде

ескерілуі тиіс іргелі принциптерді білдіреді. Олар бүгінгі оқушылар үшін икемді, жекелендірілген және тиімді оқу ортасын құрудың негізін құрайды.

### Нәтижелері

Болжамды нәтиже ретінде Гибридтік оқыту әдістері білім беру үдерісін икемді және тиімді етіп ұйымдастыруға мүмкіндік береді, нәтижесінде студенттер тереңірек түсінікке, талқылауларға және практикалық тапсырмаларға уақыт арнайды. Бұл оқыту моделінде оқытушы көмекші рөлін атқарып, студенттер белсенді оқушыға айналады, бұл олардың тәжірибелік дағдыларын дамытуға ықпал етеді. Жекелендірілген оқыту арқылы әрбір студенттің жеке қарқынына және қабілетіне сәйкес білім алу мүмкіндігі артады, ал топтық жұмыс пен бірлескен жобалар ынтымақтастық пен ұжымдық шешім қабылдау дағдыларын қалыптастырады. Цифрлық бағалау мен тестілеу нәтижелердің жедел талдануын қамтамасыз етіп, оқу сапасын арттырады. Мультимедиалық құралдарды пайдалану ақпаратты түсінуді жақсартып, оқу процесін қызықты әрі әсерлі етеді. Үздіксіз кері байланыс арқылы студенттер оқу барысында қателіктерін түзетіп, оқыту нәтижелерін жетілдіреді. Осылайша, гибридтік оқыту әдістері білім беру сапасын жаңа деңгейге көтеруге және студенттердің сын тұрғысынан ойлау қабілетін дамытуға ықпал етеді. Болашақта Гибридтік білім беру жоғарғы білім беруде өз сегментін тауып, одан әрі дамып, жалпыға тиімдірек әрі қолжетімді бола түседі. Оқыту процесінің қажеттіліктеріне бейімделе отырып, білім беру тәжірибесін жақсартып, жетістіктерге бастайды деп болжауға болады.

### Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Nagaeva I.A., Kuznetsov I.A. Hybrid learning as a potential modern educational process. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2022;1(3):126–139.
2. Баклашкина О.Н., Максимова Н.В., Луц С.С. Преимущества гибридной формы обучения В преподавании иностранных языков. *Baikal Research Journal* электронный научный журнал Байкальского государственного университета. 2021. Т. 12, № 3.
3. Чошанов, М. А. Инженерия дистанционного обучения / М. А. Чошанов. Москва: Лаборатория знаний, 2021. 304 с.
4. Грязнов С. А. Образовательные технологии: гибридное обучение. 10 Желтоқсан, 2023. [www.phsreda.com](http://www.phsreda.com)
5. Margulieux, L.E., McCracken, W.M., Catrambone, R.A. Taxonomy to Define Courses That Mix Face-to-Face and Online Learning // *Educational Research Review*. 2016. Vol. 19. P. 104–118.
6. Рудинский И.Д., Давыдов А.В. Гибридные образовательные технологии: анализ возможностей и перспективы применения // *Вестник науки и образования Северо-Запада России*. 2021. Т. 7, № 1. С. 1–9 [Электронный ресурс]. URL: <http://vestnik-nauki.ru>

### References

1. Nagaeva I.A., Kuznetsov I.A. Hybrid learning as a potential modern educational process. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2022;1(3):126–139.
2. Baklaşkina O.N., Maksimova N.V., Lus S.S. Preimuşestva gibridnoi formy obuchenia V prepodavanii inostrannyh iazykov. *Baikal Research Journal* elektronnyi nauchnyi jurnal Baikālskogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. Т. 12, № 3.
3. Choşanov, M. A. İnjeneria distansionnogo obuchenia / M. A. Choşanov. Moskva: Laboratoria znani, 2021. 304 s.
4. Grāznov S. A. Obrazovatelnye tehnologii: gibridnoe obuchenie. 10 Jeltoqsan, 2023. [www.phsreda.com](http://www.phsreda.com)
5. Margulieux, L.E., McCracken, W.M., Catrambone, R.A. Taxonomy to Define Courses That Mix Face-to-Face and Online Learning // *Educational Research Review*. 2016. Vol. 19. P. 104–118.

6. Rudinski Ī.D., Davydov A.V. Gibridnye obrazovatelnye tehnologii: analiz vozmojnostei I perspektivy primeneniia // Vestnik nauki i obrazovaniia Severo-Zapada Rosii. 2021. T. 7, № 1. S. 1–9 [Elektronnyi resurs]. URL: <http://vestnik-nauki.ru>

Kudaiberdi Bagasharov<sup>1</sup>,  
<sup>1</sup>SDU University, Kaskelen, Kazakhstan  
\*e-mail: [k.bagasharov@sdu.edu.kz](mailto:k.bagasharov@sdu.edu.kz)

## HYBRID LEARNING: COMBINING TRADITIONAL AND ONLINE METHODS OF EDUCATION

**Annotation.** One of the new concepts in the field of innovative education in modern pedagogy is “Hybrid learning”. The article analyzes the features of hybrid learning as an effective strategy that combines traditional pedagogical methods with innovative online technologies in the context of modern education. In recent years, hybrid learning and blended learning have become a widespread approach in modern education. The basic principles of hybrid learning, important components, and the flexibility and benefits of hybrid learning will be discussed. Additionally, factors that determine the successful implementation of hybrid learning, such as technology support, creation of quality online resources, and teacher professional development, are discussed. The article provides a comprehensive overview of the practical and theoretical aspects of hybrid learning, highlighting its relevance and potential in modern education for creating flexible and personalized educational trajectories. Recommendations are given for the successful implementation of this methodology in the educational process.

**Keywords:** hybrid education, blended learning, digital trends, innovative teaching method, information technology.

*Кудайберди Багашаров<sup>1</sup>*  
<sup>1</sup>SDU University, Каскелен, Казахстан  
\*e-mail: [k.bagasharov@sdu.edu.kz](mailto:k.bagasharov@sdu.edu.kz)

## ГИБРИДНОЕ ОБУЧЕНИЕ: СОВМЕЩЕНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ И ОНЛАЙН МЕТОДОВ ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** Одной из новых понятий в области инновационного образования в современной педагогике является «Гибридное обучение» (hybrid learning). В статье анализируются особенности гибридного обучения как эффективной стратегии, сочетающей традиционные педагогические методы с инновационными онлайн-технологиями в контексте современного образования. В последние годы гибридное обучение и смешанное обучение (blended learning) становятся широко распространенным подходом в современном образовании. Будут обсуждены основные принципы гибридного обучения, важные компоненты, а также гибкость и преимущества этого обучения. Кроме того, обсуждаются факторы, определяющие успешную реализацию гибридного обучения, такие как технологическая поддержка, создание качественных онлайн-ресурсов и профессиональное развитие учителей. В статье представлен всесторонний обзор практических и теоретических аспектов гибридного обучения, подчеркнута его актуальность и потенциал в современном образовании для создания гибких и персонализированных образовательных траекторий. Даны рекомендации по успешному внедрению данной методики в учебный процесс.

**Ключевые слова:** гибридное образование, смешанное обучение, цифровые тенденции, инновационный метод обучения, информационные технологии.

IRSTI 14.35.09

DOI: <https://doi.org/10.47344/6nnx1w86>Amina Aisarova<sup>1\*</sup>, Aizhan Amangazina<sup>2</sup><sup>1</sup>SDU University, Kaskelen, Kazakhstan<sup>2</sup>University of Aberdeen, Scotland\*e-mail: [231302004@sdu.edu.kz](mailto:231302004@sdu.edu.kz)

## BENEFITS AND CHALLENGES OF PEER ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION: A COMPREHENSIVE LITERATURE REVIEW

**Abstract.** Peer assessment has been described as a collaborative method of assessment that promotes active and reflective learning. It is particularly useful in the higher educational context since university students are required to be involved in more autonomous and student-centered activities. Therefore, university instructors should consider alternative forms of assessment. However, peer assessment is often neglected by instructors, and students are not prepared to employ peer practices. The aim of the current literature review is to analyze the previous studies on peer assessment in higher education. Particularly, it will describe the reasons for using peer assessment, its forms, and the benefits and challenges of employing peer assessment in higher education. Therefore, the findings will raise the awareness of teachers and students regarding the advantages and limitations of peer assessment techniques. To achieve this goal, the review of 30 articles, which were related to the implementation of peer assessment in higher education is presented. The articles were selected from various databases, namely Google Scholar, ERIC, and JSTOR, between the years 2015 and 2024.

**Keywords:** peer assessment, higher education, collaborative learning, benefits, challenges.

### Introduction

Peer assessment (PA) has gained the significant interest of scholars in the last few decades. It can be defined as a process where learners evaluate or are evaluated by their fellow students. A substantial number of researchers emphasize the significance of employing peer assessment in the higher education context (Dahal et al., 2022; Double et al., 2020; Topping, 2023). Moreover, Meijer et al. (2020) define the need to integrate more collaborative assessment into the higher education curriculum. Therefore, the need to systematically describe the advantages and obstacles of implementing peer assessment in higher education is considered to be crucial.

Formative assessment is no longer viewed as an instrument to measure student performance but as a tool to motivate learners (Yin et al., 2022). One way to foster students' active participation in assessment is to deploy a peer assessment strategy. Peer assessment has gained considerable scientific attention for many decades. Some researchers mention the positive influence of peer assessment on learners' performance, while others report on its potential drawbacks (Chorrojprasert, 2021). An extensive investigation of advantages and possible shortcomings can lead to better comprehension of the methodology, practical value, and risks associated with this type of assessment. Furthermore, the literature review on the advantages and shortcomings of peer assessment can be useful for educators who intend to utilize more collaborative methods of assessment in their classroom. In addition, it might be beneficial for learners to be aware of the advantages and obstacles of peer assessment to be more prepared for its implementation. The aim of the current paper is to describe the benefits of employing peer assessment in higher education presented by previous scholars and to describe challenges that can be observed when using peer assessment in higher education found in the literature.

Regarding the Kazakhstani context, some scholars revealed the wide use of peer assessment practices in schools, many of which reported the positive impact of peer grading on learners' performance (Ybyrayeva & Koshkarova, 2023; Zhussipova, 2024). However, the research regarding the use of peer assessment techniques in higher education is underestimated by local scholars.

## Literature Review

### Reasons for employing peer assessment

Assessment significantly impacts the learning process. Huda et al. (2020) claim that in the higher education setting, assessment needs to promote students' active participation and autonomy. Conventional ways of evaluation might not satisfy students' learning needs. Peer assessment is supposed to be an innovative and student-centered learning approach (Van Zundert et al., 2010).

The underlying reason for the wide use of peer assessment activities is related to the attempts of instructors to engage learners in the learning process (Gurbanov, 2016). Moreover, it is worth mentioning that assessment is considered to be a fundamental part of the learning process. During the last few decades, a shift has emerged from the assessment that is focused on teaching to the assessment that promotes learning (Gonzalez & Llorente, 2014). In such a way, assessment can be deployed as a learning tool. Among collaborative methods of assessment in higher education, peer assessment is one of the most prominent, with a substantial number of studies evaluating its aim, value, benefits, and drawbacks (Adachi et al., 2018; Ashenafi, 2017; Alt & Raichel, 2022).

### Forms of peer assessment

Peer assessment can be represented in various forms. Vickerman (2007) explains that formative peer assessment is used in situations when students need to provide feedback to their peers to enhance learning. It can be useful to foster metacognition since learners monitor their progress as they learn and adapt learning strategies for better learning outcomes. Wang et al. (2023) state that peer assessment is rarely used in its formative form, focusing only on grading rather than using peer assessment for improving the learning process. Consequently, learners may lack the motivation to think deeply about the evaluation of peers.

In contrast, summative peer assessment involves assigning grades and forming judgements on peers' work. This approach can cause multiple challenges, as reaching objective and reliable assessment conducted by students is problematic (Zhou et al., 2020). This is where the development of accurate rubrics and assessment descriptors can be used to increase the reliability of assessment. Hamer et al. (2015) continue to question the accuracy of peer grading, stating that students have a tendency to underestimate or overmark the works of their counterparts. This can be overcome by open discussions, double grading, and anonymous marking (Panadero & Alqassab, 2019).

With the advancement of technology, online peer assessment is becoming a widely used learning tool. Havard et al. (2023) report that online peer assessment enhances students' critical thinking, collaboration, and problem-solving skills. Moreover, their findings revealed a decreased level of social loafing among undergraduate students when engaging in digital peer assessment. Thus, it can foster the effectiveness of group projects. Zhan et al. (2022) also highlighted that using online peer assessment tools is advantageous for fostering students' higher-order thinking. Researchers mention such online platforms for peer assessment as EduTech, iLAP, Eduflow, Peergrade, and many others (Latifi et al., 2021; Lu & Zhang, 2012; Ocampo & Panadero, 2023). Although online platforms for peer assessment have great potential, teachers and students might require training to maximize proper learning (Ocampo & Panadero, 2023).

### Advantages of peer assessment in higher education

The following advantages of peer assessment were described by researchers:

#### *Development of soft/professional skills*

Chorrojprasert (2021) described such advantages of using peer assessment as communicative, problem-solving, negotiation, and other soft skills that can be fostered through exchanging opinions, asking questions, receiving feedback, and providing explanations. Boud and Soler (2016) also claim that peer assessment contributes to professional development, as learners can obtain life-long skills that are highly appreciated in the workplace.

#### *Fostering active learning*

Assessment is usually expected to be conducted by teachers; therefore, students are perceived as passive receivers of feedback and grades. Peer assessment can change this tendency, creating an

environment of active learning (Adachi et al., 2018). Kumar et al. (2023) described such learning benefits of peer assessment as increased motivation, better understanding of learning material, and development of critical thinking skills, which all contribute to active participation in the learning process.

#### *Better comprehension of assessment criteria*

Students need to understand the assessment standards before evaluating their peers. This creates a need to better understand the assessment criteria in order to provide meaningful feedback (Yucel et al., 2014). Moreover, when learners take the role of assessors, their cognitive skills are enhanced. Their own knowledge is broadened when they have an opportunity to review, evaluate, and provide constructive feedback to learners of similar status (Chorrojprasert, 2021).

#### *Timely and appropriate feedback for students*

Learners can benefit from feedback since it uncovers their strengths and weaknesses, therefore creating an environment of self-directed learning. Peer feedback can be more reliable than teacher feedback in group projects since instructors are not well-informed about the actual performance of each team member (Tucker & Abbasi, 2015). Furthermore, peer assessment contributes to better learning outcomes (Li et al., 2020). A similar view is shared by Wanner and Palmer (2018), who state that both providing and receiving peer feedback have a positive impact on promoting reflective learning.

#### *Enhanced responsibility*

Peer assessment can develop self-reflection and enhance understanding of others, thus enabling learners to recognize mistakes and propose practical solutions. Topping (2019) claims that peer assessment fosters not only active participation and learning autonomy but also responsibility for one's own learning process.

A qualitative study conducted by Adachi et al. (2018) aimed at investigating the perceptions and experiences of university instructors about the use of peer assessment. A semi-structured interview was administered among thirteen teachers working in one private university in Australia. The findings revealed seven themes regarding the advantages of peer assessment. These advantages include enhanced learning, development of communicative skills, opportunity to experience authentic assessment, ability to provide feedback, better comprehension of rubrics, enhanced teamwork, and development of autonomous learning. Therefore, the study supported the effectiveness of using peer assessment in higher education, which comes in line with the views of previous researchers (Alzaid, 2017; Pérez et al., 2022; Falchikov & Goldfinch, 2000).

### **Challenges of peer assessment in higher education**

The following challenges of peer assessment were identified by researchers:

#### *Reliability and accuracy*

Students are novices not only in the subject matter but also in grading and assessing. A substantial number of researchers claimed that peer assessment is highly vulnerable to being unreliable and biased, as learners tend to overmark each other or not provide profound feedback (Hamer et al., 2015; Kulkarni et al., 2015).

#### *Perceived competency*

It is generally accepted that assessment should be conducted by a teacher who is competent in the field. Learners might not seriously perceive an assessment that their peers carried out, therefore neglecting the constructive feedback provided by other students (Tai et al., 2017).

#### *Power relationships*

Implementing peer assessment can destroy existing power relationships between students and teachers. Instructors might be reluctant to give the power of assessment to their students, and similarly, students might not wish to change the existing hierarchy (Tai et al., 2017; McGarr & Clifford, 2013).

#### *Time and resource constraints*

Peer assessment can be time-consuming. Instructors need a clear plan for its implementation. Additionally, teaching support is required at all stages of the peer assessment process (Berg & Seeber,



2016). Moreover, Adachi et al. (2018) report that it requires much effort from the instructors to successfully organize, present, and evaluate peer assessment activities.

#### *Psychological obstacles*

Some students experience anxiety while assessing their peers. This can be caused by unwillingness to judge or offend another person (Sridharan et al., 2018). Similarly, Tornwall (2018) claimed that some learners exhibit anxious behavior when being evaluated by learners of similar status.

Stančić (2021) conducted experiential research that explored undergraduate students' experiences with peer and self-assessment activities. The results indicate that peer assessment was considered more psychologically uncomfortable for learners than self-assessment, which aligns with the study of Wanner & Palmer (2018), who advocated for the stressful nature of peer feedback. Additionally, the participants experienced discomfort when assigning a grade to each other, as they felt not competent to be involved in summative assessment, which is a well-described challenge of peer assessment by Panadero (2019).

Another experiential study conducted by Sridharan et al. (2018) was aimed at examining students' ability and behavior during peer assessment practices. The findings demonstrate that students accurately and objectively evaluated each other in a formative assessment. However, participants exposed significant bias when peer assessment was employed as a summative tool for assigning grades. The results questioned the reliability of using peer grading similarly to the ideas of previous researchers (Topping, 2009; Yao-Ting et al., 2010; Nicol et al., 2014).

## **Conclusion**

The current literature review is aimed at examining studies on the topic of peer assessment in higher education. Findings from various studies were described regarding the reasons for using peer assessment, its forms, possible benefits and barriers of implementing peer assessment activities. Having reviewed various studies on the topic, it can be claimed that the underlying reason for employing peer assessment is to promote active learning and using non-standardized assessment. Peer assessment can be utilized in formative, summative, and online forms. Advantages of employing peer assessment include: development of soft as well as professional skills, promotion of active learning, better comprehension of assessment criteria, timely and appropriate feedback, and enhanced responsibility. On the contrary, such challenges of peer assessment as the lack of reliability, accuracy, and competency, complicated power relationships, time and resource constraints, and psychological challenges were found to be widely discussed by researchers.

## **References**

- 1 Adachi, C., Tai, J. H. M., & Dawson, P. (2018). Academics' perceptions of the benefits and challenges of self and peer assessment in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 294-306. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1339775>
- 2 Alt, D., & Raichel, N. (2022). Problem-based learning, self-and peer assessment in higher education: towards advancing lifelong learning skills. *Research Papers in Education*, 37(3), 370-394. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849371>
- 3 Alzaid, J. M. (2017). The Effect of Peer Assessment on the Evaluation Process of Students. *International Education Studies*, 10(6), 159-173. 10.5539/ies.v10n6p159
- 4 Ashenafi, M. M. (2017). Peer-assessment in higher education—twenty-first century practices, challenges and the way forward. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 226-251. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1100711>
- 5 Berg, M., & Seeber, B. (2016). *Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy*. University of Toronto Press.
- 6 Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable Assessment Revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>

- 7 Chorrojprasert, L. (2021). Learners' perceptions on peer assessment in team-based learning classroom. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 14(1), 522-545. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/index>
- 8 Dahal, N. D., Luitel, B. C., Pant, B. P., & Rajbanshi, R. (2022). Enhancing student-teachers assessment skills: A self-and peer-assessment tool in higher education. *International Journal of Education and Practice*, 10(4), 313-321. 10.18488/61.v10i4.3173
- 9 Double, K. S., McGrane, J. A., & Hopfenbeck, T. N. (2020). The impact of peer assessment on academic performance: A meta-analysis of control group studies. *Educational Psychology Review*, 32(2), 481-509. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3>
- 10 Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of educational research*, 70(3), 287-322. <https://doi.org/10.3102/00346543070003287>
- 11 Gonzalez de Sande, J. C., & Godino Llorente, J. I. (2014). Peer Assessment and Self-assessment: Effective Learning Tools in Higher Education. *International Journal of Engineering Education*, 30(3), 711-721. <https://oa.upm.es/35804/>
- 12 Gurbanov, E. (2016). The challenge of grading in self and peer-assessment (undergraduate students' and university teachers' perspectives). *Journal of Education in Black Sea Region*, 1(2). <https://doi.org/10.31578/jeps.v1i2.21>
- 13 Hamer, J., H. Purchase, A. Luxton-Reilly, & P. Denny. (2015). A Comparison of Peer and Tutor Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 40(1), 151–164. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.893418>
- 14 Havard, B., Podsiad, M., & Valaitis, K. (2023). Peer assessment collaboration evaluation: An innovative assessment tool for online learning environments. *TechTrends*, 67(2), 331-341. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00832-8>
- 15 Huda, S. S. M., Kabir, M. D., & Siddiq, T. (2020). E-Assessment in Higher Education: Students' Perspective. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 16(2), 250-258.
- 16 Kulkarni, C., K. P. Wei, H. Le, D. Chia, K. Papadopoulos, J. Cheng, D. Koller, & S. R. Klemmer. (2015). Peer and Self Assessment in Massive Online Classes. *In Design Thinking Research*, 13(1), 131–168. <https://doi.org/10.1145/2505057>
- 17 Kumar, T., Soozandehfar, S.M.A., & Hashemifardnia, A. (2023). Self vs. peer assessment activities in EFL-speaking classes: impacts on students' self-regulated learning, critical thinking, and problem-solving skills. *Lang Test Asia* 13(36). <https://doi.org/10.1186/s40468-023-00251-3>
- 18 Latifi, S., Noroozi, O., Hatami, J., & Biemans, H. J. (2021). How does online peer feedback improve argumentative essay writing and learning?. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(2), 195-206. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1687005>
- 19 Li, H., Y. Xiong, C. V. Hunter, X. Guo & R. Tywoniw. (2020). Does Peer Assessment Promote Student Learning? A Meta-Analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 45 (2), 193–211. 10.1080/02602938.2019.1620679.
- 20 Lu, J., & Zhang, Z. (2012). Understanding the Effectiveness of Online Peer Assessment: A Path Model. *Journal of Educational Computing Research*, 46(3), 313-333. <https://doi.org/10.2190/EC.46.3.f>
- 21 McGarr, O., & Clifford, A.M. (2013). Just Enough to make you take it Seriously: Exploring Students' Attitudes Towards Peer Assessment. *Higher Education* 65(6), 677–693. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9570-z>
- 22 Meijer, H., Hoekstra, R., Brouwer, J., & Strijbos, J. W. (2020). Unfolding collaborative learning assessment literacy: A reflection on current assessment methods in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(8), 1222-1240.
- 23 Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>

- 24 Ocampo, J.C.G., Panadero, E. (2023). Web-Based Peer Assessment Platforms: What Educational Features Influence Learning, Feedback and Social Interaction? In: Noroozi, O., De Wever, B. (eds) *The Power of Peer Learning. Social Interaction in Learning and Development*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-29411-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-031-29411-2_8)
- 25 Panadero, E., & Alqassab, M. (2019). An Empirical Review of Anonymity Effects in Peer Assessment, Peer Feedback, Peer Review, Peer Evaluation and Peer Grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 44(8), 1253-1278. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1600186>
- 26 Pérez, I., Vidal-Puga, M. C., & Pino Juste, M. R. (2022). The role of self and peer assessment in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 47(3), 683-692. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1783526>
- 27 Sridharan, B., Tai, J., & Boud, D. (2018). Does the use of summative peer assessment in collaborative group work inhibit good judgement? *Higher Education*, 77, 853-870. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0305-7>
- 28 Stančić, M. (2021). Peer assessment as a learning and self-assessment tool: a look inside the black box. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(6), 852-864. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1828267>
- 29 Tai, J. H. M., B. J. Canny, T. P. Haines, & E. K. Molloy. (2017). Implementing Peer Learning in Clinical Education: A Framework to Address Challenges In the 'Real World'. *Teaching and Learning in Medicine* 29(2), 162–172. <https://doi.org/10.1080/10401334.2016.1247000>
- 30 Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into practice*, 48(1), 20-27. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>
- 31 Topping, K. J. (2019). *Using peer assessment to inspire reflection and learning*. Routledge.
- 32 Topping, K. J. (2023). Digital peer assessment in school teacher education and development: A systematic review. *Research papers in education*, 38(3), 472-498.
- 33 Tornwall, J. (2018). Peer assessment practices in nurse education: An integrative review. *Nurse education today*, 71, 266-275. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.09.017>
- 34 Tucker, R., & Abbasi, N. (2015). The Architecture of Teamwork: Examining Relationships Between Teaching, Assessment, Student Learning and Satisfaction with Creative Design Outcomes. *Architectural Engineering and Design Management* 11(6), 405–422. <https://doi.org/10.1080/17452007.2014.927750>
- 35 Van Zundert, M., Sluijsmans, D., & Van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and instruction*, 20(4), 270-279. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.004>
- 36 Vickerman, P. (2007). Student perspectives on formative peer assessment: an attempt to deepen learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 221-230. [10.1080/02602938.2019.1600186](https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1600186).
- 37 Wang, X. M., Yu, X. H., Hwang, G. J., & Hu, Q. N. (2023). An online progressive peer assessment approach to project-based learning: A constructivist perspective. *Educational technology research and development*, 71(5), 2073-2101. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10257-6>
- 38 Wanner, T., & E. Palmer. (2018). Formative Self-and Peer Assessment for Improved Student Learning: The Crucial Factors of Design, Teacher Participation and Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43(7), 1032–1047. [10.1080/02602938.2018.1427698](https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1427698).
- 39 Yao-Ting, S., Kuo-En, C., Tzyy-Hua, C., & Wen-Cheng, Y. (2010). How many heads are better than one? The reliability and validity of teenagers' self-and peer assessments. *Journal of Adolescence*, 33(1), 135–145. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.04.004>
- 40 Ybyrayeva, K., & Koshkarova, U. (2023). The role of self-assessment and peer assessment in promoting students' engagement and metacognitive skills. *Scientific Collection «InterConf»*, (157), 106-108. <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/3763>
- 41 Yin, S., Chen, F., & Chang, H. (2022). Assessment as Learning: How Does Peer Assessment Function in Students' Learning?. *Frontiers in psychology*, 13, 912568. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.912568>

42 Yucel, R., Bird, F. L., Young, J., & Blanksby, B. (2014). The Road to Self-assessment: Exemplar Marking before Peer Review Develops First-year Students' Capacity to Judge the Quality of a Scientific Report. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 39(8), 971–986. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.880400>

43 Zhan, Y., Yan, Z., Wan, Z. H., Wang, X., Zeng, Y., Yang, M., & Yang, L. (2022). Effects of online peer assessment on higher-order thinking: A meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 54(4), 817-835. <https://doi.org/10.1111/bjet.13310>

44 Zhou, J., Y. Zheng, and J. H. M. Tai. (2020). Grudges and Gratitude: The Social-Affective Impacts of Peer Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 45(3), 345–358. 10.1080/02602938.2019.1643449.

45 Zhussipova M. (2024) Classroom Action Research Using Peer Assessment as a Tool to Improve EFL Students' Speaking Skills ISSN: 2186-5892 The Asian Conference on Education 2023: Official Conference Proceedings (pp. 1609-1617) <https://doi.org/10.22492/issn.2186-5892.2024.135>

Амина Айсарова<sup>1\*</sup>, Айжан Амангазина<sup>2</sup>

<sup>1</sup>«SDU University», Қаскелең, Қазақстан

<sup>2</sup> Абердин университеті, Шотландия

\*e-mail: [231302004@sdu.edu.kz](mailto:231302004@sdu.edu.kz)

## ЖОҒАРЫ БІЛІМ БЕРУДЕГІ БІРІН-БІРІ БАҒАЛАУДЫҢ АРТЫҚШЫЛЫҚТАРЫ МЕН КЕМШІЛІКТЕРІ: ӘДЕБИЕТТЕРГЕ ШОЛУ

**Аңдатпа.** Бірін-бірі бағалау белсенді және рефлексивті оқытуға ықпал ететін бірлескен бағалау әдісі ретінде сипатталады. Ол әсіресе жоғары білім беру тұрғысынан пайдалы, өйткені университет студенттері анағұрлым автономды және студенттерге бағдарланған іс- әрекетке қатысуы қажет. Осы себепті жоғары оқу орындарының оқытушылары бағалаудың басқа альтернативті нысандарын қарастыруы тиіс. Алайда оқытушылар бірін-бірі бағалауды жиі елемейді, ал студенттер бірін-бірі бағалау практикасын пайдалануға дайын емес. Осы әдебиетке шолудың мақсаты жоғары білім берудегі бірін-бірі бағалауға арналған алдыңғы зерттеулерді талдау болып табылады. Атап айтқанда, бірін-бірі бағалауды пайдаланудың себептері, оның нысандары, сондай-ақ жоғары білім беруде қолданудың артықшылықтары мен кемшіліктері сипатталатын болады. Осылайша, алынған нәтижелер оқытушылар мен студенттердің аталмыш бағалау әдісінің артықшылықтары мен кемшіліктері туралы хабардар болуын арттыруға мүмкіндік береді. Осы мақсатқа қол жеткізу үшін түрлі дерекқорлардан 30 мақалаға шолу ұсынылған, атап айтқанда: Google Scholar, Eric және JSTOR 2015-2024 жылдар аралығында.

**Түйін сөздер:** бірін-бірі бағалау, бірлескен оқу, жоғары білім.

Амина Айсарова<sup>1\*</sup>, Айжан Амангазина<sup>2</sup>

<sup>1</sup>«SDU University», Қаскелең, Қазақстан

<sup>2</sup> Университет Абердин, Шотландия

\*e-mail: [231302004@sdu.edu.kz](mailto:231302004@sdu.edu.kz)

## ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ВЗАИМНОГО ОЦЕНИВАНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

**Аннотация.** Взаимное оценивание описывается как совместный метод оценивания, который способствует активному и рефлексивному обучению. Он особенно полезен в контексте высшего образования, так как студенты университетов должны участвовать в более автономной и ориентированной на студентов деятельности. По этой причине преподаватели вузов должны рассматривать альтернативные формы оценивания. Однако преподаватели часто пренебрегают взаимным оцениванием, а студенты не готовы к использованию практики

взаимного оценивания. Целью данного обзора литературы является анализ предыдущих исследований, посвященных взаимному оцениванию в высшем образовании. В частности, будут описаны причины использования взаимного оценивания, его формы, а также преимущества и проблемы применения взаимного оценивания в высшем образовании. Таким образом, полученные результаты позволят повысить осведомленность преподавателей и студентов о преимуществах и недостатках метода взаимного оценивания. Для достижения этой цели представлен обзор 30 статей из различных баз данных, а именно: Google Scholar, Eric и JSTOR за период 2015-2024 годы.

**Ключевые слова:** взаимное оценивание, коллаборативное обучение, высшее образование.

*Received 26 March 2025*



IRSTI 14.25.09

DOI: <https://doi.org/10.47344/3mcrf896>

Madina Kazybay<sup>1\*</sup>, Akmarzhan Nogaibayeva<sup>2</sup>, Didik Hariyanto<sup>3</sup>  
Gulzhaina Kassymova<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Abai RMMI, Almaty, Kazakhstan

<sup>2</sup>SDU University, Kaskelen, Kazakhstan

<sup>3</sup>Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia

<sup>4</sup>Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

\*e-mail: [231323004@sdu.edu.kz](mailto:231323004@sdu.edu.kz)

## TEACHER FEEDBACK ON WRITTEN WORKS: KAZAKHSTANI EFL TEACHERS' PERSPECTIVES

**Abstract.** This qualitative study aims to explore Kazakhstani English as a foreign language (EFL) teachers' perspectives on teacher feedback on written works, as well as exploring their feedback provision practices, and challenges. The data was collected using semi-structured interviews with teachers from public, specialized, and international schools in Almaty, Kazakhstan. Transcribed collected data was analyzed through thematic analysis. The findings of the study demonstrate that feedback on written works is crucial in improving students' writing skills. Participants favored selective feedback or feedback that is provided following the goal of the writing assignment. It was also revealed that some teachers favored direct feedback while others prioritized indirect feedback, believing it would encourage students in deep and independent learning. Additionally, insufficient time and a large number of written works to check, confusing handwriting, and cheating acts as plagiarism and overuse of AI tools are reported to be challenges faced by participants.

**Keywords:** Teacher feedback, teachers' perspectives, written works, writing skill, feedback practices, error correction in writing, independent learning.

### Introduction

Effective writing proficiency is a fundamental skill in Teaching English as a Foreign Language (EFL). Many studies have demonstrated that effective feedback is a crucial component of foreign language acquisition, as well as improving learners' ability in any type of writing.

Over the years, there has been continuous research on the effective methods of feedback and how students can derive benefits from feedback on their written works (Ellis, 2009). Piece of students' written work can inform teachers about their students' understanding of their course (Adrefiza & Fortunasari, 2020). Qin and Karabacak (2013) stated that feedback in different forms plays an important role in helping students improve their EFL writing skills. Similarly, Salih and Rahman (2013) emphasized that feedback on student writing is a key teaching strategy that strengthens communication between teachers and students in EFL writing.

However, this can be difficult because it requires considering many factors, such as the course content, assignments, writing style, classroom performance, individual student progress, past work, and even the work of other students. As a result, teaching writing becomes challenging and stressful (Chen & Zhang, 2019). According to Ferris (2004), although providing feedback represents a lot of time consumption for teachers, positive feedback for students may be a critical component that contributes to their success as writers. Writing proficiency improvement takes place when teachers build confidence and demonstrate efficient ways of developing writing abilities through feedback (Khan, 2003).

Although a significant number of research were conducted on written feedback in L2 writing, not many of them considered EFL settings and teachers' perspectives on feedback provision practices on written works. Most studies studied the long and short-term effects of teacher feedback on students' writing skill improvement, as well as exploring students' attitudes and reactions towards it. However, teachers' opinions, preferences, and experiences are often left without consideration. Since there is

limited research on this topic, it is difficult to fully understand instructors' perspectives on feedback on student writing. Because each teaching context is different, and various factors influence writing development. Focusing more on teacher-centered studies, particularly in EFL settings, could enhance our understanding and help instructors improve their feedback practices (Ghanbari & Abdolrezapour, 2021; Ghalib, 2018). There was experimental research at Nazarbayev University by Naghdipour (2023). The study compared two groups of first-year students from different degree programs. Total number of participants were 63. These students were taking a compulsory essay writing course at a university in Oman.

One group received traditional teacher-written corrective feedback, while the other group of students tried to get feedback using different sources on their own. The study lasted for 16 weeks. The results show that both groups improved their writing, and there was not a big difference between the two groups in terms of scores. Nevertheless, the study demonstrated that although students in the second group did not receive feedback from their teacher, they managed to improve and reduce their mistakes in writing. However, this study was not conducted in the context of Kazakhstani educational institutions and did not consider teachers' perspectives on feedback given on written works. Instead, it compared the effects of student-initiated and teacher-initiated feedback in EFL writing. Additionally, the review of previous studies demonstrates that there is a lack of research conducted in Kazakhstan on teachers' perspectives on feedback. Therefore, this research gap requires investigation within the context of Kazakhstan.

The aim of the study is to explore teachers' perspectives on feedback on students' written work, as well as their feedback provision practices and challenges.

This study will focus on the following research questions:

1. How do teachers view feedback on students' written work?
2. What are teachers' practices for providing feedback on students' written work?
3. What are the challenges of providing feedback on students' written works?

## Literature review

This part of the research paper discusses previous studies related to the topic of teacher feedback on written works. It includes the definition of feedback types, previous research conducted on teacher perspectives, and some challenges that are reported by teachers in the process of providing feedback on students' written work.

### Types of teacher feedback

Teacher feedback on students' writing has been studied in different educational contexts emphasizing its importance in students' writing skill and overall academic development. Sukha and Listyani (2022) define good teacher feedback as feedback that contains thorough information about not only students' work and academic performance but also behavior and achievements.

Furthermore, Park (2006) categorizes teacher written feedback in second language writing classrooms into three types: form-focused, content-based, and integrated feedback. Integrated feedback combines grammatical correction with content-specific feedback. Form-focused feedback focuses on the linguistic aspects of written work, such as grammar, punctuation, spelling, language use, sentence structure, and other formatting errors. This feedback helps students to improve their accuracy in writing skills. Content-based feedback deals with clarity of the writing, which includes ideas, arguments, and organization of the writing. The purpose of the content-based feedback is to enhance student's critical thinking and clarity of their ideas.

According to Hosseiny (2014), teacher feedback on writings can be categorized into two types: direct feedback and indirect feedback. Direct feedback clearly indicates errors and provides the correct linguistic forms. In contrast, indirect feedback is given when teachers indicate errors in student writing by underlining, circling, or using codes without providing corrections. This type of feedback allows students to figure out how to correct the mistakes in their writing themselves (Sukha & Listyani, 2022).

### Teachers' Perspectives

Although teachers perceive feedback as the means of improvement for writing, teachers possess quite different perspectives. Zhan's (2016) study explored teachers' perspectives on feedback regarding its focus and effectiveness in improving students' abilities in EFL writing. The study results showed that the teacher did not provide feedback focused on one area but instead changed the feedback she provided depending on the genre of the writing assignments. For example, if it was a descriptive essay, she focused on grammatical accuracy, while in narrative essays, she focused more on content and organization. The teacher believed feedback would benefit students if they engaged with and felt students most valued honest feedback on the content, as it gave them a sense of personal attention. However, some teachers provided more feedback on grammar and structural errors as they perceived these specific types of feedback would lead to successful writing. The direct translation from the first language that resulted in unclear text and incorrect logical flow and sentence structure were among the main reasons for grammar mistakes (Abayahoun, 2016; Chang & Wei, 2022). Furthermore, teachers disagreed with students' opinions regarding comprehensive feedback, where teachers should focus on every error equally and instead favored selective feedback. Teachers think that detailed correction hinders students' abilities to think critically, identify their errors on their own, and be aware of their mistakes. Therefore, teachers find metalinguistic feedback with error codes are most useful and appropriate for students to manage their learning independently (Cai, 2024; Muliyah et al., 2020).

### **Challenges of providing feedback on students' written work**

It was found that often teachers' feedback practices were influenced by several challenging factors. The commonly mentioned contextual challenge was the large class size and numerous papers to grade. Teachers in Chang and Wei Wei's (2022) study reported that they spend 25-30 minutes checking and grading each essay. So, the class of 13 students would take teachers approximately 5 hours to grade all written works or essays. Bigger class sizes consisting of 21 students would require a teacher to spend 7 hours checking and grading essays. An earlier study conducted by Abayahoun (2016) aligned with the previously mentioned study results. Both secondary school teachers in the study reported large class sizes, numbers of papers to grade, and limited teaching time for EFL classes as the challenges impeding effective feedback on writing.

Moreover, teachers also claimed these constraints prevent them from responding to a student's writing the way they should and want, thus leading them to focus on form rather than comprehensive written comments which they find very important. They believe written comments are useful for students in improving their writing skills by reading these comments again and again. Therefore, teachers think that there should be a limited number of students so that they could have sufficient time to provide effective feedback on all written works.

In conclusion, literature indicates that providing feedback is an important part of teaching foreign language writing skill. Although teachers agree that feedback is important, they own different opinions and preferences when it comes to feedback provision practices. Some teachers focus more on mechanics-based feedback, which includes grammar, correct use of words, structure, spelling, etc., while others focus on the content of the writing or change their feedback according to the goal of the writing task. Moreover, some teachers prefer giving direct feedback where the students' writing errors are corrected explicitly. On the other hand, some teachers prefer indirect feedback that only indicates mistakes without direct correction, allowing students to do self-study and fix their mistakes themselves. Teachers argue that time constraints and a large number of works to grade and check impede effective, high-quality feedback provision practices.

## **Methodology**

### **Research Design**

A qualitative research design was employed to address research questions and gain deeper understanding of teacher's perspectives regarding feedback on written works. In addition, teachers' feedback practices, preferences and challenges were also explored.

### **Sampling and Instrumentation**



A total number of 5 (4 females and 1 male) EFL teachers participated in the study, from three public, specialized, and international schools in Almaty. Teachers were recruited through convenience sampling for the interview; thus, teachers who were willing to share their experiences participated in the interviews. Among them, two teachers hold bachelor's degrees, and the other 3 teachers hold master's degrees. Their ages range from 23 to 44 years old, with their work experience varying from 3 years to 18 years. Two teachers teach primary and young secondary school students (4-5 graders), and the other three teachers teach students in 8-11th grade. For more detailed information, see the following table:

**Table 1.** *Summary of Participants' Demographic Characteristics*

Participants	Gender	Age	Level of Education	Work Experience	School
Teacher 1	Female	32	Master degree	6 years	Specialized school
Teacher 2	Female	44	Bachelor degree	18 years	Specialized school
Teacher 3	Male	23	Master degree	3 years	Public school
Teacher 4	Female	23	Bachelor degree	3 years	Public school
Teacher 5	Female	28	Master degree	8 years	International school

### Data Collection Tools

The data on teachers' perspectives on feedback on written works was collected using semi-structured interviews. This approach provides flexibility in exploring emerging themes and allows participants to share their experiences and thoughts in detail. Interview questions are designed to answer research questions regarding teachers' views of teachers' feedback on written works, teacher practices, preferences, and challenges when providing feedback on students' writings. The semi-structured interviews with teachers lasted between 40-55 minutes.

### Data analysis

The collected data on teachers' perspectives, practices and challenges on feedback on written works was analyzed using thematic analysis (Braun & Clarke, 2006). Audio recordings of the interviews were transcribed manually and analyzed thematically to identify common themes and patterns in teachers' responses. After the thematic analysis, three main themes were identified: "teachers' perspectives on feedback on written works", "teachers' feedback practices" and "challenges in providing feedback. The subthemes under each main theme varied based on teachers' responses, which included different examples and personal experiences.

### Ethical Considerations

Before the commencement of data collection, each participant received a consent letter. Participants were provided with detailed information about the aim and implementation process of the research, as well as personal information about the researchers, possible advantages and dangers of the research, confidentiality, and refusal to participate in the research. After acquiring permission from the participants to take part in semi-structured interviews, the data collection process was allowed to start. While having an interview, all participants had the right to ask questions, clarify unclear questions, review their answer or stop the interview. The participation was fully voluntary and anonymous; any information without permission of the participants including their names were not mentioned and kept confidential in data analysis.

### Findings

*Theme 1: Teachers' perspectives on feedback on written works*

Teachers agreed that feedback plays a crucial role in improving students' writing. Although all (N=5) teachers perceived feedback as a pedagogical tool that is useful for students' writing skill enhancement, they had different views on the purpose of feedback provision when sharing their experience.

*Subtheme 1.1: Feedback as a tool for error correction*

According to several teachers (n=3) feedback given on written works helps teachers and students identify students' strengths and weaknesses, as well as correct their mistakes, ultimately improving their writing skills. Teacher 2 stated, "Feedback is important to correct mistakes and ensure that students do not repeat the same mistakes next time.

"I think the main goal of feedback is to identify weaknesses and strengths of the students." (Teacher 3)

"In my opinion, the main goal of feedback in writing is to improve students' writing skills." (Teacher 4)

*Subtheme 1.2: Encouraging self-correction and independent learning*

Two teachers preferred indirect feedback instead of explicit correction and perceived feedback as something that could guide and support students to learn independently. For example, Teacher 3 noted "... it (feedback) is also used to guide them (students) to correct their mistakes on their own and improve self-learning."

*Subtheme 1.3: Feedback as a source of motivation*

On the other hand, Teacher 1 regarded written feedback as a source of motivation to keep students engaged in the writing process. She explained, "I always try to point out what students did well in their writing and praise to motivate them to keep writing more. If you point out their mistakes and scold them all the time instead of praising them enough, they may lose their wish to write more."

In conclusion, all five teachers recognize and acknowledge the important role of feedback in improving writing skills. Nevertheless, their perspectives regarding its primary purpose were quite distinct. Three teachers used feedback to fix students' errors in writing as well as informing about their strengths and weaknesses. Two other teachers viewed feedback more as a tool to direct students towards self-correction and independent learning. They also reported that they try to motivate their students by not only pointing out errors and showing them where to practice more but also mainly using praise and positive comments in their writing to maintain their will to write.

*Theme 2: Teachers' feedback practices*

Interviews with teachers revealed insights into their feedback practices. Particularly, the frequency of the feedback provision process, and teachers' preferences on certain feedback types.

*Subtheme 2.1: Frequency of feedback provision*

Teachers demonstrated varied approaches to the feedback provision frequency. It mostly depended on factors such as their students' proficiency levels, curriculum requirements, and personal teaching styles.

Almost all teachers (n=4) said that they try to provide regular constructive feedback as much as possible. Teacher 4 reported that feedback was an essential part of her teaching process: "Since I teach high school students, feedback is an inseparable part of my teaching. Many of my students take state exams and plan to take the IELTS, so improving their English writing is very important."

Three teachers also noted that it is quite challenging to provide all students with written feedback, so, they often give verbal feedback too instead of written.

"After every writing assignment I try to provide feedback, but it mostly happens verbally in a form of short discussion." (Teacher 1)

On the contrary, Teacher 5 admitted not providing regular feedback: "To be honest, I do not provide written feedback on writing tasks. I ask them questions like, "Why did you use this sentence instead of another?" and give verbal feedback on how they can improve their writing. Another method I use is peer checking. I pair students up and have them review each other's writing to identify mistakes. It is more interactive and time-saving."

Overall, all five teachers try to provide constructive regular feedback even though they may not manage to do so all the time. Interestingly, teachers also tend to replace written feedback with oral and peer feedback.

*Subtheme 2.2: Teacher's preference for feedback types*

*Task and student dependent feedback.* It was found that teachers (n=4) mainly considered the nature and goal of the writing task when deciding what type of feedback to provide on students' written works. Alongside the task purpose, students' needs were also considered: "[...] when students analyze novel, I focus on content and ideas. Feedback also varies based on students' needs. Some struggle more with grammar, while others need help with content or vocabulary."

Additionally, Teacher 2 pointed out the importance of having task criteria while assessing and providing feedback on students' written works: "Personally, if the writing task has specific criteria, I try to provide feedback based on those criteria." (Teacher 2)

*Focus on content and form.* The interview with teachers suggests three teachers pay more attention to the content of the writing but do not neglect form-focused feedback too. Teacher 2 prefers to focus more on content as she thinks the main goal of writing is to convey meaning but also considers other aspects of writing like grammar: "I also pay attention to the uniqueness of students' ideas. Even if their grammar has mistakes, if their writing content and ideas are unique, I tend to focus more on that. But this does not mean I ignore grammar or other aspects of writing."

*Selective and detailed feedback.* Four of the five teachers prefer to provide selective feedback that focuses on specific areas of writing. Different factors influenced teachers to choose to provide selective feedback, including their preference to check the words based on writing task goals and criteria, students' needs, and due to other convenient factors selective feedback offers. For instance, Teacher 1 stated, "I prefer selective feedback as it takes less time and detailed feedback on all aspects seems unnecessary when you point out their every error."

Teacher 4: [......] so, I choose the main focus of my feedback taking into account the requirement of the written task. However, I try to include other types of feedback if there are common or blundering mistakes.

Both teachers who teach younger learners noted that students do not like it when their written works are full of corrections as it may be overwhelming to them:

Teacher 3: "Students do not like when you overwhelm and fill up their copybooks with your corrections, making their writing messy with different colored teacher pencils. Sometimes, my students ask me not to correct their sentences completely but just show it so that they can fix it themselves."

Teacher 5: "Feedback should be appropriate to the age of the students. For example, detailed feedback can be overwhelming to primary school kids if there's too much."

Conversely, Teacher 2 thinks providing detailed feedback on all aspects of writing helps students to improve their writing skills better: "Feedback should not be limited to just one aspect. To improve writing skills, feedback should be comprehensive. If we only focus on grammar, students may fail to develop other necessary skills. Therefore, detailed feedback is the best approach."

*Subtheme 2.3: Direct vs. Indirect Feedback*

Teachers had different preferences regarding direct and indirect feedback due to different reasons. Some teachers (n=3) believe direct feedback is more effective, while others argue that indirect feedback (n=2) encourages self-correction and deeper learning.

Teachers who provide direct feedback showing mistakes clearly and offering correct versions of mistakes state that students may struggle to identify their mistakes on their own. Additionally, according to Teacher 1 students are reluctant to work with indirect feedback if it is not shown explicitly: "I can not sit here and tell students "try to guess what is your problem?" You know, we have some types of students who can never guess." Teacher 4 also supports direct feedback, saying that students are more likely to revise when mistakes are clearly indicated: "I believe students remember clear direct feedback rather than indirect feedback."

However, Teacher 2 and Teacher 3 found indirect feedback to be more effective than direct feedback. Teacher 2 highlights its time efficiency and effectiveness on student writing improvement:

“Since teachers do not have enough time to correct every mistake in writing, indirect feedback helps save time and be more effective. If teachers provide fully corrected work, students will not improve much because they won’t engage in self-study.”

Teacher 3 agrees, emphasizing that indirect feedback protects students' self-esteem and motivates them to take responsibility for their learning: “Unlike direct feedback, it motivates students to research, fix mistakes, and in the next lesson, they try to show to the teacher what they worked on and how they corrected themselves.” However, Teacher 3 also acknowledges using direct feedback for summative assessments while reserving indirect feedback for formative assessments.

Overall, teachers' choices between direct and indirect feedback depend on their teaching goals, students' needs, and the assessment type.

### *Theme 3: Challenges in providing feedback*

The responses from five teachers illustrate distinct yet interrelated challenges, leading to the identification of several factors that cause these challenges. These challenges include: time constraints and a large number of works to check, handwriting issues, and cheating.

#### *Subtheme 3.1: Time constraints and a large number of works to check*

A dominant challenge reported by teachers is the issue of time constraints and a large number of written works to check. Teacher 1 explicitly noted, “Time constraints are always an issue when it comes to checking, grading, and giving feedback on students’ writing.” This statement was confirmed by Teacher 4, who highlighted the extensive hours spent checking student compositions: “Sometimes, I sit until dawn checking students’ written works.”

Furthermore, due to insufficient time and loads of work to check, it is hard to provide feedback regularly: “You need to check their work on time and do it regularly. If you don’t make it part of the routine of your teaching, it is really hard to make progress in students’ writing.” (Teacher 5)

#### *Subtheme 3.2: Handwriting issues*

Another significant challenge mentioned by the teachers is difficulty in reading and comprehending students' handwriting. Teacher 4 specifically mentioned the complexity of student handwriting and how it affects the clarity of their writing, stating, "It also takes time to figure out what is written and what they tried to say." Consequently, confusing handwriting can extend the time required for carefully reading a student's work and provide effective feedback, further complicating the already time-intensive process.

#### *Subtheme 3.3: Cheating*

Furthermore, the issue of students often copying each other’s work or purely using AI to complete their writing requires additional effort to compare written pieces and detect plagiarism: “Also, often students cheat, and I need to compare their works so as not to miss the works that were copied from someone or completed using AI.” (Teacher 4)

“My students may copy each other's work. But I can notice it easily as they often make the same mistake in terms of grammar and spelling.” (Teacher 3).

As a result, besides properly checking and grading students’ written works, teachers have to verify the authenticity of student submissions too, in order to give feedback that is constructive and fair.

In conclusion, teachers face various challenges in the feedback provision process. The main issue is time constraints and numerous works to check, which hinder the quality and frequency of feedback on written assignments. Another common issue is cheating from peers or relying on AI. These challenges were followed by other issues such as confusing handwriting.

## **Discussion**

The purpose of this study was to explore Kazakhstani EFL teachers’ perspectives on teacher feedback on written works. Also, to gain insights into their feedback provision practices, preferences, and challenges when providing feedback to students’ written works. The thematic analysis of the semi-structured interview identified the following three main themes: (1) teachers’ perspectives on feedback on students’ written works, (2) feedback practices, and (3) challenges in providing feedback.

### *Teachers’ perspectives on feedback on written works*

Participants agreed that feedback is essential in improving students' writing skills. Nevertheless, they had few distinct perceptions of the feedback goal. The theme on teachers' perspectives on feedback on written works included three subthemes: (1) feedback as a tool for error correction, (2) encouraging self-correction and independent learning, and (3) feedback as a source of motivation. All teachers recognized that feedback helps students learn from their mistakes, which is consistent with previous research emphasizing the role of feedback in writing skill improvement (Ferris, 2004; Qin & Karabacak, 2013). The majority of the teachers favored selective feedback or chose the type of feedback to deliver depending on the goal of the written task. These findings align with a previous study by Zhan's (2016) which concluded that teachers change their feedback according to the type of writing assignment. Increasing student motivation by commenting on their strengths or the aspects of their writing which is done well was another point made by several teachers which supports Ferris' (2004) and Khan's (2003) claims.

#### *Teachers' feedback practices*

The second theme was about teachers' feedback practices based on their personal experiences. It was about what types of feedback they provide, prefer and reasons behind it providing examples. Three subthemes were identified: (1) frequency of feedback provision, (2) teacher's preference for feedback types, and (3) direct vs. indirect feedback.

Although it is not always possible, all participants noted that they try to provide feedback regularly after each writing session (Mulyah et al., 2020; Seker & Dincer, 2014). Most teachers showed a preference for selective feedback over detailed feedback, adopting their feedback based on students' lacking writing aspects and needs. Additionally, some teachers avoided providing fully explicit feedback, as it was mentioned by Cai (2024) and Mulyah et al. (2020).

#### *Challenges in providing feedback*

Lastly, the thematic analysis of teachers' interviews identified the following challenges in providing feedback: (1) time constraints and huge number of works to check, (2) handwriting issues, and (3) cheating. Many teachers feel overwhelmed by the amount of student writing they must grade in limited time which makes it hard to provide well thought effective feedback (Chen & Zhang, 2019). Another difficulty is students' confusing handwriting which impedes feedback provision practice and makes teachers spend more time trying to understand the content of the written work. Students tend to copy from each other or use AI to complete their whole writing task, which hinders their real skill development. Moreover, this forces teachers to spend extra time verifying the authenticity of students' work instead of focusing on providing meaningful feedback.

### **Practical Implications**

The findings on teachers' view of feedback in this study may help to create organizations better training programs for teachers to increase educators' ability to provide effective feedback to support students' writing skill improvement. Moreover, the challenges mentioned in the study should be addressed to improve the quality of the writing instruction and feedback provision process. To solve this, schools may consider hiring more staff, setting clear writing guidelines, or using digital tools as well as teaching students the value of original work and independent thinking. It is also recommended to provide regular feedback for better writing skill improvement. Peer feedback was also mentioned to be time-saving and more interactive.

### **Limitations of the Study**

Despite filling the research gap in the context of Kazakhstan, this study has some limitations. To begin with, the study only consists of 5 participants (teachers) and focuses on a certain region; therefore, findings can not represent and applied to all teachers across the country. Also, since the data collected and analyzed are based on teachers' self-report, it may lead to biased answers. They might have given answers that do not match their true opinions and feedback practices. Finally, data was collected using only semi-structured interviews. Involving more data collections tools would ensure the accuracy of the data collected.

Future research can improve this study by including more teachers from different regions to get a clearer picture of feedback practices in Kazakhstan. Comparing schools (urban vs. rural, public vs. private) could also show important differences. For collecting accurate, it is also recommended to use other tools of data collection such as surveys, classroom observation, and analysis of students' written work. A comparison of feedback practices in Kazakhstan and other countries would help to obtain insights to improve teaching strategies.

## Conclusion

Feedback on written works of students plays a significant role in improving and supporting students' writing abilities. This study tried to gain deeper knowledge about teachers' perspectives on teacher feedback by exploring their feedback practices, preferences, and challenges when providing feedback.

Although teachers had different teaching contexts and feedback preferences, they all viewed feedback as a crucial part of writing instruction. Selective feedback or feedback that is adapted to the goal writing task was preferred by teachers. Feedback is seen as a motivational tool as well by several teachers to keep students writing more and practicing more. Additionally, some teachers think that indirect feedback is more useful as it allows students to fix their mistakes on their own, promoting independent deep learning. On the other hand, others think that direct feedback that indicates writing errors is more effective as students can act on it immediately.

The majority of teachers try to give feedback regularly, but it is hard to do at the same time due to different factors. The most common challenges mentioned were time constraints and a huge number of writing assignments to grade. Handwriting issues also make feedback challenging. Students' confusing writing slows down grading and can lead to misunderstandings. Cheating, which includes plagiarism and AI-generated content is another challenge. This issue hinders teachers' ability to accurately assess students' skills.

In summary, feedback is considered to be crucial in students' writing instruction. Selective feedback and feedback that is changed according to the goal of the writing tasks' are favored by Kazakh EFL teachers. However, issues such as time shortages and a huge number of writing, messy handwriting, and academic honesty are reported to be challenges faced by teachers. To solve these problems, providing teacher training, encouraging clear writing, and fostering integrity can improve feedback quality and support student learning.

This study suggests that further research with a bigger sample size needs to be conducted on teachers' perspectives on feedback on students' written works. I hope this paper will help and inspire teachers and other researchers to conduct similar research that expands the knowledge in effective feedback provision or any related important area of foreign language teaching.

## References

- 1 Adrefiza, A., & Fortunasari, F. (2020). Written corrective feedback on students' thesis writing: an analysis of student-supervisory interactions. *Journal of English Language Teaching Innovations and Materials*, 2(1), 14-25. DOI:[10.26418/jeltim.v2i1.37317](https://doi.org/10.26418/jeltim.v2i1.37317)
- 2 Agbayahoun, J. P. (2016). Teacher Written Feedback on Student Writing: Teachers' and Learners' Perspectives. *Theory & Practice in Language Studies*, 6(10). DOI:10.17507/tpls.0610.01
- 3 Altstaedter, L. L., & Doolittle, P. (2014). Students' perceptions of peer feedback. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 60-76. <https://www.researchgate.net/profile/Peter-Doolittle-2/publication/268388479>
- 4 Cai, R. (2024). Attitudes and Perceptions of Teachers and Chinese Students Towards Corrective Feedback in L2 Writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 14(5), 1328-1338. DOI: <https://doi.org/10.17507/tpls.1405.05>
- 5 Chang, C. C., & Wei, L. W. (2022). A Self-Investigation into Thai EFL Writing Instructors' Perceptions toward Written Feedback on College Students' Writing Essay Assignment. *English Language Teaching*, 15(3), 34-45. DOI: 10.5539/elt.v15n8p34



- 6 Chen, J., & Zhang, L. J. (2019). Assessing student-writers' self-efficacy beliefs about text revision in EFL writing. *Assessing Writing*, 40, 27-41. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2019.03.002>
- 7 Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107.
- 8 Ferris, D. R. (2004). The "grammar correction" debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (And what do we do in the meantime...?). *J. of second language writing*, 13(1), 49-62. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.04.005>
- 9 Ghalib, T. K. (2018). EFL writing assessment and evaluation rubrics in Yemen. In Ahmed, A., & Abouabdelkader, H. (Eds.), *Assessing EFL Writing in the 21st Century Arab World* (pp. 261-283). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-64104-1\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-319-64104-1_10)
- 10 Ghalib, T. K. (2018). EFL writing assessment and evaluation rubrics in Yemen. *Assessing EFL writing in the 21st century Arab World: Revealing the unknown*, 261-283. DOI:[10.1007/978-3-319-64104-1\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-319-64104-1_10)
- 11 Ghanbari, N., & Abdolrezapour, P. (2021). Using emotional intelligence in an EFL integrated writing assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101017. DOI:[10.1016/j.stueduc.2021.101017](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101017)
- 12 Hosseiny, M. (2014). The role of direct and indirect written corrective feedback in improving Iranian EFL students' writing skill. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 668-674.
- 13 <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023>
- 14 Khan, R. (2003). Responding to student writing in the TESOL environment: Some feedback options. *The Dhaka University Studies*, June 2002, 1-16.
- 15 Mulyah, P., Rekha, A., & Aminatun, D. (2020). Learning from mistakes: Students' perception towards teacher's attitude in writing correction. *Lexeme: Journal of Linguistics and Applied Linguistics*, 2(1), 44-52. DOI:1032493/ljla.v2i1.6995
- 16 Naghdipour, B. (2023). Teacher-initiated vs. student-initiated written corrective feedback in EFL writing. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 20(1). <https://doi.org/10.56040/10.56040/bana2012>
- 17 Park, E. (2006). Review Article on "The Effectiveness of Teacher's Written Feedback on L2 Writing". *SNU Working Papers in English Linguistics and Language*, 5, 61-73.
- 18 Qin, J., & Karabacak, E. (2013). Turkish EFL university instructors' practices in providing written feedback. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 95-100. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.044>
- 19 Salih, A., & Rahman, A. (2013). Peer response to L2 student writing: Patterns and expectations. *English Language Teaching*, 6(3), 42-50. DOI:10.5539/elt.v6n3p42
- 20 Sukha, P. G., & Listyani, L. (2022). STUDENTS' PERSPECTIVES ON THE TEACHERS' WRITTEN CORRECTIVE FEEDBACK IN ONLINE PROFESSIONAL NARRATIVE WRITING CLASS. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 25(2), 582-595. DOI:[10.24071/llt.v25i2.4659](https://doi.org/10.24071/llt.v25i2.4659)
- 21 Zhan, L. (2016). Written teacher feedback: Student perceptions, teacher perceptions, and actual teacher performance. *English Language Teaching*, 9(8), 73-84. DOI:10.5539/elt.v9n8p73

Мадина Казыбай<sup>1\*</sup>, Акмаржан Ногайбаева<sup>2</sup>, Didik Hariyanto<sup>3</sup>  
Гүлжайна Касымова<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Абай Атындағы Республикалық Мектеп-интернаты, Алматы, Қазақстан

<sup>2</sup>SDU University, Қаскелең, Қазақстан

<sup>3</sup>Universitas Negeri Yogyakarta, Индонезия

<sup>4</sup>Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

\*e-mail: [231323004@sdu.edu.kz](mailto:231323004@sdu.edu.kz)

**Аңдатпа.** Бұл (qualitative) зерттеу жұмысы қазақ ағылшын тілі (EFL) мұғалімдерінің оқушылардың жазба жұмыстарына берілетін мұғалімдердің кері байаныстарына көзқарастарын, олардың кері байланыс беру тәжірибелерін және кездесетін қиындықтарын зерттеуді мақсат етеді. Деректер Алматы қаласындағы мемлекеттік, мамандандырылған және

халықаралық мектеп мұғалімдерімен өткізілген сұхбаттар арқылы жиналды. Жиналған мәліметтер тақырыптық анализ (thematic analysis) әдісімен талданды.

Зерттеу нәтижелері жазбаша жұмыстарға берілетін пікірдің оқушылардың жазу дағдыларын жақсартуда маңызды рөл атқаратынын көрсетті. Қатысушылар негізінен таңдаулы кері (selective feedback) байланыс беруді немесе жазу тапсырмасының мақсатына сәйкес кері байланыс беруді құптады. Сонымен қатар, кейбір мұғалімдер тікелей кері байланыс (direct feedback) дұрыс деп есептесе, басқалары жанама кері байланыс (indirect feedback) беруді жөн көрді, өйткені бұл оқушыларды терең әрі өз бетінше оқуға ынталандырады деп санайды.

Сонымен бірге, уақыттың жеткіліксіздігі, тексерілуі қажет ететін жазба жұмыстардың көптігі, түсініксіз жазу үлгісі, плагиат және жасанды интеллектті шамадан тыс пайдалану сияқты қиындықтар мұғалімдер үшін негізгі мәселелер ретінде анықталды.

**Түйін сөздер:** Мұғалімнің кері байланысы, мұғалімдердің көзқарастары, жазба жұмыстары, жазу дағдысы, кері байланыс беру практикалары, жазба жұмыстардағы қателерді түзеу, өз бетінше оқу.

*Мадина Казыбай*<sup>1\*</sup>, *Ақмаржан Ногайбаева*<sup>2</sup>, *Didik Hariyanto*<sup>3</sup>  
*Гүлжайна Касымова*<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Республиканская средняя школа-интернат имени Абая, Алматы, Казахстан

<sup>2</sup>SDU University, Каскелен, Казахстан

<sup>3</sup>Universitas Negeri Yogyakarta, Индонезия

<sup>4</sup>Казахский Национальный Педагогический университет имени Абая,  
Алматы, Казахстан

\*e-mail: [231323004@sdu.edu.kz](mailto:231323004@sdu.edu.kz)

**Аннотация.** Данное (qualitative) исследование направлено на изучение взглядов казахстанских преподавателей английского языка как иностранного (EFL) на обратную связь по письменным работам, а также на исследование их практики предоставления обратной связи и возникающих трудностей. Данные были собраны с помощью интервью с учителями из государственных, специализированных и международных школ в Алматы, Казахстан. Транскрибированные данные были проанализированы с использованием тематического анализа.

Результаты исследования показывают, что обратная связь по письменным работам играет ключевую роль в развитии навыков письма у учащихся. Участники отдавали предпочтение выборочной обратной связи (selective feedback) или обратной связи, соответствующей цели письменного задания. Также было выявлено, что некоторые учителя предпочитают прямую обратную связь (direct feedback), тогда как другие считают более эффективной косвенную обратную связь (indirect feedback), полагая, что она способствует более глубокому и самостоятельному обучению учащихся.

Кроме того, среди основных трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели, были отмечены нехватка времени, большое количество письменных работ для проверки, неразборчивый почерк, а также случаи плагиата и использование искусственного интеллекта.

**Ключевые слова:** Обратная связь, взгляды преподавателей, письменные работы, писательские навыки, практика обратной связи, исправление ошибок в письменных работах, самостоятельное обучение.

*Received 8 March 2025*