О. В. Коршунова, М. Ш. Ракипова

Оценивание образовательных достижений студентов вузов в контексте праксеологического подхода

Актуальность. Одним из требований к высшему образованию России является осуществление перехода на сопоставимую с мировой систему показателей качества и стандартов образования. Как следствие, необходимы новые подходы к оцениванию и контролю образовательных достижений студентов вузов. Востребованным сегодня становится праксеологический подход к оцениванию с позиций «правильности» выполнения оценочных процедур, их целесообразности, рациональности, эффективности, научной обоснованности.

Цель статьи заключается в постановке проблемы оценивания образовательных достижений студентов вуза в контексте праксеологического подхода; представлении результатов анализа эмпирических данных по применению традиционных и инновационных форматов оценивания образовательных достижений студентов.

Методология и методики исследования. В качестве методологической основы исследования используются компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный и праксеологический подходы к организации обучения в вузе. Анкетирование 135 респондентов (студентов, аспирантов и педагогов) проводилось с помощью онлайн-сервиса Google Формы.

Результаты представлены описанием и аргументацией существующей проблемы оценивания образовательных достижений студентов вуза; фиксированием эмпирических данных по оцениванию в вузах; формулировкой 5 праксеологических принципов оценивания образовательных достижений студентов с учетом специфики образования в высшей школе и приоритетных идей современной образовательной парадигмы.

Научная новизна обусловлена контекстом рассмотрения проблемы оценивания образовательных достижений студентов вуза с точки зрения праксеологического подхода при опоре на анализ фиксированных эмпирических фактов практики оценивания в вузах России.

Практическая значимость представленных результатов исследования заключается в возможности их использования в вузах для совершенствования систем оценивания образовательных достижений студентов с точки зрения педагогической праксеологии и выбора наиболее оптимальных форматов в соответствии с конкретной ситуацией оценивания.

Ключевые слова: оценка, измерение, компетентностный подход в образовании, праксеологический подход к оцениванию, самооценка, критериально-ориентированная система оценивания, формирующая оценка

Ссылка для цитирования:

Коршунова О. В., Ракипова М. Ш. Оценивание образовательных достижений студентов вузов в контексте праксеологического подхода // Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 24-38. doi: 10.32744/pse.2020.1.2

O. V. KORSHUNOVA, M. S. RAKIPOVA

Assessment of university students' educational achievements in the context of praxeological approach

Relevance. One of the requirements for higher education in Russia is the transition to the system of quality indicators and educational standards comparable to the global one. As a result, it necessitates new approaches to assessing and monitoring university students' educational achievements. Praxeological approach to assessment from the standpoint of "correctness" of the implementation of assessment procedures, their feasibility, rationality, effectiveness, and scientific validity is becoming in demand today.

The aim of the article is to set up the problem of assessing university students' educational achievements in the context of the praxeological approach; to present the results of empirical data analysis on the application of traditional and innovative formats for assessing students' educational achievements.

Methodology and research methods. OBE-, activity-based-, student-centered- and praxeological approaches to teaching and learning are the methodological bases of the study; 135 respondents (undergraduate-, graduate-, post-graduate students, and educators) took part in the survey, using the Google Forms online service.

The results are presented by the description and argumentation of the current problem of assessing university students' educational achievements, by recording empirical data on assessment at universities, the formulation of 5 praxeological principles for assessing students' educational achievements, taking into account the specifics of higher education and priorities of the modern education paradigm.

Scientific novelty is due to the context of considering the problem of assessing university students' educational achievements from the standpoint of the praxeological approach and is based on the analysis of fixed empirical facts of assessment practice in Russian universities.

The practical significance of the presented study results lies in their applicability at universities to improve the systems for assessing students' educational achievements from the standpoint of pedagogical praxeology, and choosing the most optimal formats in accordance with the specific assessment situation.

Key words: assessment, measurement, OBE-approach, praxeological approach to assessment, self-assessment, criterion-referenced grading systems, formative assessment

For Reference:

Korshunova, O. V., & Rakipova, M. S. (2020). Assessment of university students' educational achievements in the context of praxeological approach. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 43 (1), 24-38. doi: 10.32744/pse.2020.1.2

Введение

Оценивание образовательных достижений студентов вуза является необходимой процедурой в логике организации процесса обучения (или образовательного процесса) [2]: сегодня фиксируется тенденция трансформации процесса обучения в образовательный процесс, деятельности и педагога, и студента также обозначают термином «образовательная деятельность». Под образовательными достижениями обучающихся понимаются измеримые результаты их образовательной деятельности. Как правило, образовательные достижения измеряют с помощью тестов достижений и других оценочных процедур, направленных на выявление уровня сформированности знаний, умений, навыков и компетенций в определенной области образования (по определенной предметной, профессиональной дисциплине) [20].

Под оцениванием образовательных достижений в данном исследовании понимается система деятельностей по установлению обратной связи со студентами для выявления их учебных успехов и затруднений, степени и глубины усвоения научных и профессиональных знаний, умений, навыков, сформированности компетентностей. Ясно, что в сущность компетентности включаются и личностные параметры студентов – их отношение к элементам содержания образования, к самому процессу обучения, к профессии, представителем которой они готовятся стать. А для оценивания характеристик личности нужны соответствующие оценочные средства и материалы, отличные от традиционных, классических. С этим и связана решаемая в предпринятом исследовании *проблема* оценивания образовательных достижений студентов вуза с учетом имеющихся вызовов и трендов времени, обусловленных ими новых тенденций в развитии высшего образования. Несмотря на наличие актуальных исследований в направлении решения проблемы, требуется дальнейшая серьезная разработка и обоснование новых путей её решения.

Гипотеза исследования: одним из перспективных подходов к выстраиванию эффективных практик оценивания в вузе может стать праксеологический подход, основной идеей которого является выполнение правильного оценочного действия, его целенаправленность, рациональность, результативность, эффективность, научная обоснованность. Специфику применения праксеологического подхода к оцениванию образовательных достижений студентов в высшей школе можно определить через систему принципов.

Новизна исследования определяется его опорой на анализ эмпирических данных по применению традиционных и инновационных вариантов оценивания образовательных достижений студентов вузов, рассмотрением путей решения проблемы с точки зрения праксеологического подхода. Таким образом, главной *идеей* публикации выступает определение возможностей эффективного выбора наиболее оптимальных форматов оценивания образовательных достижений студентов вуза в соответствии с конкретной ситуацией оценивания с точки зрения педагогической праксеологии.

Результаты статьи заключаются в описании и аргументации существующей проблемы оценивания образовательных достижений студентов высшей школы; фиксации эмпирических данных по применению традиционных и инновационных форматов оценивания; выявлении наиболее резонирующих с современными трендами и вызовами времени оценочных процедур; формулировке праксеологических принципов оценивания в высшей школе.

Обзор литературы

В настоящий момент понятие «образовательные достижения» не имеет однозначного толкования и рассматривается как синоним успеваемости по предмету; как количество правильно выполненных заданий теста; уровень обученности, освоения образовательной программы (стандарта) [3]. В данном исследовании образовательные достижения студентов понимаются как измеримые результаты их образовательной деятельности; как учебные успехи с учетом затруднений, степень и глубина (уровень) усвоения научных и профессиональных знаний, умений, навыков, сформированности компетентностей.

Анализ работ ученых (Р.А. Жидкова [9] – замена контроля мониторингом; М.А. Панюшкина [21] – необходимость владения современным педагогом оценочно-квалиметрическими компетенциями для реализации мониторинга качества педагогической деятельности; И.А. Ширшова – идея необходимости изменения «философии оценки» в контексте управления индивидуальным образовательным маршрутом обучающегося [28]; С.Е. Шишов, В.А. Кальней – идеи мониторинга качества образования на различных образовательно-управленческих уровнях: региональном, муниципальном, уровнях образовательного учреждения, учебного предмета [29]) показывает, что в современной дидактике высшей школы процедуры оценивания связываются с феноменом мониторинга, т. е. систематическим, постоянным, непрерывным отслеживанием состояний исследуемой системы (у нас – образовательных достижений студентов) с обязательным фиксированием полученных данных для решения вопросов корректирования, дальнейшего планирования и реализации процесса обучения при учете конкретных показателей текущего состояния системы. Мониторинг – непрерывные контролирующие действия в системе «педагог-обучающийся», позволяющие наблюдать (и корректировать по мере необходимости) продвижение обучающегося от незнания к знанию, к сформированному умению; это регулярное отслеживание качества усвоения знаний и умений в учебном процессе [9]. Данное определение соответствует уровню реального взаимодействия «педагог-обучающийся», и именно на этом уровне мы будем исследовать образовательные достижения студентов.

Многие авторы предпринимают анализ методов оценивания образовательных достижений студентов, выделяя, как правило, традиционные и инновационные методы. К традиционным относят собеседование, коллоквиум, опрос, конспектирование, аннотирование, рефераты, курсовые работы, сообщения, доклады, тестовый контроль, контрольные работы, задания для самостоятельной работы, исследовательские работы [3] и др. В группу инновационных попадают кейс-метод [9], метод развивающейся кооперации, портфолио (И.А. Ширшова выделяет 5 типов портфолио: документов, работ, отзывов, проблемно-исследовательский, тематический [28]), метод проектов [8; 9 и др.], активные и деловые игры [8], катанотесты [9], контекстные задачи [27; 28], компетентностно-ориентированные задания (КОЗ) [27] и др. Определены достоинства и недостатки данных методов [8].

В трудах ученых вопросы оценочных процедур исследуются в связи с организацией обучения в режиме различных дидактических подходов: наиболее часто встречается рассмотрение знаниево-ориентированного, компетентностного и личностно-ориентированного [6; 11]. Д.П. Химичева в данном контексте выполняет обзор зарубежных

систем оценивания [26]. Производится сравнение характеристик систем оценочной деятельности в вузе при данных подходах по принципам, функциям, задачам, содержанию контроля и оценивания, видам, формам, методам, критериям определения результата, субъекту оценивания и роли самооценки [6; 11].

Наиболее актуальным вектором исследований в контексте проблемы оценивания образовательных достижений студентов вуза выступает проблема активного участия самого обучающегося в оценочной деятельности в форме продуцирования самооценки и взаимооценки. При этом оценочный процесс реализуется в учитывающих субъектный опыт форматах диалога, рефлексии, интерактивного взаимодействия, интерпретации, проектирования на принципах диалогичности, интерактивности, самореализации, незавершенности, индивидуально-личностной детерминации самооценки, знания критериев оценивания, принятия толерантного взаимодействия с партнерами. Триада «Самооценка-взаимооценка-внешняя (экспертная) оценка» рассматривается как программа саморазвития студента [13; 25]. Е.Ю. Уточкина рассматривает проблему самооценки с позиций праксеологического подхода [25]. А. Зигесмунд [36] считает, что успех обучающихся слишком часто бывает затруднительным из-за недостаточного развития способности самостоятельно регулировать процесс обучения. Самооценка – это рефлексивный процесс, и нам необходимо не только преподавать содержание своей дисциплины, но и помогать обучающимся стать саморегулируемыми субъектами, которые могут войти в профессиональный мир, готовые решать сложные проблемы.

Особую актуальность среди дидактических средств формирования и оценки в рамках компетентностного подхода имеют КОЗ различной модификации. КОЗ как единица дидактического обеспечения овладения учебной дисциплиной в вузе представляет собой учебное задание, которое требует от студента применения знаний в условиях неопределенности, за пределами учебной ситуации, но содержательно связана с профессиональной или личностной проблемой, организует учебно-профессиональную деятельность обучающегося, не требует воспроизведения информации студентом, но при этом направлена на приобретение семиотической и, как её части, информационной, компетентности. Разработаны требования к конструированию компетентностных заданий, их структуре, описанию, критериям и показателям оценивания [22; 27].

Проблемы оценочной деятельности в контексте праксеологического подхода сегодня исследованы недостаточно, хотя в направлении развития праксеологических основ педагогики имеются значимые работы (понимание результативности и эффективности воспитательной [1], педагогической [16], исследовательской [18] деятельности; системные основания педагогической праксеологии [4; 12]; процесс становления субъектности обучающихся [15]; праксеоцентризм в профессиональном стандарте педагога [19]).

В последнее десятилетие XX в. и первые годы XXI в. повысилась интенсивность сравнительных исследований по проблемам высшего образования в России и США [24]. Л.С. Дохилян [5] и Т.И. Красновой [14] выполнен аналитический обзор международных тенденций развития высшего образования в контексте оценивания учебной деятельности студентов; М.А. Серебряковой [24] на примере дисциплины «Иностранный язык» выполнено сравнение систем оценки качества высшего образования в России и США; Ю.В. Ерастовым [7] произведен сопоставительный анализ подходов к качеству педагогического образования в США и России; Д.П. Химичевой [26] выполнен обзор зарубежных систем оценивания знаний студентов университетов.

С последнего десятилетия XX века актуальным остается компетентностный подход в образовании «*Outcome-based Education*». Здесь целеполагание является системоо-

бразующим началом в процессе оценки образовательных результатов студентов. Для повышения результативности обучения исследователи предлагают наряду с традиционными формами использовать и нетрадиционные формы контроля. В США большой популярностью пользуется метод *практического контроля*, включающий различные практико-ориентированные тесты, организацию выставок, портфолио, проекты, которые экзаменуют обучение с перспективы, отличной от воспроизведения информации, основанной на фактах. «Performance-Based Assessment» – термин, часто используемый для описания методов оценки, применяемых в ОВЕ-подходе (оценка на основе результатов деятельности) [23].

На фоне социальных изменений и реформ образования появляется понятие «оценка, ориентированная на обучение» (LOA). LOA – концепция, придуманная Carless [38], появилась в Европе, Канаде, США и Азиатско-Тихоокеанском регионе в качестве альтернативного метода оценки, который связан, в том числе, с электронной оценкой, способной обеспечить переход к «парадигме встроенной оценки» с использованием информационно-коммуникационных технологий. В настоящее время существуют разные онлайн-программы для автоматического оценивания, которые помогают преподавателям снизить нагрузку [35]. Цифровое оценивание все более резонирует с вызовами времени и трендами компьютеризации и цифровизации. Таким образом, LOA по своей природе является новой интегративной и целостной методологией оценки, основанной и направленной на самостоятельное обучение, которое может быть реализовано только в инновационной учебной среде, и зависит от нескольких подходов к оценке, таких как AfL, AaL и AoL (*Assessment for Learning, Assessment as Learning, Assessment of Learning*).

Большое внимание педагогическое сообщество уделяет критериально-ориентированной формирующей оценке [30; 37]. По Блуму, цель формирующей оценки – предоставлять обратную связь и коррективы на каждом этапе учебного процесса [31]. Все более актуальным становится смешанное обучение (*blended education* – совмещение онлайн- и очного обучения), в нашем контексте понимаемое, как интеграция формирующей и итоговой оценки, гармоничное их дополнение [34]. Don Houston и James Thompson также считают, что эти оценки взаимосвязаны и взаимозависимы: не инструменты отличают итоговую от формирующей оценки, а скорее то, как используется информация и суждения, полученные с помощью этих инструментов [32].

В образовании США используются разнообразные системы оценок. Решение о том, какую систему оценок использовать, находится исключительно в компетенции учебного заведения. Некоторые учебные заведения США придерживаются политики отсутствия оценок. В основе этих практик лежит убеждение о том, что оценки вносят в процесс обучения неуместный и отвлекающий элемент соревнования или, что они не так значимы, как мера интеллектуального роста и развития, как тщательно продуманные оценки преподавателей. При этом преподаватели могут, если потребуется, преобразовать оценки своих учащихся в традиционные показатели для отчета.

В вузах США применяется система оценок, основанная на критериях (*criterion-referenced grading systems*), которая больше известна в Российской Федерации как *балльно-рейтинговая система*. Она учитывает не только результаты mid-term и final exam, но и результаты выполнения различных заданий, для оценки которых используются оценочные рубрики – описательные шкалы (*rubrics*) и контрольные листы (*check-lists*) [23]. Особенно такая оценка широко применяется в дистанционном образовании, в котором самоконтроль играет ключевую роль.

Материалы и методы

В качестве методологической основы исследования используются компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный и праксеологический подходы к организации оценивания в вузе. Для получения теоретических обобщений применяются анализ теоретических источников и документов из области образования, обобщение результатов обработки массива эмпирических данных.

Основным измерительным инструментом в исследовании является анкетирование студентов и педагогов (ссылка на текст анкеты – URL: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfytBIDEW4TYJU52wDbI5hHsG1GmCkO3cW5o-No9yWBsC2skA/viewform>). В анкетировании приняли участие 135 респондентов всех трех уровней высшего образования, из них студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», 72,6%; магистрантов – 6,7%; аспирантов – 11,9%; вузовских преподавателей с различным стажем работы – 8,8%. Т.е. среди респондентов присутствуют студенты, а также педагоги с различным стажем работы в вузе (от 3 лет и далее).

Результаты исследования

Результаты эмпирического исследования. Контент-анализ содержания ответов, образующих эмпирический массив данных, позволяет сделать следующие выводы:

1. Понимание сущности образовательных достижений студента вуза остается преимущественно традиционным и, прежде всего, связывается с когнитивной парадигмой образования (26,7%). Смысл компетентностного результата констатируется очень малой долей ответивших субъектов образования (2,96%). Активность познающего субъекта в достижении образовательных результатов отмечается также малым количеством респондентов, т.е. субъектная позиция обучающегося плохо ощущается в современном процессе обучения вуза. Также малая доля опрошенных понимает необходимость измеримости образовательных достижений студентов, и связываются они чаще всего с деятельностью обучения. Слабо проявляются идеи формирующего оценивания, направленного на поддержку студента в его образовательной деятельности; необходимости применения количественной и качественной оценок одновременно (4,4%); использования рейтинговой системы в оценивании (деятельностный подход); необходимости процедуры оценивания и представление её как технологии, процесса (14,1%); 12,6% респондентов определяют оценивание через организационные формы, применяемые в современном вузе.

2. Основные сущностные характеристики мониторинга образовательных достижений студентов (системность, непрерывность, постоянный анализ информации, полученной в ходе мониторинга, и принятие соответствующих решений) большинство респондентов не называет. Скорее, представления о мониторинге отражают чисто внешние, наблюдаемые характеристики, чем и объясняется большая часть ответов с наличием перечисления методов, средств его осуществления в образовательном процессе вуза. Как правило, связывается феномен ассоциативно с процедурами проверки и контроля образовательных достижений. 15,6% не дали ответа на вопрос о сущности мониторинга. Лишь 4,4% отмечают системный характер процесса: «система наблюдения за достижениями студентов», «непрекращающееся оценивание», «системати-

ческое оценивание педагогом», «систематическая проверка», «система, при которой регистрируют достижения каждого в разных направлениях». 13,3% определяют мониторинг через феномен «сканирования»: учебного процесса, уровня образовательных достижений обучающихся, изменений, достигаемых результатов, с помощью сайта вуза – деятельности преподавателей, траектории студентов, активности студента, его успехов и уровня профессиональной подготовленности. Чаще всего называются лишь методы, которые применяются в процессе мониторинга: наблюдение (4,4%), портфолио, наглядный просмотр результатов и их характеристик, проверка (9,6%), сохранение, формулировка вывода по результатам оценивания, прохождение тестов (4,4%), выполнение контрольных работ, зачеты, экзамены (3%), опрос студентов (3,7%), создание практических заданий, диагностических работ, анализ, показ достижений, статистика, определение среднего балла, рейтинг, практика, аттестация. Перечисляются средства фиксирования информации при мониторинге: журнал оценок, свод оценок, сводные данные по освоению образовательной программы.

3. Результаты оценивания частоты применения метода либо средства диагностики в образовательном процессе вуза (см. табл. 1) позволяют утверждать, что: наиболее популярными и широко применяемыми являются методы тестового контроля, задания для самостоятельной работы студентов, контрольные работы, курсовые работы, подготовка сообщений и докладов, конспектирование, опрос, подготовка рефератов, балльно-рейтинговый метод; в категорию «иногда применяется» попали методы конструирование вопросов по изучаемому материалу, метод проектов, исследовательские работы, КОЗ, подготовка рефератов, портфолио, сообщений, докладов; редко используются, или «вообще не применяются» в качестве оценочной процедуры активные и деловые игры, контроль в формате Ворлдскиллс (47,41 и 38,52% соответственно), контекстные задачи, метод развивающейся кооперации (39,26 и 48,15%), собеседование (38,52 и 16,30%), аннотирование (37,04 и 29,63%), портфолио (32,59 и 26,67%), конструирование вопросов по изучаемому материалу (30,37%); «вообще не применяется» – катанотесты (66,71%), экзамен с открытой книгой (61,48%).

Таблица 1

Данные о частоте применения метода либо средства оценивания образовательных достижений студентов вуза

Методы и средства оценивания	Частота использования метода или средства (по количеству респондентов, выбравших ответ (% от общего числа респондентов))			
	1 – Часто используется	2 – Иногда используется	3 – Редко используется в качестве оценочной процедуры	4 – Вообще не применяется
Собеседование	28 (20,74)	33 (24,44)	52 (38,52)	22 (16,30)
Коллоквиум	25 (18,52)	44 (32,59)	38 (28,15)	28 (20,74)
Опрос	63 (46,67)	37 (27,41)	30 (22,22)	5 (3,70)
Курсовые работы	81 (60,00)	22 (16,29)	14 (10,37)	18 (13,33)
Тестовый контроль	100 (74,07)	26 (19,26)	7 (5,19)	2 (1,48)
Контрольные работы	83 (61,48)	39 (28,89)	11 (8,15)	2 (1,48)
Конструирование вопросов по изучаемому материалу	21 (15,56)	60 (44,44)	41 (30,37)	13 (9,63)

Контроль в формате Ворлдскиллс (WorldSkills)	4 (2,96)	15 (11,11)	64 (47,41)	52 (38,52)
Конспектирование	79 (58,52)	33 (24,44)	18 (13,33)	5 (3,70)
Аннотирование	14 (10,37)	31 (22,96)	50 (37,04)	40 (29,63)
Выполнение рефератов	53 (39,26)	49 (36,30)	26 (19,26)	7 (5,19)
Подготовка сообщений, докладов	81 (60,00)	40 (29,63)	13 (9,63)	1 (0,74)
Задания для самостоятельной работы	99 (73,33)	28 (20,74)	6 (4,44)	2 (1,48)
Исследовательские работы	21 (15,56)	57 (42,22)	38 (28,15)	19 (14,07)
Компетентностно-ориентированные задания	8 (5,93)	50 (37,04)	50 (37,04)	27 (20,00)
Экзамен с открытой книгой	1 (0,74)	8 (5,93)	43 (31,85)	83 (61,48)
Кейс-метод	9 (6,67)	21 (15,56)	48 (35,56)	57 (42,22)
Метод развивающейся кооперации	1 (0,74)	16 (11,85)	53 (39,26)	65 (48,15)
Портфолио	11 (8,15)	44 (32,59)	44 (32,59)	36 (26,67)
Метод проектов	22 (16,30)	58 (42,96)	35 (25,93)	20 (14,81)
Активные и деловые игры	14 (10,37)	35 (25,93)	65 (48,15)	21 (15,56)
Катанотесты	2 (1,48)	5 (3,70)	38 (28,15)	90 (66,67)
Контекстные задачи	8 (5,93)	24 (17,78)	60 (44,44)	43 (31,85)
Балльно-рейтинговый метод	49 (36,30)	45 (33,33)	30 (22,22)	11 (8,15)

4. Анализ эмпирического массива данных – ответов на вопрос № 6 анкеты «Как часто на учебных занятиях используется вариант самооценки образовательных достижений обучающихся?» показывает следующее: 57,8% респондентов выбирают позицию «очень редко», ещё 8,1% и 5,2% соответственно «никогда» и «иногда». На вопрос № 7 анкеты «Имеете ли Вы собственную систему оценки образовательных достижений? Если да, то кратко опишите приемы этой системы» дали ответ лишь 9,63% респондентов. Систему оценки описали в основном преподаватели высшей школы, связывающие систему с балльно-рейтинговым подходом и учетом конкретной образовательной ситуации: субъектностью студента, особенностями учебной группы и др. Анализ ответов на вопрос «Как часто на учебных занятиях используется вариант самооценки образовательных достижений обучающимися?» показывает, что наиболее распространенным является ответ «очень редко» (57%), далее – «никогда» (10,4%). На вопрос анкеты № 9 «Выберите из предложенных вариантов наиболее оптимальную, на ваш взгляд, систему оценивания образовательных достижений студентов в вузе: а) «самооценка-взаимооценка-внешняя (экспертная) оценка»; б) «самооценка-взаимооценка»; в) «самооценка-внешняя (экспертная) оценка»; г) «взаимооценка-внешняя (экспертная) оценка»; д) «только внешняя (экспертная) оценка»; е) все системы не полны» – 44,4% респондентов выбирают вариант а), совершенно справедливо указывая на целесообразность гармоничного существования в системе оценки всех её вариантов (остальные доли выбора ответов составляют от 1,5 до 13,3%).

В анкете предлагалось перечислить основные проблемы оценивания образовательных достижений студентов в современном вузе. 16,39% респондентов указывают на необъективность вузовской оценки; 3,28% – на отсутствие индивидуального подхода в оценивании. Приведем некоторые определения проблем: «большая загруженность преподавателей «околопедагогической» деятельностью не позволяет выстроить систему оценивания, адекватную уровню субъектности студентов»; «нехватка времени для процедур оценивания непосредственно на занятии вследствие сокращения

контактного взаимодействия преподавателя и студента»; «не уделяется внимание самооценке и нет взаимооценивания»; «низкое разнообразие процедур оценивания», «практическое отсутствие контроля в формате Worldskills»; акцентируется нерациональность оценивания; отсутствие определенных и понятных шкал оценивания; недостаточное внимание оценке практической подготовки и её адекватности профессии; тестирование не показательно (хотя по частоте применения данного метода именно он выводится респондентами на первое место по сравнению с другими); отсутствие возможности для студента исправить оценку с помощью дополнительного вопроса либо задания; выставление оценки за посещения; наличие случаев коррупции; отсутствие мотивационного контекста в процедуре оценки; «низкий уровень активности студента, отрыв от реальных потребностей рынка труда и компетенций выпускников, отставание учебных программ от уровня развития профессиональной сферы деятельности, от уровня технологического развития»; «доступность гаджетов (не всегда можно отследить: сам студент это делал или кто-то за него через интернет)»; «Студенты часто не видят смысла обучения, так как нет шанса трудоустройства по специальности, ряд студентов работают и учатся, поэтому ориентированы на минимум знаний. Практика показывает, что система взаимооценки и самооценки наиболее эффективна для специалитета и магистратуры, однако она не всегда оправдывает себя для бакалаврата»; «недостаточное оценивание образовательных достижений студентов в течение семестра, а только по его окончании» и др.

Выявленные факты о состоянии феномена оценивания образовательных достижений студентов вуза требуют изменения подходов к реализации данных процедур. Одним из таких подходов может стать праксеологический.

Принципы праксеологического подхода применительно к проектированию и реализации оценивания в вузе. Праксеологический подход предполагает рациональное, целенаправленное, результативное и эффективное оценивание образовательных достижений студентов. Отсюда принципы, которые должны быть положены в основание праксеологического оценивания, возможно сформулировать следующим образом [10; 15; 16]:

– *Принцип минимальной затраты средств, или рационального (экономного) использования ресурсов.* При разработке и реализации процедуры оценивания образовательных достижений субъекты образовательного процесса обязаны исходить из необходимости достижения наилучших результатов с использованием наименьшего объема средств. Принцип объединяет ряд праксеологических параметров деятельности с целью выявления эффективности оценивания: экономизация действия; препаляция действий; минимизация; рациональность, рефлексивность оценочной деятельности. Для современных российских вузов данный принцип важен в силу пока ещё недостаточного ресурсного обеспечения образовательных организаций высшего образования (особенно периферийных).

– *Принцип индивидуальной и социально-профессиональной значимости оценочной деятельности.* Ориентация педагога на индивидуальные достижения, личностный смысл профессионально-образовательной деятельности, развитие субъектности обучающихся предполагает создание условий для их самореализации в процессе оценивания образовательных достижений. Важным моментом в организации образовательной деятельности является поиск собственного смысла и установление его соответствия социально-профессиональным образцам (требованиям, заявленным в компетенциях), рассмотрение процедур оценивания как формирующего стимула для

развития регулятивных умений само- и взаимоанализа, формулировки на его основе выводов по коррекции образовательных достижений и реализация планов саморазвития и самоконтроля.

– *Принцип осторожных решений* предполагает сознательный выбор технологий оценочной деятельности субъектов образовательного процесса, способных достичь наивысшего результата; перенаправление исследовательского внимания к категориям эффективной деятельности, рациональным, осознанным оценочным действиям. Педагог выбирает адекватную стратегию реализации образовательной цели диагностики с учетом, прежде всего, возможностей и особенностей студентов, студенческой группы, особенностей учебной дисциплины, условий конкретного образовательного процесса. Обучающиеся приобретают умения адекватного принятия решений в ситуациях выбора оценочной деятельности, систематически включаясь в деятельность перебора вариантов. Осторожные решения характеризуются тщательностью отбора оценочных процедур участниками образовательного процесса, сверхкритичным подходом к элементам оценочных процедур: дифференциации студентов по психофизиологическим и индивидуально-личностным особенностям, возможности реализации различных функций оценивания в конкретной ситуации, применении оптимально подходящих методов, форм, средств, технологий.

– *Принцип гуманного поведения.* В экономике это принцип оптимальности по Парето, принцип коллективной рациональности, который для педагогики имеет следующий смысл: «хорошо делать так, чтобы кому-нибудь стало лучше, если при этом никому другому не становится хуже». Гуманное поведение в рамках оценочной деятельности предполагает сотрудничество, общность, взаимопонимание между всеми участниками. Взаимодействие со студентом при оценке должно выстраиваться по возможности как диалог, в котором участники образовательной деятельности меняются ролями; процесс выстраивается с учетом индивидуальных особенностей студента как индивида, личности, субъекта.

– *Принцип оптимального взаимодействия систем с внешней средой.* Становление обучающегося как личности и индивидуальности неразрывно связано с внешней средой, которая способствует развитию сторон личности, её потребностей, профессионально-личностных интересов, дарований, активной жизненной и профессиональной позиции, позволяющих осуществлять собственный критический анализ влияний, отношений, взаимодействий. Студент постепенно аккумулирует общественное сознание, сознание профессионального сообщества, осмысливает идеи, формирует собственные мотивы и стимулы поведения в зависимости от внешней экспертной оценки. Постепенно у обучающегося появляется возможность постановки перед собой целей самовоспитания, самообразования, самосовершенствования собственной личности. Задача педагога – обеспечение оптимального взаимодействия студентов друг с другом и с внешней средой. Для студентов вуза важным является представление их о требованиях будущего работодателя к качеству и характеристикам профессиональной подготовки. Этим и объясняется привлечение работодателей к процедурам обсуждения предполагаемых результатов, моделей выпускника, оценке образовательных достижений студентов – будущих профессионалов в той или иной области деятельности. Важным в данном плане выступает применение таких средств оценки, как кейс-задания, контекстные задания и КОЗ, формат Ворлдскиллс, контроль участия и поведения студентов в активных и деловых играх [33].

Обсуждения и заключение

Анализ научных источников и массива эмпирических данных по проблеме оценивания образовательных достижений студентов вуза позволяет заключить, что проблема оценивания в высшей школе остается достаточно острой и по-разному решаемой. Наиболее актуальными на сегодняшний день выступают идеи активности самого субъекта в процессе оценивания, создание условий для реализации процедур аутентичного и формирующего оценивания при задействовании цифровых образовательных ресурсов, применения взаимодополняющей триады в оценивании «самооценка-взаимооценка-внешняя оценка», придании мониторингового характера процедуре оценки образовательных достижений. Данные тенденции отражают идеи праксеологического подхода к оцениванию в вузе. Таким образом, гипотеза исследования подтверждается результатами проведенной работы.

Благодарности

Благодарим всех коллег и студентов, которые приняли участие в анкетировании и оказали неоценимую помощь в подготовке статьи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авалуева Н.Б. Практиологический подход к пониманию результативности и эффективности воспитательной деятельности / под ред. Е. В. Титовой // Воспитание. Научные дискуссии и исследования: сб. науч. тр. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. С.121–127.
2. Бахмутский А.Е. [и др.] Педагогика: учебник / под ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: Питер, 2014. 304 с.
3. Бурканова О.П., Янкина О.Е. Диагностика и оценка качества образовательных достижений студентов в педагогическом вузе [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 6(72): в 3-х ч. Ч. 1. С. 186-189. ISSN 1997-2911. URL: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2017_6-1_49.pdf (дата обращения 25.12.2019)
4. Григорьев Б. В., Чумаков В.И. Практиология или Как организовать успешную деятельность: учеб. пособие. М. : Школьная Пресса, 2002. 144 с.
5. Дохилян Л. С. Сравнительный анализ высшего образования в России и США: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2006. С. 20. URL: <http://nauka-pedagogika.com/viewer/152056/a?#?page=1> (дата обращения: 25.12.2019)
6. Елкина И.М. Дидактические основания оценивания результатов обучения при современных педагогических подходах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». 2016. 32 с.
7. Ерастов Ю.В. Сопоставительный анализ подходов к качеству педагогического образования в США и России: дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк. 2004. 228 с.
8. Жанадиева М. А. Достоинства и недостатки инновационных методов оценивания знаний, умений и навыков студентов [Электронный ресурс]. URL: http://sociosphera.com/publication/conference/2013/169/dostoinstva_i_nedostatki_innovacionnyh_metodov_ocenivaniya_znaniy_umenij_i_navykov_studentov/ (дата обращения: 25.12.2019)
9. Жидкова Р.А. Современные методы оценивания результатов обучения // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2012. № 28. С. 779–782.
10. Зуев П.В. Теоретические основы эффективного обучения физике в средней школе (практиологический подход) [Текст]: монография. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2000. 153 с.
11. Иванова С.В., Елкина И.М. Система оценивания результатов обучения при различных педагогических подходах в России и зарубежных странах // Вестник АПН Казахстана. 2014. № 3. С. 19–30.
12. Колесникова И.А., Титова Е. В. Педагогическая практиология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: ИЦ «Академия», 2005. 256 с.
13. Коршунова О.В. Проблема самооценки студентами образовательных достижений // Формирование открытой образовательной среды вуза как фактор повышения качества образования: материалы III Всеросс.

метод. конф. Киров: Изд-во ООО «РАДУГА-ПРЕСС», 2014. С.

14. Краснова Т.И. Аналитический обзор международных тенденций развития высшего образования № 6 (июль – декабрь 2003 г.). Оценивание учебной деятельности студентов [Электронный ресурс]. URL: <http://charko.narod.ru/tekst/an6/3.html> (дата обращения 12.12.2019)
15. Ленглер О. А. Применение праксеологического подхода в процессе становления субъектности учащихся // Педагогическое образование в России. 2012. № 5. С. 203–207.
16. Любогор О.В. Праксеологический подход к анализу результативности педагогической деятельности [Электронный ресурс]. URL: <http://www.emissia.org/offline/2010/1436.htm> (дата обращения 15.06.2017).
17. Малыхин А.А. Сущность и принципы праксеологического подхода в методической подготовке будущего учителя технологий / А.А. Малыхин // Наукові записки. Серія: педагогіка. 2014. № 3. С. 68–73.
18. Михайлова Е. Н. Праксеологический подход в исследовательской деятельности педагога // Вестник ТГПУ. 2006. Выпуск 10(61). Серия Педагогика. С. 25–27.
19. Монахова Л. Ю., Федотова В.С. Праксиоцентризм в профессиональном стандарте педагога // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 4. С. 9–10.
20. Образовательные достижения [Электронный ресурс]. URL: <https://old.ht-lab.ru/cms/component/content/article/3-dictionary/1309-2009-10-09-16-43-03> (дата обращения: 25.12.2019)
21. Панюшкина М. А. Оценочно-квалиметрические компетенции будущего педагога как педагогическое понятие [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2019. № 4 (апрель). С. 69–77. URL: <http://e-koncept.ru/2019/191031.htm> (дата обращения 25.10.2019). DOI 10.24411/2304-120X-2019-11031
22. Пашкевич А.В. Создание системы оценивания ключевых компетенций учащихся массовой школы [Электронный ресурс]: Монография. М.: ИЦ РИОР: НИЦ Инфра-М, 2013. 166 с. URL: <http://znanium.com/catalog/product/361932> (дата обращения 25.12.2019).
23. Ракипова М.Ш. Проблема оценки результатов учебно-познавательной деятельности студентов в России и США (на примере обучения английскому языку на неязыковых факультетах вузов): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. 2004. 18 с.
24. Серебрякова М.А. Система оценки качества высшего образования в России и США: сравнительный аспект (на примере дисциплины «Иностранный язык»). дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2006. 264 с.
25. Уточкина Е.Ю. Праксеологический подход в формировании способности будущего учителя к профессионально-педагогической самооценке // Современные проблемы науки и образования. 2008. № 3. С. 59–62.
26. Химичева Д.П. Обзор зарубежных систем оценивания знаний студентов университетов [Электронный ресурс] // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXXVIII междунар. науч.-практ. конф. № 3(38). Новосибирск: СибАК, 2014. URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/xxxviii/37437> (дата обращения 22.02.2019)
27. Шехонин А.А., Тарлыков В.А., Клещева И.В., Багаутдинова А.Ш., Будько М.Ю., Вознесенская А.О., Забодалова Л.А., Надточий Л.А., Орлова О.Ю. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования. СПб. НИУ ТИМО, 2014. 98 с.
28. Ширшова И.А. Оценивание учебных достижений студентов: современные тенденции // Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Верадского. Серия «проблемы педагогики средней и высшей школы». 2013. Т. 26 (65). № 1. С. 205–215.
29. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. Издание 3-е, исправленное и дополненное. Москва : Педагогическое общество России, 2000. 320 с.
30. Abrams, L.M., McMillan, J.H. & Wetzal, A. P. Educ Asse Eval Acc (2015) 27: 347. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9214-9>.
31. Guskey, T. R. (2005) Formative Classroom Assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, Research, and Implications. The History and Development of Mastery Learning. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490412.pdf>.
32. Houston, Don and Thompson, James N., Blending Formative and Summative Assessment in a Capstone Subject: 'It's not your tools, it's how you use them', Journal of University Teaching & Learning Practice, 14(3), 2017. Available at: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol14/iss3/2>.
33. HSE Experts Develop New Ways to Assess Professional Skills <https://www.hse.ru/en/news/research/303664900.html>.
34. Lau, A. M. S. (2016). "Formative good, summative bad?" – A review of the dichotomy in assessment literature. Journal of Further and Higher Education, 40(4), pp. 509–525. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0309877X.2014.984600>
35. Online assessment system for stem courses <https://www.digitaled.com/products/assessment>.
36. Siegesmund, A. Using self-assessment to develop metacognition and self-regulated learners. FEMS Microbiology Letters, Volume 364, Issue 11, June 2017, fnx096, <https://doi.org/10.1093/femsle/fnx096>.
37. Structure of the U.S. Education System: U.S. Grading Systems. USNEI. International Affairs Office, U.S. Department of Education. Feb 2008. <http://www.ed.gov/international/usnei/edlite-index.html>.
38. Zeng, W., Huang, F., Yu, L. et al. Educ Asse Eval Acc (2018) 30: 211. <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9281-9> Zeng W., Huang F., Yu L., Chen S. Towards a learning-oriented assessment to improve students' learning – a critical review of literature.

REFERENCES

1. Avalueva N. B. Praxeological approach to understanding the effectiveness and efficiency of educational activities / ed. E.V. Titova. Education. Scientific discussions and research. Saint-Petersburg, Publishing House of RSPU named after A.I. Herzen, 2005, pp. 121–127. (in Russian).
2. Bakhmutsky A. E. [et al.] Pedagogy: textbook / ed. A. P. Tryapitsyna. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2014. 304 p. (in Russian).
3. Burkanova O. P., Yankina O. E. Diagnostics and quality assessment of students' educational achievements in Teachers Training Universities. *Philological sciences. Issues of Theory and Practice*. Tambov, Gramota Publ., 2017, no. 6 (72): in 3 parts, part 1, pp. 186–189. Available at: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2017_6-1_49.pdf (in Russian). (accessed 25 December 2019)
4. Grigoryev B. V., Chumakov V. I. Praxeology or How to organize successful activity: tutorial. Moscow, School Press Publ., 2002. 144 p. (in Russian).
5. Dokhikyan L. S. A Comparative Analysis of Higher Education in Russia and the USA. Diss. Abstract PhD Ped. Sci., Ryazan, 2006. Available at: <http://nauka-pedagogika.com/viewer/152056/a?#?page=1> (in Russian). (accessed 25 December 2019).
6. Elkina I. M. The didactic basis for assessing with modern pedagogical approaches. Diss. Abstract PhD Ped. Sci., Moscow, 2016, 32 p. (in Russian).
7. Erastov Yu. V. Comparative analysis of the approaches to the quality of teacher education in the U.S.A. and Russia. Diss. PhD Ped. Sci., Novokuznetsk, 2004, 228 p. (in Russian).
8. Zhanalieva M. A. Advantages and disadvantages of innovative methods for assessing students' knowledge and skills. Available at: http://sociosfera.com/publication/conference/2013/169/dostoinstva_i_nedostatki_innovacionnyh_metodov_ocenivaniya_znanij_umenij_i_navykov_studentov/ (accessed 25 December 2019).
9. Zhidkova R. A. Modern methods for assessing learning outcomes. *Bulletin of Penza State Pedagogical University named after V. G. Belinsky*, 2012, no. 28, pp. 779–782. (in Russian).
10. Zuev P. V. Theoretical Foundations of Effective Teaching Physics in High School (Praxeological Approach): monograph. Yekaterinburg, 2000, 153 p. (in Russian).
11. Ivanova S. V., Elkina I. M. A system for assessing learning outcomes with various pedagogical approaches in Russia and Foreign countries. *Bulletin of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan*, 2014, no. 3, pp. 19–30. (in Russian).
12. Kolesnikova I. A., Titova E.V. Pedagogical Praxeology: handbook for university students. Moscow, IC «Academy» Publ., 2005, 256 p. (in Russian).
13. Korshunova, O. V. The problem of self-assessment of educational achievements by students. *Formation of an open educational environment of university as a factor of improving the quality of education: Materials of the Third All-Russian Methodical Conference*. Kirov, RADUGA-PRESS Publ., 2014. (in Russian).
14. Krasnova T. I. Assessment of student learning. Analytical review of international trends in the development of higher education, no. 6 (July – December 2003). Available at: <http://charko.narod.ru/tekst/an6/3.html> (in Russian) (accessed 25 December 2019).
15. Lengler O. A. The use of praxeological approach in the process of formation of students' identity. *Pedagogical education in Russia*, 2012, no. 5, pp. 203–207. (in Russian).
16. Lyubogor O. V. Praxeological approach to the analysis of teaching effectiveness. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2010/1436.htm> (in Russian) (accessed 25 December 2019).
17. Malykhin A. A. Essence and principles of the praxeological approach in the methodological training of future technology teachers. *Scientific notes. Series: Pedagogy*, 2014, no. 3, pp. 68–73 (in Russian).
18. Mikhailova E. N. Praxeological approach in teachers' research activities. *Bulletin of TSPU*, 2006. Issue 10 (61). Series: Pedagogy, pp. 25–27. (in Russian).
19. Monakhova L. Yu., Fedotova V. S. Praxiocentrism in the educators' professional standard. *Education and Science*, 2017, vol. 19, no. 4, pp. 9–10. (in Russian).
20. Educational achievements. Available at: <https://old.ht-lab.ru/cms/component/content/article/3-dictionary/1309-2009-10-09-16-43-03>. (in Russian). (accessed 25 December 2019).
21. Panyushkina M. A. Future teacher's assessment and qualimetric competencies as a pedagogical notion. *Scientific and methodical electronic journal «Concept»*, 2019, no. 4 (April), pp. 69–77. Available at: <http://e-koncept.ru/2019/191031.htm> (Accessed 25 Oct., 2019). doi: 10.24411/2304-120X-2019-11031 (in Russian). (accessed 25 December 2019).
22. Pashkevich A. V. Key Competencies Assessment System Development for Mass School Students [Electronic resource]: Monograph. Moscow, Infra-M Publ., 2013, 166 p. Available at: <http://znanium.com/catalog/product/361932>. (in Russian). (accessed 25 December 2019).
23. Rakipova M. Sh. The problem of assessing students' learning-cognitive activity results in Russia and the U.S.A. (using ELT at non-Linguistic Departments as an example). Diss. Abstract PhD Ped. Sci., Kirov, 2004, 18 p. (in Russian).
24. Serebryakova M. A. The system of quality assessment of higher education in Russia and the USA: comparative aspect (using the Course of Foreign language as an example). Diss. PhD Ped. Sci., Yoshkar-Ola, 2006. 264 p. (in Russian).

25. Utochkina E. Yu. Praxeological approach in developing future teacher's capability to professional-pedagogical self-assessment. *Modern Problems of Science and Education*, 2008, no. 3, pp. 59–62. (in Russian).
26. Khimicheva D. P. Review of foreign systems for assessing university students' knowledge. *Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology. Proc. XXXVIII Intern. res.-pract. conf.*, no. 3 (38). Novosibirsk, SibAK Publ., 2014. Available at: <https://sibac.info/conf/pedagog/xxxviii/37437> (accessed 25 December 2019).
27. Shekhonin A. A., Tarlykov V. A., Kleshcheva I. V. [et al.]. Competency-based tasks in the system of higher education. Saint-Petersburg, ITMO University Publ., 2014, 98 p. (in Russian).
28. Shirshova I. A. Assessment of students' educational achievements: modern trends. *Scientific Notes of V.I. Vernadsky Taurida National University. Series "Problems of Pedagogy of Secondary and Higher Education"*, 2013, vol. 26 (65), no. 1, pp. 205–215. (in Russian).
29. Shishov S. E., Kalney V. A. School: education quality monitoring. Third ed., revised and suppl. Moscow, Pedagogical Society of Russia Publ., 2000, 320 p. (in Russian).
30. Abrams L.M., McMillan J.H. & Wetzel A.P. *Educ Asse Eval Acc*, 2015, 27: 347. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9214-9>.
31. Guskey T. R. Formative Classroom Assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, Research, and Implications. The History and Development of Mastery Learning. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada, 2015. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490412.pdf> (accessed 25 December 2019).
32. Houston, Don and Thompson, James N. Blending Formative and Summative Assessment in a Capstone Subject: 'It's not your tools, it's how you use them'. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 2017, 14(3). Available at: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol14/iss3/2> (accessed 25 December 2019).
33. HSE Experts Develop New Ways to Assess Professional Skills. Available at: <https://www.hse.ru/en/news/research/303664900.html> (accessed 25 December 2019).
34. Lau A. M. S. 'Formative good, summative bad?' – A review of the dichotomy in assessment literature. *Journal of Further and Higher Education*, 2016, 40(4), pp. 509–525. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0309877X.2014.984600> (accessed 25 December 2019).
35. Online assessment system for stem courses. Available at: <https://www.digitaled.com/products/assessment> (accessed 25 December 2019).
36. Siegesmund A. Using self-assessment to develop metacognition and self-regulated learners. *FEMS Microbiology Letters*, 2017, vol. 364, issue 11, June, fnx096. doi: 10.1093/femsle/fnx096.
37. Structure of the U.S. Education System: U.S. Grading Systems. USNEI. International Affairs Office, U.S. Department of Education. Feb 2008. Available at: <http://www.ed.gov/international/usnei/edlite-index.html> (accessed 25 December 2019).
38. Zeng W., Huang F., Yu L. et al. *Educ Asse Eval Acc*, 2018, 30: 211. doi: 10.1007/s11092-018-9281-9.

Информация об авторах

Коршунова Ольга Витальевна

(Россия, г. Киров)

Доцент, доктор педагогических наук, профессор
кафедры педагогики

Вятский государственный университет

E-mail: okorchun@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-2633-0305

Ракипова Минзалия Шамсулловна

(Россия, г. Киров)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры иностранных языков неязыковых
направлений

Вятский государственный университет

E-mail: mrakip2010@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-0125-2181

Information about the authors

Olga V. Korshunova

(Russia, Kirov)

Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Department of Pedagogy

Vyatka State University

E-mail: okorchun@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-2633-0305

Minzaliya Sh. Rakipova

(Russia, Kirov)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Foreign
Languages

Vyatka State University

E-mail: mrakip2010@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-0125-2181