

Сравнительная характеристика моделей и методов оценивания результатов обучения (по материалам англоязычных исследований XX века)

Мария Александровна Ерофеева¹, доктор педагогических наук, профессор
Максим Юрьевич Кузнецов², адъюнкт

^{1,2} Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя
Москва (117997, ул. Академика Волгина, д. 12), Российская Федерация
¹ erofeeva-ma72@yandex.ru, ² makskyzn123@gmail.com
¹ <http://orcid.org/0000-0001-7176-513X>, ² <http://orcid.org/0009-0002-5054-9109>

Аннотация:

Введение. Развитие моделей оценивания, начиная с XX века, показало перспективное направление в отслеживании достижений обучающихся и получении результатов их дальнейшего профессионального роста. С развитием потребностей общества увеличивается и потребность в обучении и формировании необходимых знаний, умений и навыков в определенной области деятельности (образовательной, научно-исследовательской). Получить данные о достижениях в современных условиях можно с помощью методов оценивания, которые чаще всего используются комбинированно. Исследование посвящено анализу характеристик моделей и методов оценивания образовательных и научных достижений в условиях трансформации педагогических подходов. Актуальность обусловлена необходимостью адаптации оценивания к требованиям информационного общества и компетентностного подхода, что способствует развитию критического мышления, мотивации и компетенций обучающихся.

Методы. Используются аналитический и сравнительный методы, систематизация и классификация данных, а также теоретический анализ. Изучены фундаментальные модели (Б. Блум, Е. Г. Губа, Д. Киркпатрик, М. Скривен, Д. Л. Стафлебим, Р. Тайлер, Дж. Филипс) и методы оценивания (диагностическое, формирующее, самооценивание, взаимооценивание, критериальное, итоговое).

Результаты. Установлено, что каждая модель и метод имеют специфические сильные и слабые стороны. Комбинированное применение методов, таких как диагностическое и формирующее для поддержки обучения, самооценивание и взаимооценивание для развития рефлексии, а также критериальное и итоговое для обеспечения объективности, создает эффективные гибридные системы оценивания.

Заключение. Результаты подчеркивают значимость комплексного подхода к оцениванию для достижения образовательных целей. Перспективы исследований связаны с интеграцией цифровых технологий и искусственного интеллекта для персонализации процессов оценивания.

Ключевые слова:

оценивание, модели оценивания, методы оценивания, образовательные достижения, компетентностный подход, мотивация, диагностическое оценивание, формирующее оценивание, самооценивание

Для цитирования:

Ерофеева М. А., Кузнецов М. Ю. Сравнительная характеристика моделей и методов оценивания результатов обучения (по материалам англоязычных исследований XX века) // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2025. № 3 (107). С. 198–208.

Статья поступила в редакцию 05.05.2025; одобрена после рецензирования 17.07.2025; принята к публикации 25.09.2025.

Original article

Comparative characteristics of models and methods for assessing learning outcomes (based on materials from English-language studies of the 20th century)

Maria A. Yerofeeva¹, Doc. Sci. (Ped.), Professor
Maxim Yu. Kuznetsov², Postgraduate

^{1,2} Moscow University of the MIA of Russia named after V. Ya. Kikot
12, Academician Volgina str., Moscow, 117437, Russian Federation
¹ erofeeva-ma72@yandex.ru, ² makskyzn123@gmail.com
¹ <http://orcid.org/0000-0001-7176-513X>, ² <http://orcid.org/0009-0002-5054-9109>

© Ерофеева М. А., Кузнецов М. Ю., 2025



Abstract:

Introduction. The development of assessment models since the 20th century has shown a promising direction in tracking students' achievements and obtaining results for their further professional growth. As society's needs evolve, so does the need for training and forming the necessary knowledge, skills and abilities in a specific field of activity (educational, scientific and research). Data on achievements under modern conditions can be obtained using assessment methods, which are most often used in combination. The research is devoted to the analysis of the characteristics of models and methods of assessing educational and scientific achievements in the context of the transformation of pedagogical approaches. Relevance is due to the need to adapt assessment to the requirements of the information society and the competence-based approach, which contributes to the development of critical thinking, motivation and competencies of students.

Methods. Analytical and comparative methods, systematisation and classification of data, as well as theoretical analysis were used. Fundamental models (B. Bloom, E. G. Guba, D. Kirkpatrick, M. Scriven, D. L. Stufflebeam, R. Tyler, J. Phillips) and assessment methods (diagnostic, formative, self-assessment, mutual assessment, criterion-referenced, summative) were studied.

Results. Each model and method have specific strengths and weaknesses. The combined use of methods such as diagnostic and formative assessment to support learning, self-assessment and mutual assessment to develop reflection, as well as criterion-referenced and summative assessment to ensure objectivity, creates effective hybrid assessment systems.

Conclusion. The results underline the importance of an integrated approach to assessment to achieve educational goals. Future research prospects are linked to the integration of digital technologies and artificial intelligence for the personalisation of assessment processes.

Keywords:

assessment, assessment models, assessment methods, educational achievements, competence-based approach, motivation, diagnostic assessment, formative assessment, self-assessment

For citation:

Yerofeeva M. A., Kuznetsov M. Yu. Comparative characteristics of models and methods for assessing learning outcomes (based on materials from English-language studies of the 20th century) // Vestnik of Saint Petersburg University of the MIA of Russia. 2025. № 3 (107). P. 198–208.

The article was submitted May 5, 2025;
approved after reviewing July 17, 2025;
accepted for publication September 25, 2025.

Введение

В настоящее время существует большое количество моделей оценивания определенного вида деятельности (образовательной, научно-исследовательской) или развития компетенций. С течением времени модели оценивания значительно модернизировались и совершенствовались, отвечая требованиям современности. Анализ существующих моделей показывает, что оценивание сегодня рассматривается не только как инструмент контроля, но и как эффективное средство развития критического мышления и мотивации обучающихся [1].

Оценка эффективности обучения играет ключевую роль в образовательном процессе, будучи инструментом определения степени достижения поставленных образовательных целей обучающихся и развития компетенций. Как отмечают М. Ф. Воронина и Е. А. Карпова, оценка эффективности обучения «базируется прежде всего на необходимости выяснения того, в какой степени в итоге были достигнуты цели обучения» [2]. При этом особенно важно эмпирически подтвердить, что изменения в компетенциях обучающихся произошли именно в результате учебного процесса, а не под влиянием других факторов.

Эффективность процесса обучения и развития научно-исследовательской компетентности зависит от мотивации и вовлеченности каждого обучающегося в познавательную деятельность [3]. В свою очередь, в условиях глобальной информатизации необходимо адаптировать используемые психолого-педагогические механизмы под задачи и цели, которые достигаются в процессе обучения, и тем самым актуализировать их для современных требований [4]. Указанные изменения привели к расширению (разработке и внедрению) новых методов оценивания, отвечающих требованиям современной образовательной парадигмы.

Оценка эффективности обучения выполняет несколько важных функций: диагностическую (выявление уровня знаний и навыков), мотивационную (стимулирование к дальнейшему обучению), информационную (обеспечение обратной связи) и прогностическую (определение потенциала дальнейшего развития). В современных условиях информационного прогресса парадигма оценивания меняется из простого инструмента контроля в многофункциональный механизм развития профессиональных (необходимых для дальнейшей деятельности) компетенций.

Цель работы заключается в определении и сравнении характеристик моделей и методов оценивания образовательных и научных достижений обучающихся, в т. ч. выявление сильных и слабых сторон методов оценивания.

Методы

При подготовке данной работы были использованы различные методы, позволившие глубоко проанализировать и систематизировать материал. Прежде всего мы опирались

на аналитический подход, который включал детальное изучение существующих моделей и методов оценивания, таких как модель Дональда Киркпатрика, таксономия Бенджамина Блума, целевой подход Ральфа Тайлера и т. п. Этот метод помог не только понять теоретические основы каждой модели, но и выявить их сильные и слабые стороны, а также определить, как они эволюционировали с течением времени.

Значительную роль сыграл сравнительный метод, который позволил сопоставить различные подходы к оцениванию, выделив их особенности и области применения. Был проведен сравнительный анализ методов оценивания, таких как диагностическое, формирующее и итоговое оценивание, а также самооценивание и взаимооценивание, чтобы показать, как эти инструменты дополняют друг друга в образовательной практике. Результаты этого анализа структурированы в таблице, что сделало их более наглядными и удобными для восприятия и понимания основных идей.

Кроме того, были систематизированы и классифицированы данные, которые способствовали распределению моделей и методов по их функциональному назначению и условиям реализации. Это позволило четко разграничить фундаментальные модели, такие как модель Киркпатрика, и современные методы, активно применяемые в педагогике сегодня. Для большей наглядности в тексте размещен иллюстративный материал – рисунки и схемы, например, таксономия Блума или модели Стафлебима, которые помогли визуализировать сложные концепции и сделать их более доступными для понимания.

Нельзя не отметить и теоретический анализ, который стал основой для осознания истоков и развития методов оценивания. Опора на идеи ключевых фигур педагогической науки, таких как Блум, Губа и Тайлер и т. д., позволила показать, как их концепции повлияли на современные образовательные практики. Наконец, синтетический подход объединил различные методы в единое целое, продемонстрировав, что наиболее эффективным в современной педагогике является их комбинированное применение с учетом востребованности образовательного процесса.

Результаты

В ходе проведения исследования были изучены фундаментальные модели оценивания образовательных результатов обучающихся (студентов, курсантов, адъюнктов / аспирантов). Далее перечислим и охарактеризуем основополагающие модели оценивания.

Модель Дональда Киркпатрика¹ является одной из фундаментальных моделей оценивания эффективности образовательного процесса. Как отмечается в исследовании М. Ф. Ворониной и Е. А. Карповой, «одним из первых, кто обратился к проблеме оценки эффективности обучения, по праву является Д. Киркпатрик» [5], который в 1959 году² предложил краткую характеристику, уточнив циклы обучения, указанные на рисунке 1³.



Рис. 1. Модель Д. Киркпатрика
Fig. 1. D. Kirkpatrick's model

¹ The Kirkpatrick model // Valamis : [website]. URL: <https://www.valamis.com/hub/kirkpatrick-model> (дата обращения: 01.04.2025).

² Модель оценки эффективности тренингов // 4brain : [сайт]. URL: <https://4brain.ru/blog/оценка-эффективности-тренингов/> (дата обращения: 01.04.2025).

³ Голубь А. А. Актуальность модели Д. Киркпатрика как инструмента оценки эффективности обучения персонала // Символ науки. 2019. № 5. С. 93–96.

Д. Киркпатрик выделяет четыре уровня оценки эффективности обучения:

1. *Реакция (Reaction)*. Насколько участники довольны обучением, как они восприняли его формат и содержание.

2. *Обучение (Learning)*. Что конкретно обучающиеся усвоили, насколько улучшились их знания и навыки (развились компетенции).

3. *Поведение (Behavior)*. Как изменились ежедневные рабочие привычки и прикладные навыки участников после обучения.

4. *Результаты (Results)*. В какой степени обучение повлияло на ключевые показатели, такие как производительность, эффективность, качество выполняемой работы и т. д.

Исследователи (М. Ф. Воронина, Е. А. Карпова) выделяют сильные стороны «модели Д. Киркпатрика, такие как:

- легкость восприятия и понимания программы обучения;
- детализация процесса обучения;
- возможность применения в различных сферах и направлениях деятельности;
- функционирование в качестве базовой основы для разработки других моделей оценки обучения» [2].

Несмотря на широкую известность модели Д. Киркпатрика, существуют и другие модели оценивания образовательных результатов и развития научно-исследовательских компетенций. По мнению М. Ф. Ворониной, Е. А. Карповой часто встречающимися и наиболее известными моделями оценивания являются: «модель Д. Киркпатрика; таксономия Б. Блума; модель Дж. Филиппса; целевой подход Р. Тайлера; модель М. Скривена; модель Д. Л. Стафлебима; натуралистический подход Е. Г. Губа» [2].

Модель Джека Филипса, основанная на модели Д. Киркпатрика, дополняя ее и расширяя [6], была предложена в 1991 году. Данная модель состоит из пяти уровней (в т. ч. ROI – *Return on Investment*, возврат инвестиций). Указанный уровень выполняет функцию оценивания экономической эффективности обучения на основе вложенных затрат и полученного результата (экономической выгоды). Указанная модель Джека Филипса является наиболее значимой / ценной для корпоративного обучения, где основным является обоснование затраченных ресурсов и развитие персонала / обучающихся. Данную модель можно представить в виде рисунка 2, указав основные направления ее функционирования⁴.



Рис. 2. Модель Джека Филипса
Fig. 2. Jack Phillips' model

Таксономия Бенджамина Блума представляет собой иерархическую классификацию образовательных целей, которая включает шесть уровней познавательной деятельности: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценку [7]. Каждый уровень соответствует определенному типу когнитивных процессов и требует специфических методов оценивания. Эта модель широко используется для разработки образовательных программ и систем оценивания,

⁴ Управление карьерой персонала // Сибирский Гурман : [сайт]. URL: <https://открой-ср.рф/eduhg> (дата обращения: 03.04.2025).

поскольку позволяет структурировать образовательные цели и соотносить их с конкретными результатами обучения (рисунок 3).

Суть таксономии в том, что она разбивает образовательный процесс на отдельные ступени или уровни, которые должен преодолеть обучающийся для освоения учебного материала. Каждая ступень представляет собой определенную образовательную цель и включает конкретные действия для ее достижения. Все образовательные цели расположены в иерархическом порядке, а значит, осваивать их нужно последовательно – от простого к сложному⁵.



Рис. 3. Таксономия образовательных целей Бенджамина Блума
Fig. 3. Benjamin Bloom's taxonomy of educational objectives

Необходимо отметить, что таксономия Б. Блума является сводом правил, которым необходимо следовать для достижения желаемого результата. Указанная теоретическая концепция может интерпретироваться и применяться по-разному, в зависимости от личностных характеристик и особенностей обучающихся или образовательного процесса [8].

Целевой подход Ральфа Тайлера направлен на постановку четких / определенных целей и задач обучения [9]. Тайлер считал, что цели любой деятельности должны быть конкретно определены и структурированы для снижения проблемных областей, возникающих в процессе обучения. Измерение результатов происходит путем составления списка конкретизированных целей и задач, которые показывают, как должно измениться поведение и какие компетенции должны быть развиты у обучающихся после прохождения обучения и практики. Тайлер предлагает формулировать образовательные цели в терминах ожидаемого поведения обучающихся и использовать данные формулировки для разработки инструментов оценивания. По завершении обучения проводится анализ данных об изменениях производительности (развитии компетенции определенной области деятельности) и качестве труда, их соотношение с показателями достижения целей обучения. Необходимо отметить, что указанный подход первоначально нашел отражение в отслеживании результатов в образовательной деятельности обучающихся. Далее на рисунке 4 можно отметить направление функционирования циклов оценивания целевого подхода Р. Тайлера [10].

Особенности целевого подхода Р. Тайлера заключаются в том, что акцент сделан на постановку четких целей и задач обучения. Автор методики считал, что их размытость приводит к появлению большого количества проблем в образовательной сфере⁶, поэтому необходимо четко придерживаться указанных целей и не отклоняться от их применения в процессе обучения.

⁵ Таксономия Блума: что это такое и зачем она педагогам и методистам // Skillbox : [сайт]. URL: <https://skillbox.ru/media/education/taksonomiya-bluma-cto-eto-takoe-i-zachem-ona-pedagogam-i-metodistam/> (дата обращения: 01.04.2025).

⁶ Чуланова О. Л. Оценка эффективности обучения: целевой подход Тайлера, модели Стафлебима, Берда CIRO, Скривенса // Studref.com : [сайт]. URL: https://studref.com/453559/menedzhment/otsenka_effektivnosti_obucheniya_tselevoy_podhod_taylera_modeli_staflebima_berda_ciro_skrivensa (дата обращения: 04.04.2025).



Рис. 4. Целевой подход Р. Тайлера (по П. Сенге)
Fig. 4. R. Tyler's goal-oriented approach (according to P. Senge)

Модель Майкла Скривена была предложена в 1967 году и более детально конкретизировала развитие обучающихся в процессе прохождения курса (цикла) или дисциплины⁷ [17]. Суть модели заключается в конечном результате обучения, который нужно соотнести с изначальной потребностью организации, в которой проводится обучение. Эта модель подчеркивает важность обратной связи (рефлексии) в процессе обучения. Условия функционирования указанной модели заключаются в следующем [11]:

- Участие внешнего эксперта. Ему не должно быть известно о поставленных целях и задачах обучения.
- Главная задача эксперта – определить ценность и затраченные ресурсы обучающего мероприятия на основе полученных результатов.
- Сбор данных различными методами (тесты, наблюдение и пр.).
- Систематизация и оценка полученных данных экспертом со стороны для получения объективной информации об эффективности образовательного процесса.

По мнению Майкла Скривена, оценка продуктивности обучения заключается в возможности отслеживания результатов со стороны эксперта и своевременной корректировки при возникновении трудностей или проблем [2]. В данном случае необходимо сказать о проблеме, встречающейся в модели Майкла Скривена, которая заключается в невозможности корректно оценить объективность самого эксперта, так как не существует единых стандартов экспертной деятельности. Следовательно, данные результатов оценивания могут отличаться у разных экспертов.

Модель Д. Л. Стафлебима (рисунок 5) известна как модель CIPP (Context, Input, Process, Product – контекст, вход, процесс, продукт). Она была разработана в 1971 году и направлена на оценку эффективности обучения [14]. Особенность данной модели заключается в возможности оценить не только полученные результаты, но и сам образовательный процесс (ресурсы и условия). Модель CIPP позволяет оценивать программу до ее начала, помогая экспертам оценить потребность в ней, а в завершение показать, была ли программа эффективной. Сильная сторона модели Д. Л. Стафлебима заключается в комплексной реализации всех элементов оценивания, корреляции, прогнозов и результатов развития в процессе обучения. Слабая сторона указанной модели – в недостаточной детализации каждого этапа и способов его применения на практике [12].

Натуралистический подход Е. Г. Губы был описан в работе "Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation"⁸. Указанный подход направлен на оценивание эффективности обучающих мероприятий. По мнению Р. Г. Доброва, «суть подхода Е. Г. Губы заключается во взаимодействии участников мероприятия и проявлении доверия к самому обучающему мероприятию» [13]. Методы установления обоснованности обучения в натуралистическом подходе включают в себя триангуляцию («оценка третьим»), перекрестный опрос и наблюдение [14].

⁷ Матвеева Н. В., Шадрин А. А. Технология формирующего оценивания // Студенческий научный форум : материалы XIV Международной студенческой научной конференции. URL: <https://scienceforum.ru/2022/article/2018030271> (дата обращения: 04.04.2025).

⁸ Guba E. Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation. Los Angeles : University of California, 1978. 86 p.

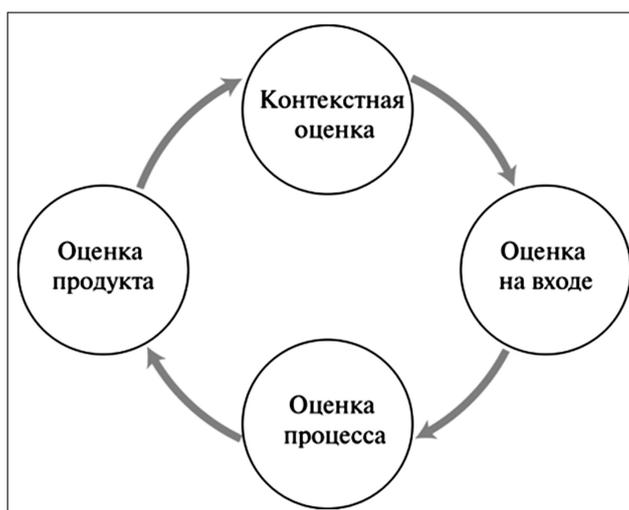


Рис. 5. Модель Стаффлебима (по Е. Макота)
Fig. 5. D. L. Stufflebeam's model (according to E. Makota)

Данный подход направлен на открытость всех участников процесса, на их сотрудничество. Преподаватель в данном случае выступает в роли наблюдателя за образовательным процессом и контролера. Автор акцентирует внимание на активном взаимодействии всех участников и проявлении доверия к качеству проводимого мероприятия.

Все модели оценивания имеют специфические условия реализации и направления применения. Каждая из приведенных моделей оценивания имеет сильные и слабые стороны. Выбор каждой модели по отдельности зависит от конкретных целей и задач оценивания, контекста обучения и доступных ресурсов. Можно заметить, что модели оценивания на практике чаще всего используются комплексно (комбинированно), что необходимо для получения истинных (проверяемых) результатов и получения более полной и объективной оценки обучения или достижения желаемых результатов (развитие компетенций обучающихся).

Положительные стороны указанных выше моделей оценивания заключаются в следующем:

1. *Фундаментальность и универсальность* применения и функционирования моделей оценивания. Модели оценивания, указанные в работе, заложили основы современных систем оценивания. Эта иерархия применима в современных условиях, т. к. позволяет адаптировать обучение к индивидуальным потребностям и компетенциям.

2. *Адаптивность к компетентностному подходу* акцентирует внимание на четкой постановке целей и измерении результатов, что соответствует современным требованиям компетентностного подхода.

3. *Гибкость и комбинированное применение* (например, модель Д. Л. Стаффлебима, хотя и разработана в 1971 году на идеях 50–60-х гг. и предлагает комплексный подход, оценивающий контекст, ресурсы, процесс и продукт, является актуальной и вполне применима к современным образовательным системам, где требуется интеграция различных аспектов обучения, включая цифровые технологии).

4. *Фокус на обратной связи и рефлексии*, указанный в модели М. Скривена, подчеркивает важность оценивания и обратной связи, что соответствует современным требованиям к прозрачности и объективности (активно используемые сегодня).

5. *Эволюция образовательных парадигм*, основанных на трудах Б. Блума, Е. Г. Губы, Д. Киркпатрика, М. Скривена, Д. Л. Стаффлебима, Р. Тайлера, Дж. Филиппса, способствовала переходу от формального контроля знаний к многофункциональным системам оценивания, включающими мотивацию, диагностику и прогнозирование. Это делает идеи указанных авторов актуальными в условиях информационного общества, когда акцент смещается на развитие метапредметных навыков и критического мышления

В свою очередь, фундаментальные модели оценивания способствовали развитию используемых сейчас методов оценивания (образовательных результатов и научно-исследовательской деятельности обучающихся):

Диагностическое оценивание – это первоначальный этап оценки, направленный на получение данных об обучающихся, готовности к осуществлению деятельности, определению целей и мотивов. На данном этапе происходит в т. ч. определение уровня знаний, умений и навыков

(компетенций), которыми владеют обучающиеся до прохождения нового этапа обучения. Цель диагностического оценивания заключается в определении индивидуальных особенностей, сильных и слабых сторон каждого обучающегося для построения траектории развития. Указанный этап предоставляет ценность для разработки и адаптации образовательной программы (курса, дисциплины) под нужды и особенности обучающихся [15].

Диагностическое оценивание не ставит перед собой задачу выставления оценок обучающимся, а служит инструментом для планирования дальнейшей деятельности. В данном случае диагностическое оценивание может реализовываться и осуществляться с помощью тестов, опросников, анкет, наблюдения и анализа ранее достигнутых достижений. Важно отметить, что диагностика должна быть объективной и непринужденной для обучающихся.

Одним из теоретиков, заложивших основы указанного метода оценивания, можно назвать Джона Дьюи (начало XX века), который подчеркнул важность определения особенностей каждого обучающегося перед началом обучения [16]. В 1950-х гг. Бенджамин Блум разработал таксономию образовательных целей для понимания того, что необходимо преподавателю для эффективного построения образовательного процесса и достижения желаемого результата [16]. Его идеи о классификации знаний и навыков легли в основу многих диагностических систем. Также необходимо отметить работы Льва Выготского, который подчеркивал важность учета зоны ближайшего развития для определения потенциала⁹. Сейчас данный метод оценивания активно применяют образовательные организации и преподаватели с использованием информационного пространства с целью отслеживания результатов обучающихся.

Следующий рассматриваемый метод – **формирующее оценивание**. Данный метод оценивания в большинстве случаев следует после диагностического. Формирующее оценивание – это целенаправленный процесс, реализуемый в определенном промежутке времени и направленный на поддержание и корректировку деятельности обучающихся в процессе прохождения курса или дисциплины. Данный метод не фиксирует результат, а помогает преподавателям или обучающимся скорректировать (найти решение) проблем, которые возникают в процессе обучения. Особенность данного метода заключается в активном осуществлении обратной связи со стороны обучающихся. Формирующее оценивание может включать комментарии, мини-тесты, обсуждения, портфолио и даже самоанализ. Оно особенно эффективно в ситуациях, когда важно развивать метапредметные навыки, такие как рефлексия и саморегуляция.

Автор, который заметно повлиял на развитие данного подхода, – Пол Блэк. Его исследования (совместно с Диланом Уильямом) показали, что регулярное формирующее оценивание значительно повышает успеваемость¹⁰. Эти ученые ввели концепцию «оценки для обучения» (*assessment for learning*), подчеркивая, что главная цель – не контроль, а поддержка [17].

Самооценивание как метод оценивания заключается в самостоятельной оценке обучающимся своих достижений и сравнения их с установленными критериями или личными целями. Указанный метод оценивания способствует развитию ответственности, самостоятельности и критического мышления. Самооценивание направлено на развитие рефлексивных навыков, которые являются неотъемлемым элементом образовательного процесса. Обучающиеся самостоятельно пытаются отследить свои сильные и слабые стороны, определяют цели, которых необходимо достигнуть, и планируют дальнейшую образовательную или научно-исследовательскую деятельность. Для успешной реализации самооценивания необходимо определить четкие и понятные всей аудитории критерии оценивания, а также обеспечить контроль и поддержку обучающихся преподавателем или научным руководителем.

Авторитетным теоретиком в этой области является Джон Хэтти, который в своих исследованиях о видимом обучении (*Visible Learning*) показал, что самооценивание значительно повышает мотивацию и эффективность, если оно правильно организовано [17]. Также идеи самооценивания перекликаются с подходами Карла Роджерса, который подчеркивал важность самоактуализации в обучении [5].

Следующим инструментом оценивания образовательных результатов или определенной деятельности является **взаимооценивание**. Указанный метод предполагает оценку полученных результатов коллег (обучающихся, одноклассников) по заранее разработанным критериям. Взаимооценивание развивает коммуникативную компетенцию, критическую компетенцию на осуществляемую деятельность.

⁹ Павловская Г. Выготский Л. С. и понятие «зона ближайшего развития» // ПсихПоиск : [сайт]. URL: <https://psychosearch.ru/teoriya/vospitanie/376-l-s-vygotskij-i-ponyatie-zona-blizhajshego-razvitiya> (дата обращения: 07.04.2025).

¹⁰ Black W. Assessment for Learning // Teaching Expertise : [website]. URL: <https://www.teachingexpertise.com/articles/black-wiliam-and-assessment-for-learning/> (дата обращения: 07.04.2025).

Взаимооценивание направлено на открытое сотрудничество на всем протяжении указанной деятельности (образовательный процесс – выполнение задания; научно-исследовательская деятельность – написание реферата, статьи). Для достижения желаемого результата при использовании данного метода необходимо избегать субъективности и конфликтов, которые могут возникнуть между участниками процесса.

Авторами, внесшими значительный вклад в развитие этого метода оценивания, можно назвать Дэвида Джонсона и Роджера Джонсона, которые изучали кооперативное обучение [18]. Их исследования показали, что совместная работа и оценка друг друга повышают вовлеченность в образовательную деятельность и результаты обучения [19].

Другим популярным методом оценивания достигнутых результатов в любой области деятельности (образовательной, научно-исследовательской) является **критериальное оценивание**. Указанный метод заключается в сопоставлении достигнутых результатов или проделанной работы, индивидуальных достижений обучающегося с критериями, которые были определены заранее, а не в сравнении с достижениями других участников. В соответствии с заранее разработанными критериями оценивания данный метод ориентирован на объективность, прозрачность и справедливость организуемого процесса. Перед реализацией критериального оценивания руководитель проводимого мероприятия (преподаватель) знакомит всех участников мероприятия / процесса (образовательного, научно-исследовательского) с критериями, по которым будет происходить оценка. Данная особенность организации метода помогает обучающимся понять, чего от них ожидают и что им нужно сделать для достижения поставленного результата. Критериальное оценивание является популярным методом оценивания в рамках компетентностного подхода к образованию.

Теоретическую основу критериального оценивания заложили Грант Виггинс и Джей Мактейг, которые разработали модель “*Understanding by Design*” (Понимание через проектирование) [20]. Они подчеркивали, что оценка должна быть связана с реальными задачами и ожиданиями.

Заключительным этапом реализации всех методов оценивания является применение **итогового (суммативного) оценивания**. Указанный метод оценивания проводится по завершении определенного этапа / цикла (например, курса, дисциплины или блока занятий) и направлен на оценку полученных в ходе осуществления научно-исследовательской деятельности или образовательного процесса результатов и сравнение их с установленными задачами и целями (стандартами). Итоговое оценивание направлено на констатацию и фиксацию полученных достижений по окончании деятельности и чаще всего выражается в оценках, тестах, экзаменах или защите проекта. Такой метод оценивания активно применяется для аттестации и сертификации обучающихся, чтобы понять, каких успехов смог добиться участник процесса. Итоговое оценивание, в отличие от формирующего оценивания, является менее гибким и часто воспринимается как формальное.

Теоретическую базу этого метода можно найти в работах Ральфа Тайлера, который разработал модель оценки образовательных достижений, основанную на четких критериях и целях обучения [12]. Ценны идеи Майкла Скрибнера, который подчеркивал необходимость связи оценки с реальными результатами [21].

Оценивание в образовании – это процесс, который эволюционировал на протяжении десятилетий, отражая изменения в педагогических теориях, социальных потребностях и технологических возможностях. Каждый из рассмотренных методов имеет свои корни, ключевые этапы развития и современные интерпретации. В таблице 1 структурированы и указаны сильные и слабые стороны вышеперечисленных методов оценивания.

Все методы прошли путь от простых, часто интуитивных практик к сложным, научно обоснованным системам. В XX веке оценивание было преимущественно суммативным и формальным, но с 1980-х годов начался переход к более гибким подходам, ориентированным на обучающихся. Роль технологий, таких как искусственный интеллект, большие данные и онлайн-платформы, в XXI веке значительно активизировала возможности этих методов, сделав их более персонализированными и интерактивными [22].

3 заключение

Такие авторитетные ученые, как Б. Блум, Е. Г. Губа, Д. Киркпатрик, М. Скривен, Д. Л. Стаффлбим, Р. Тайлер, Дж. Филипс, не только заложили теоретические основы оценивания, но и вдохновили педагогов на постоянное его совершенствование. Сегодня методы оценивания часто

Таблица 1

Сравнение характеристик методов оценивания

Table 1

Comparison of assessment method characteristics

Метод оценивания	Сильные стороны	Слабые стороны
Диагностический	Индивидуализация обучения; предупреждение проблем; обоснованность планирования; мотивация	Ограниченная точность; временные затраты; стресс обучающегося; отсутствие пользы
Формирующий	Поддержка обучения; развитие рефлексии; гибкость; повышение мотивации	Высокие требования к преподавателю; риск субъективности; перегрузка информацией; ограниченная формальность
Самооценивание	Развитие самостоятельности; личностный рост; экономия времени преподавателя; индивидуальный подход	Субъективность; зависимость от навыков; риск самообмана; ограниченная объективность
Взаимооценивание	Развитие социальных навыков; гибкость и интерактивность; разнообразие точек зрения; экономия ресурсов	Риск предвзятости; недостаток опыта; конфликты; ограниченная формальность
Критериальное	Прозрачность; Справедливость; мотивация к улучшению; гибкость применения	сложность разработки; риск формализма; зависимость от качества критериев; ограниченная обратная связь
Итоговое	Объективность и стандартизация; ясность итогов; мотивация к подготовке; универсальность	Давление и стресс; ограниченная обратная связь; игнорирование процесса; риск формализма

комбинируются, создавая гибридные системы оценки, которые балансируют между академическими стандартами и развитием личности обучающегося.

Указанные в работе модели и методы оценивания имеют свои цели и задачи, которые могут быть достигнуты при использовании как одного элемента, так и комплекса элементов оценивания деятельности (образовательной, научно-исследовательской). Диагностическое, формирующее и итоговое оценивание чаще всего используются совместно при отслеживании результатов обучающихся, в то же время, поддерживая их на пути к успеху. В свою очередь итоговое оценивание, например, в формате зачета или экзамена, показывает, каких результатов достиг обучающийся в процессе обучения. Самооценивание и взаимооценивание способствуют развитию самостоятельности и коммуникативности обучающихся, а критериальное оценивание обеспечивает прозрачность и справедливость всего процесса. В современной педагогике часто используется комбинация методов, чтобы компенсировать их слабые стороны и максимизировать преимущества.

Комбинированное использование диагностического, формирующего, критериального и итогового оценивания позволяет образовательным организациям высшего образования достигать целей в реализации образовательных программ, соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов, развивать у обучающихся (студентов, курсантов, адъюнктов / аспирантов) критическое мышление, мотивацию и метапредметные навыки. Перспективы дальнейших исследований связаны с интеграцией цифровых технологий, таких как платформы онлайн-оценивания, для повышения персонализации и эффективности образовательного процесса в образовательных организациях высшего образования.

Список источников

1. Моргачева Н. В., Щербатых С. В., Сотникова Е. Б. Оценка и анализ уровня естественно-научной грамотности студентов // Перспективы науки и образования : электронный журнал. 2023. № 2 (62). С. 66–84. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.2.4>
2. Воронина М. Ф., Карпова Е. А. Модели оценки эффективности обучения в контексте компетентностного подхода // Социология и право. 2016. № 1 (31). С. 27–37.
3. Бакурова Е. Н., Паришуткина Т. А., Кудрявцева О. М., Черновол М. П. Профессионально-ориентированный дистанционный курс на иностранном языке как основа формирования научно-исследовательских умений студентов вуза // Перспективы науки и образования : электронный журнал. 2023. № 2 (62). С. 262–279. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.2.15>
4. Лобейко Ю. А. Информатизация образовательной системы: психолого-педагогические аспекты // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2015. № 20. С. 43–48.
5. Воробьев Н. Е., Низовая Т. Н. Гуманистические идеи К. Роджерса в современной теории и практике обучения и воспитания // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2006. №1. С. 71–76.
6. Гиниятуллина А. А., Каримова С. А. Применение модели Джека Филипса для оценки эффективности инвестиций в обучение персонала предприятия (на примере компании «УК „Татбурнефть”») // Булатовские чтения. 2017. Т. 5. С. 161–164.
7. Султанова Г. С. Таксономия Блума как инструмент интеллектуально развивающего обучения студентов // Высшее образование сегодня. 2019. № 1. С. 14–19. <https://doi.org/10.25586/RNU.NET.19.01.P.14>
8. Хмельницкая Н. И. Таксономия Блума как основа оценивания результатов обучения студентов // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2008. № 2. С. 77–81.
9. Чуруксаева И. В., Кукушкин С. Г. Модели оценки эффективности обучения персонала // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2010. № 6. С. 276–277.
10. Сенге П. М. Пятая дисциплина : Искусство и практика обучающейся организации / под ред. Ю. Потемкиной ; перевод. Ю. Константиновой. Москва : МИФ, 2018. 496 с.
11. Казакова М. И., Селиванова Т. В. Оценка эффективности обучения персонала в условиях цифровизации // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Политические, социологические и экономические науки. 2022. Т. 7, № 4 (26). С. 435–443. <https://doi.org/10.21603/2500-3372-2022-7-4-435-443>
12. Пеша А. В., Коропец О. А. Анализ релевантности существующих моделей оценки эффективности корпоративного обучения и развития персонала // Современное образование. 2017. № 3. С. 83–95. <https://doi.org/10.25136/2409-8736.2017.3.24000>
13. Добров Р. Г. Сравнительный анализ моделей оценки эффективности обучающих мероприятий в системе внутрикорпоративного обучения // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2013. № 5 (108). С. 65–69.
14. Долженко Р. А., Илюшников К. К. Оценка эффективности корпоративного обучения: эволюция подходов и перспективы // Вестник НГУЭУ. 2018. № 3. С. 26–43.
15. Гусева Н. В. Балльно-рейтинговая система как эффективное средство педагогической диагностики при обучении иностранному языку курсантов военных вузов // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 2 (87). С. 151–153.
16. Томина Е. Ф. Педагогические идеи Джона Дьюи: история и современность // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. № 2 (121). С. 360–366.
17. Борисенко Н. А. «Барометр влияния», или Какие факторы оказывают наибольшее воздействие на обучение. Рецензия на книгу: Джон Хэтти «Видимое обучение» // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 257–265. <https://doi.org/0.17323/1814-9545-2018-1-257-265>
18. Smith K. A. Cooperative learning: Making “group work” // New Directions for Teaching and Learning. 1996. № 67. P. 71–82. <https://doi.org/10.1002/tl.37219966709>
19. Гаврилова Т. В. Виды совместного обучения за рубежом и в России // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6, № 4 (21). С. 42–45.
20. Суин Л., Ковалева А. Г. Применение модели understanding by design («обратного проектирования учебного процесса») для обучения чтению и письму на китайском языке // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 1 (97). С. 92–107. <https://doi.org/0.24412/2224-0772-2024-97-92-107>
21. Scriven M. The Methodology of Evaluation // Tyler R., Gagné R., Scriven M. (eds.) Perspectives of Curriculum Evaluation (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, № 1). Chicago : Rand McNally, 1967. P. 39–83.
22. Ерофеева М. А., Кузнецов М. Ю., Кодиров Б. Р. К вопросу об использовании искусственного интеллекта в научно-исследовательской деятельности обучающихся (адъюнктов / аспирантов, студентов) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2024. № 3. С. 19–22.

Вклад авторов:

Ерофеева М. А. – концептуализация; развитие методологии; руководство исследованием, верификация данных; написание замечаний; редактирование исходного текста; итоговые выводы.

Кузнецов М. Ю. – проведение исследования; верификация данных; итоговые выводы; создание рукописи; визуализация.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Authors' contributions:

M. A. Yerofeeva – conceptualisation; methodology development; research supervision, data verification; writing comments; editing the original text; final conclusions.

M. Yu. Kuznetsov – conducting research; data verification; final conclusions; preparing the text; visualisation.

The authors declare no conflicts of interests.