

## КРИТЕРИАЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАК СРЕДСТВО МОДЕЛИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Е.Г. Долгополова*, [dolgopolovaeg@susu.ru](mailto:dolgopolovaeg@susu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6686-3656>

*О.В. Белкина*<sup>✉</sup>, [belkinaov@susu.ru](mailto:belkinaov@susu.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6641-5653>

*Южно-Уральский государственный университет, Челябинск, Россия*

**Аннотация.** Оценивание – краеугольный камень эволюционного процесса, неразрывно связанный с анализом полученного знания, его интерпретацией и последующим применением. В современных реалиях высшая школа в процессе оценки сталкивается со многими вызовами, в частности, сменой аксиологической парадигмы поколения цифровых граждан, запросом на жесткий прагматизм, персонализацию и субъектность. Существует объективное противоречие между традиционными унифицированными подходами к оценке и индивидуальными особенностями, возможностями и потребностями студентов. Соответственно, разработка гибких, валидных, актуальных критериев и индикаторов достижений становится приоритетом в образовательной сфере. Критериальное оценивание – известный и эффективный дидактический инструмент, но тем не менее недостаточно исследованный как средство педагогического проектирования за счёт гибкой адаптации дескрипторов и весов критериев в рамках одной оценочной рубрики. Цель исследования состоит в разрешении противоречия между требованиями универсализации и стандартизации, с одной стороны, и потребностью в индивидуальном подходе к оцениванию – с другой, особенно в сфере языковой подготовки. Авторы выполнили сравнительный анализ 264 проектных работ студентов разных языковых уровней и на основе анкетного опроса выявили частотные причины уклонения от устной защиты. Проведён педагогический эксперимент по внедрению дифференцированных версий шкал оценки. В результате исследования было выявлено, что вариативность начисления баллов при сохранении общей структуры критериев помогла снизить отказы от выступлений при защите проектных работ, повысить число качественных устных выступлений и, в конечном итоге, стимулировать вовлечённость студентов в дискуссию. Исследование подтвердило, что при необходимой трансформации критериальное оценивание становится эффективным средством моделирования образовательного процесса.

**Ключевые слова:** критериальное оценивание, индикатор достижения, аналитическая рубрика, дескриптор, проектная работа, языковое обучение

**Для цитирования:** Долгополова Е.Г., Белкина О.В. Критериальное оценивание как средство моделирования образовательного процесса // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2026. Т. 18, № 1. С. 26–37. DOI: 10.14529/ped260103

Original article  
DOI: 10.14529/ped260103

## CRITERION-REFERENCED ASSESSMENT AS A TOOL FOR EDUCATIONAL PROCESS MODELLING

*E.G. Dolgopolova*, [dolgopolovaeg@susu.ru](mailto:dolgopolovaeg@susu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6686-3656>

*O.V. Belkina*<sup>✉</sup>, [belkinaov@susu.ru](mailto:belkinaov@susu.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6641-5653>

*South Ural State University, Chelyabinsk, Russia*

**Abstract.** Assessment is the cornerstone of evolution, vitally linked to the analysis of the knowledge acquired, its interpretation, and subsequent implementation. In today's reality, tertiary education faces diverse challenges in the assessment process, particularly the axiological paradigm shift of the digital citizen generation, the demand for rigorous pragmatism, personalization, and subjectivity. There is an objective

contradiction between traditional, unified approaches to assessment and the individual characteristics, capabilities, and needs of students. Accordingly, the development of flexible, valid, and relevant criteria and achievement indicators is becoming a priority in the educational sphere. Criterion-referenced assessment is a recognized, effective tool in pedagogy, yet there has been insufficient research into assessment as a means of pedagogical design via flexible adaptation of descriptors and criteria weights within a unified assessment rubric. The study aims to resolve the contradiction between the demands of universalization and standardization and the need for an individualized approach to assessment, especially in terms of language learning. The authors conducted a comparative analysis of 264 student project works across varying language proficiency levels, identified frequent reasons for students' avoidance of verbal project defenses (via questionnaire data), and conducted a pedagogical experiment involving the implementation of differentiated versions of an analytic rubric. The findings revealed that varying the scoring system, while maintaining the overall criteria structure, helped reduce refusals to deliver verbal presentation during project defenses, increased the number of high-quality verbal presentations, and, ultimately, enhanced student engagement in discussions. The research confirms that, when appropriately adapted, criterion-referenced assessment becomes an efficient means for modeling and shaping the educational process.

**Keywords:** criterion-referenced assessment, achievement indicator, analytic rubric, descriptor, project work, language learning

**For citation:** Dolgoplova E.G., Belkina O.V. Criterion-referenced assessment as a tool for the educational process modelling. *Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences.* 2026;18(1):26–37. (In Russ.) DOI: 10.14529/ped260103

## Введение

Оценивание, представляющее собой один из основополагающих компонентов высшего образования, выполняет несколько основных задач: диагностическую, мотивационную, обучающую и воспитательную. Для преподавателя процесс оценивания требует значительных временных, эмоциональных, когнитивных и социальных затрат, заключающихся в освоении новых знаний в области профессиональной и цифровой технологической среды, в овладении последними методиками и теми, что уже сложились в действующей практике, и, безусловно, объективности, справедливости и беспристрастности. Для студента зачастую оценивание воспринимается как тревожное переживание, связанное с высоким уровнем стресса и опасением не получить желаемую / необходимую оценку за свою работу. С другой стороны, грамотно разработанная система оценки академической успеваемости является инструментом для построения эффективной траектории обучения, отслеживания прогресса и достижений, мотивации студентов к дальнейшему развитию и самосовершенствованию.

Выбор вида и инструментов оценивания обусловлен его целями и задачами, которые можно классифицировать следующим образом:

- стимулирование качества обучения (формирующая цель);
- контроль, выявление и измерение конеч-

ных образовательных результатов и аттестация студентов (суммативная / итоговая цель);

- ответственность образовательных учреждений перед обществом и государством за выделенные ресурсы (институциональная / формализованная цель) [4, 12].

Очевидно, что процесс оценивания, конечная цель которого состоит в обеспечении качества образования, его постоянном совершенствовании и поступательном развитии, должен органично сочетаться с реализацией всех вышеизложенных целей. Иначе говоря, грамотная система оценивания позволяет всем участникам образовательной деятельности формировать целостное представление об образовательном процессе и грамотно распределять свои ресурсы (временные, материальные, технические).

В отечественной педагогике функция системы оценивания, также выходя за рамки контроля знаний, направлена на управление качеством образования, совершенствование методов и инструментов объективной оценки и, более того, предполагает формирование у всех участников образовательного процесса позитивного отношения к оцениванию образовательных результатов [9].

Рассматривая оценивание в современном вузе, невозможно обойти стороной ключевые проблемы и противоречия, характерные для этого процесса. Среди них можно выделить следующие:

1) простота / валидность. Студенты справедливо нуждаются в ясных, прозрачных и понятных критериях, снижающих тревожность и облегчающих процесс обучения. Однако чрезмерное упрощение системы уменьшает ее валидность – способность оценить именно те гибкие навыки, необходимые в экспертной сфере (критическое мышление, анализ, креативность), которые способствуют формированию и становлению профессионала;

2) унификация / индивидуальный подход. Универсальная система кажется более справедливой вследствие единого набора критериев. Но при этом стандартизация не оставляет места для учета индивидуальных обстоятельств, нестандартных решений или творческого подхода;

3) приложение усилий / недостаток адекватного признания. Когда система оценки выстроена неверно, исчезает дифференциация между формальным усилием и работой на качественном высоком уровне;

4) внешняя / внутренняя мотивация. Несбалансированная система оценивания чрезмерно усиливает внешнюю мотивацию – получить необходимое количество баллов. Такая система практически полностью вытесняет внутреннюю мотивацию – интерес к предмету, любознательность, желание основательно овладеть темой;

5) знаниевый / компетентностный подход. Акцент в учебных планах сделан на компетентностную модель (выпускник должен уметь), но система оценивания часто остается старой, знаниевой (выпускник должен знать) [11].

Для разрешения вышеупомянутых противоречий при обучении студентов вуза целесообразно применять гибкое критериальное оценивание, которое рассматривается как «процесс сравнения образовательных достижений обучающихся с заранее определёнными и известными всем участникам образовательного процесса критериями, соответствующими целям и содержанию образования, отражающими предметные и метапредметные умения обучающихся» [8]. При этом возникает необходимость в систематическом пересмотре критериев оценочных рубрик, поскольку их статичная фиксация в условиях динамично меняющейся образовательной среды зачастую не только не способствует достижению образовательных целей, но, скорее, затрудняет их достижение, нередко поощряя формализм и симуляцию деятельности.

Целью настоящего исследования является разрешение вышеуказанных противоречий между необходимостью универсализации и стандартизации, с одной стороны, и потребностью в индивидуальном подходе к оцениванию – с другой, особенно в сфере языковой подготовки, на примере защиты проектной работы как комплексного профессионально-ориентированного задания. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

– выявить причины отказа студентов от устной защиты проектов на разных языковых уровнях;

– разработать дифференцированные версии аналитической рубрики;

– экспериментально проверить эффективность адаптированной системы критериального оценивания;

– оценить влияние гибкой рубрики на мотивацию, вовлечённость и качество коммуникативных выступлений.

В основе предлагаемой модели оценивания лежат следующие принципы:

– индивидуализации: оценивание строится с учётом стартового уровня, когнитивных особенностей и уровня мотивации студентов;

– компетентностно-деятельностной ориентации: акцент делается на способности студента реализовать знания при решении конкретной учебно-профессиональной задачи с помощью приобретённых и освоенных компетенций.

Новизна настоящего исследования заключается в разработке и экспериментальной проверке системы гибкой адаптации аналитической оценочной рубрики в условиях уровня языкового обучения в неязыковом вузе, сочетающей единые критерии с дифференцированной спецификацией дескрипторов в зависимости от языкового уровня студентов.

#### **Обзор литературы**

В исследовании использован анализ научной литературы по вопросам оценивания результатов учебной деятельности, в частности работ Бенджамина Блума (иерархия когнитивных целей, используемая при разработке оценочных инструментов и критериев) [14], Майкла Скривена (методология оценивания с акцентом на прогностическую оценку, стимулирующую автономию обучения) [17, 20], Пола Блэка и Дилана Уильяма (формирующее оценивание на основе постоянного наблюдения и корректирования) [13], Ральфа Уинфреда Тайлера (концепция обратного дизайна, где

приоритетно не содержание, а определение желаемых результатов обучения с последующей разработкой критериев оценки) [19]. В.П. Беспалько (технология критериально-ориентированного обучения или «технология полного усвоения» с варьированием типов заданий и форм их предъявления с целью достижения всеми обучающимися заданного уровня обязательных критериев) [2]. Критериальное оценивание как гибкий эффективный инструмент, способный трансформироваться и адаптироваться к определённым образовательным нуждам и требованиям, рассматривается через призму компетентного, системного, деятельностного и уровневого подходов.

Критериальное оценивание не является принципиально новым явлением. В традиционной «советской школе» также существовали чёткие критерии оценивания, однако они не варьировались в зависимости от целей и задач курса, образовательных потребностей обучающихся и не разрабатывались самими преподавателями или учебными заведениями, а регламентировались нормативными документами. Несмотря на некоторые преимущества, такие как объективность (все студенты оцениваются по одним и тем же критериям), универсальность, возможность сравнивать результаты обучающихся между собой [7], традиционное нормативное оценивание имеет целый ряд существенных недостатков. А именно:

- не учитываются индивидуальные особенности студентов;
- не возникает полная картина сформированности навыков и умений;
- критерии не могут варьироваться, а следовательно, такой вид оценивания не позволяет мобильно влиять на процесс повышения качества усвоения учебного материала.

Использование критериального оценивания позволяет устранить вышеперечисленные недостатки. В пользу применения критериального оценивания говорят следующие аргументы.

- Знание критериев позволяет студентам скорректировать работу в процессе её выполнения, подойти к выполнению задания более осознанно и ответственно [11].

– Оценка работы студента, основанная на критериях, не зависит от успешности работ других студентов.

– Наличие объективных, валидных, конкретных и измеримых критериев позволяет

минимизировать психологический дискомфорт как для студентов, так и для преподавателя в процессе оценивания [10].

Одним из инструментов критериального оценивания является рубрика. Рубрика представляет собой совокупность критериев оценки результатов учебной деятельности, содержащую описание уровней качества выполнения заданий [3].

Рубрика чаще всего используется для оценки более сложных видов заданий, таких как эссе, проектные работы, исследовательские работы, устные доклады и др. [1, 3]. В процессе оценивания таких заданий происходит анализ работ студентов по нескольким критериям, включая обзор литературы, содержание, грамматику, лексику и прочие аспекты. Структурное разделение оценивания на несколько уровней способствует более объективной оценке результатов работы. Критерии позволяют преподавателям четче формулировать свои ожидания относительно выполнения заданий, а также облегчают студентам процесс понимания требований, которые предъявляются к их работам.

Рубрики подразделяются в зависимости от способа оценки на холистические, аналитические и пороговые. Рубрики могут оценивать процесс обучения в целом или сосредоточиться на оценивании отдельных задач. В зависимости от субъекта оценивания можно выделить две категории рубрик: рубрики, применяемые преподавателями для оценивания образовательных результатов, и рубрики, предназначенные для самостоятельной и взаимной оценки студентов [3].

Одноточечные рубрики оценки (Single Point Rubrics) значительно отличаются как от холистических, так и от аналитических рубрик. В отличие от холистической рубрики, где оценивание основывается на общем обзорном суждении, SPR предполагают оценку по нескольким критериям. Однако в отличие от аналитической рубрики, SPR предоставляет лишь один уровень производительности, то есть даны только пороговые значения оценки. Значения выше и ниже порогового описываются при оценивании [18]. Результаты выше порога указывают на успешность выполнения работы в определенном аспекте (сделан хороший обзор литературы, хорошая визуализация результатов исследования, хорошая работа в команде и т. д.), в то время как результаты ниже порога свидетельствуют

о тех аспектах, над которыми студентам следует ещё поработать.

При применении холистической рубрики оценивания преподаватели анализируют работу студента по ряду критериев одновременно и формируют единую оценку. Несмотря на свою простоту и эффективность, данный тип рубрик не предоставляет диагностическую информацию и обратную связь для улучшения образовательной деятельности [15].

Аналитическая рубрика предполагает разделение работы на отдельные аспекты, и оценивание осуществляется по каждому критерию отдельно. Содержание критериев раскрывается с помощью дескрипторов, которые позволяют прояснить ожидания и описывают уровни достижения данного критерия. Каждому дескриптору присваивается определённое количество баллов, где более высокие достижения коррелируют с большим количеством начисляемых баллов [16]. Такая детальная проработка критериев и дескрипторов повышает объективность, даёт обратную связь, что позволяет выявить, на каком этапе у студентов возникли затруднения и скорректировать их.

Важность того или иного критерия оценивания можно усилить, применяя весовые коэффициенты для каждого из них или для отдельных критериев. В результате итоговая оценка за задание формируется как сумма баллов, полученных по каждому критерию. Эти баллы вычисляются по следующей формуле: весовой коэффициент конкретного критерия умножается на количество баллов, начисленных за этот критерий. Использование рубрик для оценивания обеспечивает точность, прозрачность, валидность и надёжность результатов, а также способствует повышению мотивации студентов к выполнению заданий. Это связано с тем, что рубрики основываются как на количественных показателях (баллах), так и на качественных (описании оценочных элементов) [1].

Хотелось бы отметить один важный момент при моделировании критериального оценивания: иногда размывается содержательная граница между понятиями критерия и дескриптора, когда преподаватель / методист / исследователь не видит четкой иерархии и функционального различия. Фокус критерия – на том, что оценивать, а акцент дескриптора – на том, как оценивать. В случае подмены понятий система оценки становится непрозрач-

ной и субъективной, что вызывает непонимание и негативное отношение студентов.

При появлении частотных спорных моментов в процессе оценивания (в нашем случае проектных работ) очевидна необходимость трансформации дескрипторов.

#### **Материалы и методы**

Методологической основой критериального оценивания в вузе является компетентностно-деятельностный подход, ориентированный на ожидаемые результаты образовательных программ, при этом формирование профессионально значимых компетенций осуществляется в процессе профессионально ориентированной деятельности студентов [6].

В педагогической литературе компетентностный и деятельностный подходы традиционно рассматриваются как взаимодополняющие: если компетентностный подход фокусируется на результатах обучения – способности студента применять знания в профессиональных и социальных контекстах, – то деятельностный подход подчеркивает активную роль студента как субъекта познавательной и коммуникативной деятельности. Их интеграция – компетентностно-деятельностный подход – позволяет рассматривать образовательный процесс как целенаправленную деятельность, направленную на достижение измеримых, социально и профессионально значимых компетенций [11].

Студентоцентричная парадигма образования также нашла отражение в системе критериального оценивания. Следует отметить ключевой положительный момент – при критериальном оценивании студент не может ухудшить свой результат. Каждая выполненная работа, даже с минимальным успехом, становится вкладом в достижение результата по изучаемой дисциплине. При этом происходит смещение акцентов с оценки на деятельность. Такой подход к процессу оценивания позволяет снять тревожность, так как студент не переживает по поводу низкой оценки, а анализирует свою работу и планируют дальнейшую деятельность по освоению дисциплины.

Большое значение для создания благоприятной образовательной среды имеет лично-ориентированный подход системы критериального оценивания, предполагающий оценивание работ каждого студента изолированно от результатов других. У каждого студента разные стартовые возможности, лично-

стные качества и образовательные потребности, поэтому отсутствие сравнительного анализа его успехов с достижениями других студентов способствует формированию индивидуальной образовательной траектории, ориентированной на собственный успех.

Психолого-педагогический подход к проектированию процесса оценивания результатов учебной деятельности основывается на концепции усвоения учебного материала, которая включает в себя такие этапы, как получение, переработка и запоминание информации, а также применение знаний для решения новых задач.

В рамках проектирования оценочной деятельности целесообразно использовать модель «обратного дизайна». Эта модель подразумевает, что процесс проектирования оценивания начинается с определения ожидаемых результатов обучения, а не базируется на одном лишь содержании учебного материала. После этого следует установить, каким образом можно подтвердить, что студент успешно усвоил изучаемый материал. Это включает в себя выбор соответствующих инструментов и методов оценивания, которые будут служить индикаторами достижения обучающимися поставленных образовательных целей [10, 19].

В данном исследовании проанализированы 264 проектные работы бакалавров 1–2-го курсов, обучающихся на очной, заочной и очно-заочной формах обучения в Южно-Уральском государственном университете. Работы распределены по языковым уровням CEFR: A1-A2 – 96 работ, B1 – 97 работ, B2-C1 – 71 работа.

При исследовании использовались следующие методы:

- анализ научной литературы для обоснования теоретико-методологической базы, включая компетентностно-деятельностный подход, студентоцентричную и личностно-ориентированную парадигмы, модель обратного дизайна;

- наблюдение с акцентом на систематическое фиксирование моделей поведения студентов в ходе защиты проектов (устное выступление, использование текста, участие в обсуждении);

- сопоставительный анализ показателей успешности устной защиты проекта и вовлечённости по группам с разным языковым уровнем (до и после корректировки рубрики), с последующим синтезом выявленных тенденций;

- анкетирование, проведенное среди сту-

дентов, отказавшихся от устной защиты, для выявления мотивационных и когнитивных причин поведения.

Инструментом оценки является аналитическая рубрика, модифицированная по результатам первого этапа исследования. Её адаптация осуществлялась в рамках единой структуры, но с дифференцированной спецификацией и весом дескрипторов – в соответствии с принципами уровневого обучения и компетентностного подхода. Эти рубрики могут быть использованы как преподавателями для упрощения процесса оценивания, так и студентами для самооценки.

### Результаты и обсуждение

В Южно-Уральском государственном университете подготовка будущих специалистов осуществляется на разных уровнях обучения с использованием разных форм: очной, очно-заочной, заочной, в рамках двуязычной среды. При этом языковое образование в вузе – уровневое, что означает его структурирование в соответствии с последовательными этапами овладения иностранным языком – от начального (A1-A2) до продвинутого (C1-C2) по общепринятой европейской шкале CEFR.

С точки зрения владения языком подавляющее большинство на всех уровнях и во всех формах обучения – студенты с уровнем A2. При этом небольшие группы делают нецелесообразно с точки зрения распределения учебной нагрузки, зачастую в гомогенную группу добавляются студенты с пограничным уровнем, что делает целевую аудиторию достаточно неоднородной и, соответственно, усложняет оценивание особенно при выполнении самой значимой и многофункциональной проектной работы.

Для оценки контрольно-рейтингового мероприятия «Проектная работа» применяется аналитическая рубрика. Выбор типа рубрики обоснован тем, что оценка работы осуществляется на нескольких уровнях: анализ информации и ее представление в формате презентации, устная защита проекта, а также обсуждение темы в группах. Презентация оценивается по следующим критериям: содержание, глубина раскрытия темы, логическая последовательность изложения материала, визуализация информации и языковая грамотность. Устная защита презентации оценивается по критериям, включающим умение представить устный ответ в форме доклада, соблюдение установленного регламента, а также точность, ясность

и глубину изложения материала в ходе ответов на вопросы и обсуждения темы. Помимо критериев оценки презентации и устной защиты в рубрике также учитывается качество содержания самого проекта. Критерии оценки содержания следующие: актуальность темы, коррелирующей с содержанием учебного тематического модуля; творческий подход к осмыслению проблемы с акцентом на социальную значимость предлагаемого решения, глубина анализа источников; логичность аргументации; наличие собственных выводов или практических рекомендаций. Эти критерии интегрированы в общую структуру аналитической рубрики в рамках критерия «Содержание».

Подготовка итоговой презентации представляет собой наиболее сложный и трудоемкий этап в работе над проектом. В связи с этим её оценка предполагает присвоение большего количества баллов – 13, в то время как устная защита презентации оценивается в семь баллов, исходя из четырех критериев, упомянутых ранее.

Анализ защиты проектных работ выявил, что не все студенты выполнили требования по критерию «Представление ответа в форме доклада», и многие из них просто зачитывали заранее подготовленный текст. Некоторые студенты также отказались отвечать на вопросы, возникавшие в ходе обсуждения их работ. При этом встречались случаи, когда студенты подготовили проект, но не осуществили устную защиту. Таким образом, некоторые из них ограничились лишь созданием презентации и написанием защитного текста, но не представили свой проект в устной форме. В условиях высокотехнологичной образовательной среды, насыщенной информацией и с активным использованием искусственного интеллекта, проверка сформированности коммуникативной компетенции только на основе письменной речи является нецелесообразной. Вследствие отсутствия устной защиты проектов не удалось корректно оценить прогресс студентов и уровень их коммуникативной компетенции, что поставило под сомнение достижение основной цели оценивания – диагностику степени сформированности универсальной компетенции УК-4 («способность осуществлять коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке»), предусмотренной ФГОС ВО для всех направлений подготовки.

Для устранения возникшей проблемы был проведен более глубокий анализ итогов защит проектных работ с учетом уровней языковой подготовки. В исследовании были рассмотрены работы четырех групп с уровнями А1-А2 (всего 96 работ), четырех групп с уровнем В1 (97 работ) и четырех групп с уровнями В2-С1 (71 работа). Направления подготовки в группах – разные, все студенты изучают неязыковые специальности.

В исследуемых группах было обнаружено, что 24 % студентов – с уровнем А1-А2, 59 % с уровнем В1, и 74 % с уровнем В2-С1 представили презентацию проекта без использования подготовленного текста. В то же время в ходе защиты проекта 35 % студентов уровня А1-А2, 33 % уровня В1 и 19 % уровня В2-С1 прибегали к опорным письменным материалам. Значительный процент студентов уровня А1-А2 (41 %) отказался от защиты проекта вовсе, тогда как на уровнях В1 и В2-С1 данный показатель был значительно ниже – 8 и 7 % соответственно. Анализ данных также показал, что 79 % студентов с языковым уровнем А1-А2, 54 % уровнем В1 и 43 % уровнем В2-С1 не проявляли активного участия в обсуждении проектных работ других студентов.

Очевидно, что в группах с низким уровнем языковой подготовки выработанные критерии не позволили эффективно оценить сформированность коммуникативной компетенции. Кроме того, был нарушен основной принцип уровневого образования, заключающийся в создании равных и комфортных условий обучения для всех студентов, а также в обеспечении благоприятных условий для достижения успеха. Разделение студентов на группы по языковым уровням осуществлялось с целью содействия высокому результату в пределах их уровня, способствуя поступательному развитию и совершенствованию их знаний и навыков, а не для объединения менее подготовленных студентов в одной группе, поощряя их пассивность и бездействие.

Для выявления причин, по которым студенты отказываются от устной защиты проектной работы, не читая защитную речь с листа, а также от участия в обсуждении тем, был проведен опрос в этих группах. В ответах студентов были выявлены следующие причины (см. таблицу).

Анализ вышеупомянутых причин выявил необходимость компромисса между сохранением единых критериев оценивания контроль-

## Причины отказа от устного представления работы

Причины	A1-A2	B1	B2-C1
Минимум набранных шестидесяти баллов достаточен для зачёта	35 %	17 %	11 %
Дисбаланс между небольшим количеством баллов, выделенных на устную защиту, и значительными временными и интеллектуальными затратами на подготовку	28 %	41 %	47 %
Недостаток времени для подготовки устной защиты вследствие необходимости уделить больше времени другим дисциплинам / задачам	17 %	26 %	38 %
Опасение совершения языковых ошибок, что является причиной получения низкого балла за защиту проекта	9 %	5 %	3 %
Нежелание / боязнь публичного выступления, в том числе из-за низкого уровня владения языком	11 %	9 %	–
Другое	–	2 %	1 %

но-рейтинговых мероприятий для всех групп и языковых уровней и в то же время спецификацией этих критериев для удовлетворения образовательных потребностей всех студентов. Данный компромисс может быть достигнут путем варьирования содержания и веса дескрипторов, которые раскрывают суть каждого конкретного критерия.

В соответствии с выявленными проблемами была пересмотрена значимость определённых критериев путём увеличения или сокращения числа дескрипторов, относящихся к этим критериям. Данные изменения нацелены на смещение акцентов в сторону развития навыков устной речи, что, в свою очередь, должно способствовать повышению коммуникативной эффективности студентов.

В группах с языковым уровнем A1-A2 был выявлен ряд проблем, связанных с коммуникативной активностью студентов на английском языке. К числу основных факторов относятся: низкая мотивация студентов к взаимодействию на иностранном языке, тревожность, возникающая из-за страха совершения ошибок, а также недостаточный практический опыт публичного выступления на английском. Следует отметить, что низкий языковой уровень не является препятствием, поскольку при уровне обучения коммуникация осуществляется на любом языковом уровне начиная с A1 – порогового уровня владения языком.

В группах со средним языковым уровнем (B1) также наблюдается низкая мотивация к защите проектов в устной форме и обсуждению в группах. Уровень владения языком в этих группах достаточно высокий, что позволяет набрать минимальное для зачёта количество баллов за счёт выполнения других работ в течение семестра, и они предпочитают уделить больше внимания основным дисципли-

нам. В соответствии с балльно-рейтинговой системой студенты вправе отказаться от выполнения работы или выполнить ее в меньшем объеме, если набрали нужное количество баллов [5].

В группах с высоким языковым уровнем (B2-C1) студенты в большей степени заинтересованы в представлении своих проектных работ в группах. Однако они проявляют незначительные интерес к другим работам и не принимают активного участия в обсуждении других тем студентов, фокусируясь исключительно на успешной защите собственных проектов.

Такой подход к защите проектных работ не может удовлетворить преподавателя, так как студенты, сосредоточенные исключительно на защите собственных проектов, упускают возможность обмена идеями и мнениями, что ограничивает полное понимание представленных тем. Недостаток интереса к работам других студентов и отсутствие активного участия в обсуждениях также препятствуют формированию навыков критического мышления и конструктивной обратной связи. Кроме того, такая ситуация негативно отражается на формировании навыков межличностного общения, которые необходимы для эффективной коммуникации в будущей профессиональной деятельности.

В рамках дифференцированного подхода к уровням CEFR и в соответствии с образовательными потребностями студентов разных языковых уровней были перераспределены баллы: в группах A1-A2 снижен вес критериев, связанных с оформлением презентации, и усилен акцент на устное выступление и ответы на вопросы; в группах B1 и B2-C1 увеличена значимость устной защиты и, особенно на высоком уровне, – участия в обсуждении.

Критерии «Своевременность» и «Оригинальность» исключены как несущественные для оценки коммуникативной компетенции. Общая структура рубрики сохранена, но дескрипторы и их вес адаптированы под языковой и мотивационный профиль каждой группы.

В результате корректировки аналитической рубрики:

– у А1-А2 баллы за устное выступление («Представление информации» и «Ответы на вопросы») были увеличены с  $2 + 2 = 4$  до  $5 + 4 = 9$  баллов, а за оформление презентации – снижены с 5–6 баллов (содержание, визуализация, грамотность, структура) до 3–4 баллов;

– у В1 и В2-С1 также усилен акцент на устную часть (до 9–10 баллов за выступление), а в группах В2-С1 дополнительно введён критерий «Обсуждение» весом в 4 балла – ранее не оценивавшийся.

В группах с низким языковым уровнем основное внимание следует уделять эффективной коммуникации в пределах имеющихся языковых навыков. Важными факторами становятся: преодоление тревожности, связанной с возможными ошибками в устной речи, устранение языкового барьера и создание «ситуации успеха». В этом контексте качество разработки и оформления презентации уходит на второй план. Оценка грамотности текста слайдов презентации представляется нецелесообразной на всех уровнях, поскольку в процессе подготовки презентации ошибки могут быть выявлены и исправлены автоматически.

В группах со средним (В1) и высоким языковым уровнем (В2-С1) акцент также делается на устной речи, однако в последней категории наиболее значимым стал критерий «Обсуждение тем выступлений». Акцентирование внимания студентов на активном участии в обсуждении тем содействует развитию критического мышления, формированию навыков аргументации собственной точки зрения, способствует улучшению навыков командной работы и управления эмоциями. Обсуждение позволяет увидеть проблему с различных ракурсов и расширить собственные горизонты.

Во втором семестре была внедрена обновленная система критериев оценки проектных работ. Анализ полученных данных показал, что среди студентов с языковым уровнем А1-А2 лишь незначительный процент участников (менее 2 %) отказался от защиты проектных работ, что существенно повысило ито-

говый балл за семестр. В группах со средним и высоким языковым уровнем отказов от защиты зафиксировано не было.

В группах с низким уровнем владения языком наблюдалось значительное сокращение числа студентов, которые читали защитные речи: данный показатель составил всего 7 %. Однако часто их знания оказывались недостаточными для успешного выступления, что проявлялось в частых обращениях к тексту защитной речи во время презентации.

К сожалению, в группах с низким языковым уровнем остались студенты, чьи работы не продемонстрировали никаких улучшений. Это, вероятно, связано с распределением в данные группы студентов с изначально низкой мотивацией к учебной деятельности. В группах со средним и высоким уровнем языка ни один студент не использовал чтение текста защитной речи. Менее 17 % студентов с уровнем В1 и 9 % с уровнем В2-С1 прибегали к использованию заранее подготовленного текста.

Следует отметить, что в группах с низким уровнем владения языком не удалось достичь должного уровня организации обсуждения тем проектных работ. В то же время в группах со средним и высоким уровнями наблюдалась более активная дискуссия, по сравнению с предыдущим семестром, когда за участие в обсуждении проектов баллы не начислялись.

#### **Заключение**

Проведённое исследование выявило существенное противоречие между принципом единообразия в системе оценивания (согласно государственным стандартам и балльно-рейтинговой системе вуза) и реальными когнитивными, мотивационными и языковыми возможностями студентов на разных уровнях CEFR. Несмотря на формальное соответствие критериям ФГОС, универсальная аналитическая рубрика оказалась недостаточно эффективной в условиях уровневого, неоднородного по языковым компетенциям и мотивационному потенциалу контингента студентов. Особенно остро эта проблема проявилась на базовом уровне (А1-А2), где отказ от устной защиты и пассивность в обсуждении ставили под сомнение валидность оценки базовой компетенции.

Однако эксперимент с дифференцированной спецификацией дескрипторов в рамках единой структуры аналитической рубрики показал высокую эффективность вследствие:

– значительного снижения отказов от устной защиты (с 41 % до < 2 %);

– повышения готовности студентов выступать без чтения с листа (на 28 %);

– увеличения вовлечённости в дискуссию – особенно в группах В1 и В2-С1, где обсуждение стало стимулироваться балльной мотивацией;

– сохранения единого формата оценки, обеспечивающего валидность результатов и соответствие базовой компетенции УК-4.

Таким образом, гибкая адаптация веса и формулировок дескрипторов при сохранении общей структуры аналитической рубрики ни

в коем случае не свидетельствует о снижении требований, а, скорее, является педагогически обоснованным инструментом реализации принципов индивидуального и компетентностно-деятельного подходов в условиях студентоцентричной парадигмы современного образования. Вышеописанная модель подтверждает, что критериальное оценивание может быть не только диагностическим, но и проектирующим элементом образовательного процесса, когда чёткие, прозрачные и дифференцированные критерии задают не только стандарты, но и вектор развития компетенций, мотивируя студентов к осознанному участию в обучении.

### Список литературы

1. Бармута, К.А. Влияние применения рубрик в высшем образовании на успеваемость и мотивацию студентов к обучению / К.А. Бармута // *Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология.* – 2023. – Т. 6, № 1. – С. 43–52. DOI: 10.23947/2658-7165-2023-6-1-43-52

2. Беспалько, В.П. Педагогические ошибки тестирования // В.П. Беспалько // *Пед. измерения.* – 2012. – № 3. – С. 27–38.

3. Злобина, О.Г. Рубрики как средство оценивания компетенций / О.Г. Злобина, Е.С. Гафиагулина // *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке.* – 2025. – Вып. 86, № 2. – С. 31–41. DOI: 10.31079/1992-2868-2025-22-2

4. Методика оценивания образовательных результатов в высшем образовании / А.Н. Калягин, А.И. Сидоров, Н.Ю. Казанцева и др. // *Система менеджмента качества: опыт и перспективы.* – 2023. – № 12. – С. 70–73.

5. Котова, О.В. Анализ эффективности традиционной и балльно-рейтинговой систем оценивания в образовательных учреждениях / О.В. Котова, Е.А. Рябкова, А.С. Солодеева // *Проблемы соврем. пед. образования.* – 2025. – Вып. 86, № 1. – С. 152–155.

6. Лопанова, Е.В. Методические аспекты критериального оценивания в вузе / Е.В. Лопанова // *Вестник ОГУ.* – 2023. – № 4 (240). – С. 185–191. DOI: 10.25198/1814-6457-240-185

7. Малыгин, А.А. Образовательное оценивание: от отметок в форме цифр до измерения компетенций / А.А. Малыгин // *Отечеств. и зарубеж. педагогика.* – 2023. – Т. 2, № 2 (92). – С. 71–90. DOI: 10.24412/2224-0772-2023-92-71-89

8. Письмо Минпросвещения России от 13 января 2023 г. № 03-49 «О направлении методических рекомендаций». – <https://base.garant.ru/406220305/> (дата обращения: 15.11.2025).

9. Письмо Рособнадзора от 16 марта 2018 г. № 05-71 «О направлении рекомендаций по повышению объективности оценки образовательных результатов». – <https://base.garant.ru/71937690/> (дата обращения: 15.11.2025).

10. Семенова, А.А. Критериальное оценивание результатов обучения с позиции педагогической психологии / А.А. Семенова // *Ученые записки. Электрон. науч. журнал Курского гос. ун-та.* – 2022. – № 4 (64). – [https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get\\_pdf/4695/](https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/4695/) (дата обращения: 11.11.2025).

11. Шмигирилова, И.Б. Оценивание в образовании: современные тенденции, проблемы и противоречия (обзор научных публикаций) / И.Б. Шмигирилова, А.С. Рванова, О.В. Григоренко // *Образование и наука.* – 2021. – Т. 23, № 6. – С. 43–83. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-6-43-83

12. Archer E. *The Assessment Purpose Triangle: Balancing the Purposes of Educational Assessment* / E. Archer // *Frontiers in Education.* – 2017. – Vol. 2. Available at: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2017.00041/full> (accessed: 19.11.2025). DOI 10.3389/educ.2017.00041

13. Black, P. *Inside the Black Box. Raising Standards through Classroom Assessment* / P. Black, D. Wiliam // *Phi Delta Kappan.* Sage. – 2010. – Vol. 92, Iss. 1. – P. 81–90. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003172171009200119>. DOI: 10.1177/003172171009200119

14. Bloom B.S., Madaus G.F., Hastings J.T. *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning* / B.S. Bloom. – New York McGraw-Hill, 1971. – 923 p.

15. Koizumi, R. *Comparison Between Holistic and Analytic Rubrics of a Paired Oral Test* / R. Koizumi, Y. In'Nami, M. Fukazawa // *JLTA Journal*. – 2020. – Vol. 23. – P. 57–77. DOI: 10.20622/jltajournal.23.0\_57

16. Limgomolvilas, S. *Examining Rater Reliability when Using an Analytical Rubric for Oral Presentation Assessments* / S. Limgomolvilas, P. Sukserm // *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*. – 2025. – Vol. 18, № 1. – P. 110–134. DOI: 10.70730/JQGY9980

17. Scriven, M. *Evaluation Thesaurus*. – Newbury Park, Calif, 1991. – 391 p.

18. St. Jean, C.R. *Validity Evidence for the Use of a Single-Point Rubric to Support Interprofessional Teaching and Learning* / C.R. St. Jean, S. King, M.R. Roberts // *Journal of Interprofessional Education & Practice*. – 2023. – Vol. 32, № 3. DOI: 10.1016/j.xjep.2023.100631

19. Tyler, R.W., Hlebowitsh, P. *Basic Principles of Curriculum and Instruction* / R.W. Tyler. – Chicago: The University of Chicago Press, 2013. – 144 p.

20. Wiliam, D. *Embedded Formative Assessment* / D. Wiliam. – USA: Solution Tree Press, 2011. – 189 p.

### References

1. Barmuta K.A. [Influence of Using Rubrics in Higher Education on Students' Performance and Academic Motivation]. *Innovative Science: Psychology, Pedagogy, Defectology*, 2023, iss. 6, no. 1, pp. 43–52. (in Russ.) DOI: 10.23947/2658-7165-2023-6-1-43-52

2. Bepal'ko V.P. [Pedagogical Errors in Testing]. *Pedagogical Measurements*, 2012, iss. 3, pp. 27–38. (in Russ.)

3. Zlobina O.G., Gafiatulina E.S. [Rubrics as a Means of Assessing Competencies]. *The Humanities and Social Studies in the Far East*, 2025, iss. 86, no. 2, pp. 31–41. (in Russ.) DOI: 10.31079/1992-2868-2025-22-2

4. Kalyagin A.N., Sidorov A.I., Kazantseva N.Yu. et al. *Metodika otsenivaniya obrazovatel'nykh rezul'tatov v vysshem obrazovanii* [Methodology for Assessing Educational Outcomes in Higher Education]. *Sistema menedzhmenta kachestva: opyt i perspektivy* [Quality Management System: Experience and Prospects], 2023, iss. 12, pp. 70–73. (in Russ.)

5. Kotova O.V., Ryabkova E.A., Solodeeva A.S. *Analiz effektivnosti tradicionnoy i ball'no-reytingovoy sistem otsenivaniya v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh* [Analysis of the Effectiveness of Traditional and Point-Rating Assessment Systems in Educational Institutions]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], 2025, iss. 86, no. 1, pp. 152–155. (in Russ.)

6. Lopanova E.V. [Methodical Aspects of Criteria Assessment at the University]. *Vestnik of Orenburg State University*, 2023, no. 4 (240), pp. 185–191. (in Russ.) DOI: 10.25198/1814-6457-240-185

7. Malygin A.A. [Educational Assessment: From Numerical Marks to Competency-Based Measurement]. *National and Foreign Pedagogy*, 2023, vol. 2, no. 2 (92), pp. 71–90. (in Russ.) DOI: 10.24412/2224-0772-2023-92-71-89

8. *Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 13 yanvarya 2023 g. No. 03-49 "O napravlenii metodicheskikh rekomendatsiy"* [Letter of the Ministry of Education of Russia dated January 13, 2023, No. 03-49 "On the Submission of Methodological Recommendations"]. Available at: <https://base.garant.ru/406220305/> (accessed: 15.11.2025).

9. *Pis'mo Rosobrnadzora ot 16 marta 2018 g. No. 05-71 "O napravlenii rekomendatsiy po povysheniyu ob'ektivnosti otsenki obrazovatel'nykh rezul'tatov"* [Letter of Russian Federal Education and Science Supervision Agency dated March 16, 2018, No. 05-71 "On the Submission of Recommendations for Improving the Objectivity of the Assessment of Educational Results"]. Available at: <https://base.garant.ru/71937690/> (accessed: 15.11.2025).

10. Semenova A.A. *Kriterial'noe otsenivanie rezul'tatov obucheniya s pozitsii pedagogicheskoy psikhologii* [Criteria-Based Assessment of Learning Outcomes from The Perspective of Educational Psychology]. *Uchenye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University], 2022, no. 4 (64). Available at: [https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get\\_pdf/4695/](https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/4695/) (accessed: 11.11.2025).

11. Shmigirilova I.B., Rvanova A.S., Grigorenko O.V. [Assessment in Education: Current Trends, Problems and Contradictions (Review of Scientific Publications)]. *The Education and Science Journal*, 2021, vol. 23 (6), pp. 43–83. (in Russ.) DOI: 10.17853/1994-5639-2021-6-43-83
12. Archer E. The Assessment Purpose Triangle: Balancing the Purposes of Educational Assessment. *Frontiers in Education*, 2017, vol. 2. Available at: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2017.00041/full> (accessed: 19.11.2025). DOI: 10.3389/feduc.2017.00041
13. Black P., Wiliam D. Inside the Black Box. Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*. Sage, 2010, vol. 92, iss. 1, pp. 81–90. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003172171009200119> DOI: 10.1177/003172171009200119
14. Bloom B.S., Madaus G.F. *Hastings J.T. Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York McGraw-Hill Publ., 1971. 923 p.
15. Koizumi R., In’Nami Y., Fukazawa M. Comparison Between Holistic and Analytic Rubrics of a Paired Oral Test. *JLTA Journal*, 2020, vol. 23, pp. 57–77. DOI: 10.20622/jltajournal.23.0\_57
16. Limgomolvilas S., Sukserm P. Examining Rater Reliability when Using an Analytical Rubric for Oral Presentation Assessments. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 2025, vol. 18, no. 1, pp. 110–134. DOI: 10.70730/JQGY9980
17. Scriven M. *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park, Calif, Sage Publ., 1991. 391 p.
18. St. Jean C.R., King S., Roberts M.R. Validity Evidence for the Use of a Single-Point Rubric to Support Interprofessional Teaching and Learning. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 2023, vol. 32, no. 3. DOI: 10.1016/j.xjep.2023.100631
19. Tyler R.W., Hlebowitsh P. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press Publ., 2013. 144 p.
20. Wiliam D. *Embedded Formative Assessment*. USA: Solution Tree Press Publ., 2011. 189 p.

#### **Информация об авторах**

**Долгополова Елена Геннадьевна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Институт лингвистики и международных коммуникаций, Южно-Уральский государственный университет, Челябинск, Россия.

**Белкина Оксана Валентиновна**, доцент кафедры иностранных языков, Институт лингвистики и международных коммуникаций, Южно-Уральский государственный университет, Челябинск, Россия.

#### **Information about the authors**

**Elena G. Dolgoplova**, Senior lecturer, Department of Foreign Languages, Institute of Linguistics and International Communications, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia.

**Oksana V. Belkina**, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Institute of Linguistics and International Communications, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia.

#### **Вклад авторов:**

Долгополова Е.Г. – концепция исследования; разработка методологии, проведение эксперимента, итоговые выводы.

Белкина О.В. – обзор научной литературы, проведение эксперимента, написание исходного текста.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

#### **Contribution of the authors:**

Dolgoplova E.G. – research concept; methodology development, conducting an experiment, final conclusions.

Belkina O.V. – literature review, conducting an experiment, writing the draft.

The authors declare no conflicts of interests.

**The article was submitted 11.01.2026**

**Статья поступила в редакцию 11.01.2026**