ИЗДАТЕЛЬСТВО ГРАМОТА

Педагогика. Вопросы теории и практики
Pedagogy. Theory & Practice

ISSN 2686-8725 (online)
ISSN 2500-0039 (print)

2026. Том 11. Выпуск 8 | 2026. Volume 11. Issue 8
Материалы журнала доступны на сайте (articles and issues available at): pedagogy-journal.ru

RU

Подходы и принципы формирования критериев оценки результатов демонстрационного экзамена в рамках промежуточной аттестации в условиях высшего образования

Маскина О. Г., Чучкалова Е. И.

Аннотация. В статье рассматривается проблема недостаточной методологической обеспеченности процедур разработки критериев оценки результатов демонстрационного экзамена в рамках промежуточной аттестации в условиях высшего образования. Авторы отмечают, что существующая практика проведения промежуточной аттестации в формате демоэкзамена характеризуется отсутствием системных оснований для создания критериального аппарата, и ставят цель посредством анализа сложившихся практик оценивания определить совокупность принципов и подходов к разработке оценочных критериев, способных обеспечить стандартизацию и объективность промежуточной аттестации в формате демонстрационного экзамена на уровне высшего образования. Научная новизна исследования заключается в критическом переосмыслении существующих подходов к формированию критериев оценки результатов демонстрационного экзамена в рамках промежуточной аттестации в условиях высшего образования, поскольку в ходе анализа установлено, что ни один из известных подходов в отдельности в полной мере не обеспечивает требований валидности и надежности применительно к условиям вузовского демонстрационного экзамена. Это потребовало разработки иной методологической основы, включающей четыре базовых принципа и семь взаимосвязанных подходов к формированию критериев оценки результатов демонстрационного экзамена в рамках промежуточной аттестации в условиях высшего образования. Предлагаемый комплекс подходов и принципов учитывает требования профессиональной деятельности и организационную специфику вузовской промежуточной аттестации. Выступающие результатами исследования принципы и подходы к формированию критериев оценки результатов демонстрационного экзамена в рамках промежуточной аттестации в условиях высшего образования образуют основу для перехода от интуитивных практик к воспроизводимым и объективным процедурам оценивания профессиональных компетенций обучающихся.

EN

Approaches and principles for formulating evaluation criteria for demonstration exam results within interim assessment in higher education

O. G. Maskina, E. I. Chuchkalova

Abstract. The article addresses the problem of insufficient methodological support for procedures designed to develop evaluation criteria for demonstration exam results within the framework of interim assessment in higher education. The authors note that current practice in conducting interim assessment in the format of a demonstration exam is characterized by a lack of systemic grounds for creating a criteria framework. Consequently, by analyzing established assessment practices the study aims to identify a set of principles and approaches to developing evaluation criteria capable of ensuring the standardization and objectivity of interim assessment via demonstration examination at the higher education level. The scientific novelty of the study lies in a critical reconsideration of existing approaches to formulating evaluation criteria for demonstration exam results within higher education interim assessment, as the analysis reveals that none of the known individual approaches fully satisfies the requirements of validity and reliability as applied to university-level demonstration exams. This necessitated the development of a different methodological foundation, comprising four core principles and seven interconnected approaches to formulating evaluation criteria for demonstration exam results within interim assessment in higher education. The proposed set of approaches and principles takes into account professional activity requirements and the organizational specifics of university interim assessment. The principles and approaches to formulating evaluation

Научная статья (original research article) | **https://doi.org/10.30853/ped20260189**

© 2026 Авторы. © 2026 ООО Издательство «Грамота» (© 2026 The Authors. © 2026 Gramota Publishing, LLC). Открытый доступ предоставляется на условиях лицензии CC BY 4.0 (open access article under the CC BY 4.0 license): https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

criteria for demonstration exam results, which constitute the findings of this study, form the foundation for transitioning from intuitive practices to reproducible and objective procedures for assessing students' professional competencies.

Введение

Актуальность исследования. Демонстрационный экзамен (ДЭ) как способ оценки готовности студентов и выпускников к выполнению профессиональной деятельности в системе образования массово используется с 2017 года. Однако разрабатывался и внедрялся ДЭ именно для образовательных организаций среднего профессионального образования (Об экзамене. https://de.firpo.ru/o/ode/), в системе же высшего образования демоэкзамен активно применяется с 2023 года (Давыдова, Кусова, Симонова, 2024).

При этом демонстрационный экзамен в вузе может применяться как в ходе промежуточной, так и государственной итоговой аттестации. Это, в свою очередь, ставит разные цели перед кафедрами и преподавателями: с одной стороны, демонстрационный экзамен выступает в качестве инструмента последовательной и обоснованной оценки отдельных профессиональных компетенций или их комплексов (Находкина, Находкин, 2022); а с другой стороны, демонстрационный экзамен может планироваться как «ожидаемый, востребованный результат подготовки студентов» (Божко, Доброквашин, Кисляков и др., 2025, с. 34). Различная постановка цели предполагает и различный выбор критериев оценивания результатов демонстрационного экзамена. Однако именно с установлением критериев сложилась неоднозначная ситуация: несмотря на привычность демонстрационного экзамена в образовательной практике, до сих пор в условиях высшего образования нет единого подхода к формированию критериев оценки результатов демонстрационного экзамена (Чучкалова, Маскина, 2025).

Как было указано выше, изначально демонстрационный экзамен разрабатывался и применялся именно в системе среднего профессионального образования (СПО) (Об экзамене. https://de.firpo.ru/o/ode/). В дальнейшем данная форма проведения аттестации была перенесена в условия высшего образования, однако используемые на уровне СПО критерии оценивания результатов демонстрационного экзамена не подходят для вузов: если СПО требует четкого воспроизведения определенной последовательности заданных операций, то высшее образование предполагает аналитическую, проектную и управленческую деятельность в условиях неопределенности, что трудно или невозможно оценить через предлагаемые критерии оценивания результатов демонстрационного экзамена СПО. Именно поэтому вузы обладают правом самостоятельно устанавливать критерии оценивания при проведении демонстрационного экзамена. Такое право позволяет адаптировать процедуру оценки к специфике профиля подготовки в условиях высшего образования.

Также нельзя обойти вниманием тот факт, что демонстрационный экзамен тесно связан с независимой оценкой квалификаций (НОК) – оба инструмента основаны на требованиях профессиональных стандартов и ориентированы на подтверждение готовности выпускника к выполнению конкретных трудовых функций. Однако существенное отличие заключается в структуре оценочной шкалы. Для ДЭ в образовательной практике характерна многоуровневая дифференциация результатов («неудовлетворительно – удовлетворительно – хорошо – отлично»), что позволяет установить уровень освоения компетенций студентами. Для НОК, напротив, критерии строятся по принципу «соответствует – не соответствует» требованиям профессионального стандарта, что объясняется сутью самой процедуры: профессиональный экзамен может быть успешно пройден только при полном подтверждении всех заявленных трудовых функций.

Тем не менее, методика формирования критериев НОК не совсем применима к условиям высшего образования: 1) принцип «соответствует – не соответствует» не позволяет вузам выставлять уровни результатов оценки; 2) критерии НОК ориентированы только на выполнение жестко заданных трудовых функций из профессионального стандарта, тогда как высшее образование требует еще и оценки универсальных компетенций (системное мышление, проектная деятельность, коммуникация, самоорганизация), которые не укладываются в простой алгоритм выполнения; 3) НОК подтверждает только текущую квалификацию, в то время как вузовская подготовка ориентируется на опережающее формирование готовности к деятельности в условиях неопределенности, профессиональной гибкости и мобильности.

Данные отличия являются принципиальными, это значит, что вузы не могут использовать применяемые критерии оценки для НОК, что ведет к большей самостоятельности вузов и усложнению задач для них в части создания или адаптации собственных систем оценки для демонстрационных экзаменов.

При этом известные работы по педагогическим измерениям (Аванесов, 2004; Челышкова, 2002) предлагают рекомендации только общего характера, которые объективно не могут учитывать специфику демонстрационного экзамена в вузе.

Таким образом, целесообразно на основе анализа существующих практик и выявленных методологических дефицитов сформулировать базовые принципы и подходы к формированию критериев оценки результатов демонстрационного экзамена в условиях высшего образования, позволяющие стандартизировать процедуру промежуточной аттестации и повысить ее объективность.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1) проанализировать существующие подходы к формированию критериев оценки результатов демонстрационного экзамена в рамках промежуточной аттестации в условиях высшего образования и выявить их методологические недостатки;

2) сформулировать базовые принципы формирования критериев оценки результатов демонстрационного экзамена в рамках промежуточной аттестации в условиях высшего образования, обеспечивающие объективность процедуры промежуточной аттестации;

3) определить совокупность подходов к формированию критериев оценки результатов демонстрационного экзамена, реализующих сформулированные принципы и выступающих в качестве практических ориентиров при проектировании оценочного инструментария демонстрационного экзамена в рамках промежуточной аттестации в вузе.

Теоретическую базу исследования составили научные работы, описывающие различные подходы к формированию критериев оценки результатов демонстрационного экзамена в рамках промежуточной аттестации в условиях высшего образования: через использование типовых критериев оценки или их видоизмененных формулировок (Бажук, Пузеп, 2025; Дмитриева, Палатников, 2025; Коновалова, Шерешкова, 2024); через использование профессиональных компетенций в формулировке критериев оценивания результатов демонстрационного экзамена (Дохоян, 2025; Егоренко, Леонова, Голованова, 2024); исходя из сути заданий, выполняемых студентами на демонстрационном экзамене (Дичинская, Марусева, 2025; Каирова, 2023; Светоносова, 2025; Толкачева, Кротова, Парамонова и др., 2025).

В ходе исследования применялись следующие методы: анализ научной литературы по проблеме формирования критериев оценки результатов демонстрационного экзамена в рамках промежуточной аттестации в условиях высшего образования – для систематизации и обобщения существующих сведений по теме исследования; индуктивный метод – для формулирования проблем в части формирования критериев оценки результатов демонстрационного экзамена в рамках промежуточной аттестации в условиях высшего образования; наблюдение за процессом проведения демонстрационного экзамена – для уточнения недостатков существующей процедуры оценивания результатов демонстрационного экзамена в рамках промежуточной аттестации в условиях высшего образования; опрос преподавателей и оценивающих экспертов – для разработки принципов и подходов формирования критериев оценки результатов демонстрационного экзамена в рамках промежуточной аттестации в условиях высшего образования.

Практическая значимость исследования заключается в создании теоретико-методологической основы для последующей разработки унифицированного оценочного инструментария демонстрационного экзамена в вузе. Сформулированные принципы и подходы могут служить ориентиром для преподавателей и разработчиков оценочных средств при проектировании объективных и прозрачных процедур промежуточной аттестации.

Обсуждение и результаты

Педагогические вузы, в числе первых осваивающие демонстрационный экзамен среди организаций высшего образования, при проведении промежуточной аттестации в формате демоэкзамена зачастую опираются на Методические рекомендации по организации и проведению профессиональных (демонстрационных) экзаменов по основным образовательным программам высшего образования укрупненной группы направлений подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки», направленные Министерством просвещения Российской Федерации в вузы для служебного пользования (Давыдова, Кусова, Симонова, 2024). Настоящие рекомендации предлагают следующие группы критериев: психолого-педагогическая (5 критериев), методическая (8 критериев), предметная (4 критерия) и коммуникативно-цифровая грамотность (7 критериев) (Бажук, Пузеп, 2025). При этом часть преподавателей наполняет перечисленные группы собственными актуальными критериями, незначительно адаптируя их к особенностям образовательной программы студентов и выпускников и дополняя авторские критерии уточняющими формулировками (Коновалова, Шерешкова, 2024; Дмитриева, Палатников, 2025; Чернявская, 2025); другие практики меняют названия групп критериев, выделяя например, психолого-педагогическую, научную, инструментальную и коммуникативно-цифровую грамотность (Plakhotnik, Zlatnikov, Strazhnikova et al., 2023; Егоренко, Леонова, Голованова, 2024) или предметно-методическую, психолого-педагогическую и коммуникативно-цифровую-грамотность (Русинова, Югова, 2025). Однако, несмотря на попытки адаптации типовых групп критериев к собственной образовательной практике, подход к формированию критериев оценки профессиональных компетенций остается единым, в соответствии с Методическими рекомендациями. При всей внешней упорядоченности данный подход несет в себе риск формального переноса группировок критериев без учета специфики конкретной дисциплины, уровня подготовки студентов и реального контекста профессиональной деятельности. Кроме того, сами группы критериев остаются содержательно неопределенными, что порождает их произвольное наполнение разными преподавателями и, как следствие, низкую сопоставимость результатов.

Второй подход связан с полной опорой на формируемые профессиональные компетенции студентов и выпускников. Зачастую преподаватели в качестве критериев устанавливают эти компетенции, не меняя их формулировок, либо меняя незначительно (Дохоян, 2025). Подобный подход к формированию критерия зачастую опирается на профессиональные стандарты, как документы, в которых подробно прописаны ожидаемые от выпускников знания и умения (Егоренко, Леонова, Голованова, 2024). С методологической точки зрения такой подход является не совсем корректным, поскольку при использовании формулировок компетенций в качестве критериев оценки происходит подмена измерительного инструмента самим объектом измерения. Критерий должен фиксировать наблюдаемое действие или его продукт, тогда как компетенция представляет собой сложное, многокомпонентное образование. Подмена понятий ведет к неопределенности в оценивании и снижает объективность экспертных суждений.

Однако первый и второй подходы зачастую подвергаются критике со стороны других исследователей. Некоторые авторы указывают на то, что «*студенты должны не только показывать свои технические навыки, но и уметь работать в команде, проявлять креативность и решать нестандартные задачи*», а «*внедрение демонстрационных экзаменов также открывает новые горизонты для развития междисциплинарных навыков*», что говорит о недостаточности четырех групп критериев, приводимых в качестве рекомендации (Володин, Кирсанова, 2025, с. 19). Другие исследователи данного вопроса указывают на то, что: «*В методических материалах профессиональные и общие компетенции рассматриваются и как предметы оценивания, и как критерии оценки. Предмет оценивания (даже при несущественном изменении формулировок и использовании отглагольных существительных) не может стать критерием оценивания в одном и том же процессе деятельности*» (Модонов, Харькова, 2024, с. 2). Как следствие, возникает третий подход к определению критериев для демонстрационного экзамена – исходя из сути и специфики заданий, необходимых к выполнению студентами и выпускниками (такой подход используется и при проведении НОК). Подобный подход демонстрирует обширное разнообразие критериев оценки результатов демоэкзамена. Так, авторы предлагают оценивать *знание теории; знание практики* (Каирова, 2023); «*соответствие <занятия> выбранной теме; наличие четко сформулированных целей и задач занятия; соответствие выбранной формы занятия его цели и задачам; сочетание… форм работы; наличие в фрагменте занятия рефлексивных приемов; применение… различных образовательных технологий; умение заинтересовать обучающихся; умение организовать обратную связь с обучающимися; разработанность электронной презентации*» (Светоносова, 2025). К этой же группе можно отнести критерии, установленные путем их обсуждения с будущими работодателями. Последние выдвигают собственное видение подготовленности выпускников и предлагают критерии оценки результатов демоэкзамена, максимально приближенные к реальной профессиональной деятельности: «*освоение знаний по дисциплине. Умение планировать образовательную работу. Владение навыками анализа ситуации и организации на его основе образовательной работы. Способность к рефлексии, личностному и профессиональному совершенствованию*» (Толкачева, Кротова, Парамонова и др., 2025); «*предметная грамотность, объем и способ изложения учебного материала… целесообразное использование современных педагогических и цифровых технологий. Большое внимание при оценивании уделялось коммуникативным и организационным умениям*» (Дичинская, Марусева, 2025, с. 107). Следовательно, выявленный третий подход, использующий суть и содержание задания демонстрационного экзамена при формулировке критериев оценивания его результатов, так же не может опираться на упорядоченную систему критериев, которые могут быть использованы в различных условиях, различными образовательными организациями.

Поэтому на основании проведенного анализа существующих подходов к формированию критериев оценки результатов демонстрационного экзамена в рамках промежуточной аттестации в условиях высшего образования можно сделать вывод о следующих методологических противоречиях в образовательной практике:

1) между заявленной объективностью демонстрационного экзамена и преимущественно субъективным характером установления критериев для оценки его результатов;

2) между требованиями профессиональных стандартов в части демонстрации трудовых функций и сложившейся практикой оценивания, когда критерии повторяют формулировки компетенций;

3) между существующим множеством подходов к формированию критериев для демонстрационного экзамена и отсутствием содержательно и методически обоснованной процедуры формирования этих критериев, которую можно было бы использовать для промежуточной аттестации по различным дисциплинам в практике образовательных организаций высшего образования.

Для разрешения указанных противоречий может быть предложен комплекс взаимосвязанных принципов, соблюдение которых смогло бы обеспечить какую-то степень легитимности и надежности оценочной процедуры демоэкзамена.

Обоснованность предложенного комплекса принципов определяется тем, что каждый из них является прямым следствием выявленных в ходе анализа дефицитов: отсутствие единой научной базы, подтверждающей выбор критериев оценки результатов демоэкзамена (принцип научности), ситуативность и фрагментарность критериев оценки результатов демоэкзамена (принцип системности), подмена значимых профессиональных действий удобными для измерения показателями (принцип целесообразности) и игнорирование ресурсных ограничений при проектировании оценочных процедур (принцип оптимальности). Взятые вместе, принципы образуют согласованную систему, где действие каждого усиливает эффект остальных, что позволяет рассматривать их не как перечень разрозненных требований, а как целостный методологический фундамент для конструирования оценочного инструментария.

Принцип *научности* предполагает, что процесс разработки оценочных критериев должен быть основан не на субъективных предпочтениях всех организаторов демонстрационного экзамена, а на обоснованных наукой положениях педагогики, психологии и теории педагогических измерений, что позволит избежать влияния случайных факторов на результаты оценки.

Принцип *системности* рассматривает совокупность критериев как четко организованную структуру, где каждый последующий элемент оценки логически вытекает из предыдущего. Опора на этот принцип обеспечивает привязку критерия к проверяемым профессиональным действиям, соблюдение регламента проведения экзамена и достижение цели аттестации.

Принцип *целесообразности* указывает на прямую связь между содержанием каждого критерия и проверяемым на экзамене фрагментом будущей профессиональной деятельности. То есть благодаря этому принципу оценивается именно то, что является наиболее значимым и частым в будущей реальной трудовой деятельности, а не то, что удобно измерить в учебных условиях.

Принцип *оптимальности* способствует соблюдению баланса между стремлением к максимальному охвату в оценке всех аспектов компетенции и необходимостью провести оценочную процедуру в разумные сроки с разумными усилиями ее организаторов. Реализация данного принципа позволяет избежать как избыточного усложнения оценочного инструментария, так и его упрощения до минимума, ведущего к потере ценности демонстрационного экзамена как такового.

Перечисленные принципы носят универсальный характер и могут быть использованы для последующих этапов создания методики установления критериев оценки компетенций для демонстрационного экзамена в вузе в рамках промежуточной аттестации.

Поскольку готовая методика на сегодняшний день отсутствует, предлагается комплекс подходов, который выстраивает логику и преемственность всех этапов разработки оценочных критериев – начиная с постановки цели аттестации и заканчивая подготовкой пакета документации для работы экспертов. Тем самым закладываются необходимые предпосылки для того, чтобы в дальнейшем перевести эти подходы в формат единой формализованной процедуры:

1. *Целеориентированный подход* (*опирается на теорию деятельностного подхода* (Леонтьев, 1975)*, требующего оценки именно профессиональных действий, а не абстрактных знаний*). Разработка критериев начинается не с подбора удобных для измерения показателей, а с четкого ответа на вопрос: какое именно профессиональное действие или компетенция подлежат оценке? Это означает, что сначала следует определить предмет измерения – конкретную трудовую функцию, практический навык или комплексную задачу, и только затем проектировать оценочный инструментарий. Такой подход гарантирует содержательную обоснованность, поскольку каждый элемент методики привязан к поставленной цели и не содержит лишних компонентов. Например, при промежуточной аттестации по дисциплине «Планирование» для направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), профиль «Экономика и управление» целью может стать проверка способности студента самостоятельно разработать тактический план деятельности организации в условиях ограниченности ресурсов. Тогда предметом оценки выступает не знание теоретических основ планирования, а умение провести ситуационный анализ, сформулировать достижимые показатели, обосновать стратегию и представить результаты в установленном формате.

2. *Поликритериальный подход* (*базируется на теории педагогических измерений* (Аванесов, 2007)*, доказывающей, что надежность оценки достигается только при учете нескольких аспектов деятельности, так как компетенция имеет сложную структуру*). Сформированность профессиональной компетенции нельзя свести к одному показателю – оценка должна охватывать разные стороны деятельности студента: процессуальные (как выполняется работа), результативные (каким получился продукт) и коммуникативные (как представлены результаты). Это достигается через выделение нескольких взаимодополняющих групп критериев, которые находятся в логической связи с предметом оценки и не дублируют друг друга. Для того чтобы оценка по дисциплине «Планирование» была объемной, можно использовать три группы критериев: процессуальные критерии показывают, как студент работает с данными (применяет ли методы экстраполяции, нормативный или балансовый методы), содержательные критерии отражают качество итогового документа (реалистичность сроков, наличие финансово-экономических расчетов), коммуникативно-презентационные критерии оценивают защиту плана (аргументированность ответов на вопросы, визуализация ключевых показателей).

3. *Подход разумной достаточности и минимизации* (*в педагогической квалиметрии данный подход подразумевает, что увеличение числа критериев сверх оптимального порога снижает надежность экспертных оценок)* (Звонников, Кузьмина, Малыгин, 2017; Челышкова, 2002). Определение количества критериев подчиняется балансу между полнотой охвата всех значимых операций и разумностью процедуры. Количество критериев должно быть минимально необходимым для надежного измерения, но не избыточным, чтобы не перегружать экспертов и не затягивать экзамен. Для сохранения баланса между глубиной анализа и временными рамками экзамена по дисциплине «Планирование» можно установить 5-7 основных оценочных позиций, этого количества будет достаточно, чтобы охватить все ключевые этапы разработки плана: анализ, целеполагание, расчет ресурсов, календарный план и защиту. Если же включить 10-15 критериев, процедура станет громоздкой, внимание экспертов рассеется, а оценка результатов потеряет точность.

4. *Дескриптивно-операциональный подход* (*опирается на работы по таксономии педагогических целей Блума* (Зыкова, 2025)*, требующие перевода абстрактных качеств в конкретные индикаторы*). Содержание критериев строится на их максимальной конкретизации. Это означает отказ от расплывчатых формулировок по типу «демонстрирует владение методом» в пользу наблюдаемых действий или продуктов деятельности – например, «выполняет расчет с использованием не менее чем трех методов». Каждый компонент оценки формулируется так, чтобы его интерпретация была однозначной для всех членов комиссии. Для критерия «Обоснованность плановых расчетов» можно разработать конкретные индикаторы: неудовлетворительный уровень (0 баллов) – расчеты отсутствуют или содержат грубые арифметические ошибки, не учтены нормы затрат, пороговый уровень (1 балл) – расчеты выполнены, но обоснование применяемых коэффициентов и нормативов не приведено, ссылки на источники отсутствуют, продвинутый уровень (2 балла) – расчеты обоснованы ссылками на отраслевые нормативы или фактические данные прошлых периодов, проведен анализ чувствительности плана к изменению ключевых факторов.

5. *Подход шкалирования на основе характера измеряемого признака* (*опирается на работы по педагогической квалиметрии В. С. Аванесова* (2004)*, предложившего типологию педагогических шкал, и Н. Ф. Талызиной* (1998)*,*

обосновавшей зависимость выбора шкалы от уровня сформированности деятельности). Выбор шкалы зависит от природы оцениваемого явления. Простая дихотомическая шкала применяется, когда действие может быть выполнено только в формате «да/нет». Порядковая (рейтинговая) шкала используется для фиксации уровней качества, когда можно выделить несколько градаций. Интервальная шкала требуется при необходимости точных количественных различий. Для критериев по дисциплине «Планирование» целесообразно использовать порядковую шкалу с тремя уровнями: 0, 1 и 2 балла. Отказ от дихотомической шкалы связан с тем, что она слишком упрощает оценку, а отказ от интервальной – с тем, что измерять результат в числах с высокой точностью не требуется.

6. *Эмпирико-экспертный подход* (*базируется на стандартах педагогических измерений* (Звонников, Кузьмина, Малыгин, 2017; Аванесов, 2004)*, обосновывающих необходимость сочетания теоретической и эмпирической валидизации*). Обоснованность критериев проводится не только теоретически, но и практически – через пилотное тестирование в реальных учебных группах и привлечение внешних экспертов из профессионального сообщества. Обратная связь помогает скорректировать компоненты оценки, устранить двусмысленные формулировки и проверить практическую применимость инструмента в условиях ограниченного экзаменационного времени. Например, разработанный проект оценочных листов направляется на апробацию в 2-3 академические группы. Затем проводится опрос преподавателей кафедры и приглашенных представителей работодателей, их замечания учитываются при доработке инструментария.

7. *Инструментально-регламентный подход* (*опирается на требования к обеспечению единства педагогических измерений* (Челышкова, 2002)*, а также работы А. А. Вербицкого* (2011) *по знаково-контекстному обучению, обосновавшего необходимость регламентации оценочных процедур*). Этот подход предполагает создание стандартизированных форм для фиксации результатов (бланков оценивания) и подробных регламентов для экспертов (инструкций). Здесь основная задача – разработать такой комплект оценочной документации, который бы максимально помог свести к минимуму субъективные различия в оценке экспертов и сделать алгоритм оценки единым для всех членов комиссии. Для этого подошел бы «Бланк экспертного оценивания» – таблица с 5 строками для критериев и 3 колонками для отметок (0, 1, 2 балла), а также графа для краткого комментария. Вместе с тем нужна инструкция для членов комиссии, где прописаны алгоритм действий эксперта, правила фиксации баллов и порядок перевода набранной суммы в итоговую оценку.

Заключение

В качестве подведения итогов проведенного исследования необходимо еще раз подчеркнуть важность и назревшую актуальность замены субъективного подхода к формированию критериев для демонстрационного экзамена именно в условиях высшего образования на научно обоснованную систему принципов и подходов, а в дальнейшем – на выстроенную универсальную методику подбора и установления оценочных критериев.

В ходе исследования последовательно решены поставленные задачи. Анализ практик вузовских демонстрационных экзаменов показал отсутствие единого подхода к формированию критериев оценки результатов демоэкзамена в рамках промежуточной аттестации. Для решения указанной проблемы предложено четыре принципа, которые выступают в качестве фундаментальных требований к процессу формирования критериев и создают необходимые условия для обеспечения объективности аттестационной процедуры, и определены семь подходов, которые реализуют эти принципы и одновременно служат практическими ориентирами при формировании оценочных средств. Предложенные принципы имеют прямое обоснование в классических теориях педагогических измерений: принцип научности опирается на теорию валидности и надежности измерительных инструментов (классическая теория тестов), принцип системности – на системный подход в педагогической квалиметрии, принцип целесообразности – на теорию контекстного обучения, принцип оптимальности – на исследования когнитивной нагрузки экспертов и закономерности восприятия информации. В совокупности предложенные принципы и подходы образуют целостный методологический комплекс, позволяющий перейти от интуитивных решений к объективной и воспроизводимой процедуре оценки. Таким образом, заявленная цель исследования достигнута.

Для преподавателей, участвующих в разработке оценочных средств для демонстрационного экзамена, можно рекомендовать следующее: на этапе целеполагания четко фиксировать, какая именно трудовая функция или компетенция подлежит проверке; при формулировке критериев использовать дескрипторы, построенные по принципу «наблюдаемое действие – продукт деятельности»; количество критериев ограничивать 5-7 позициями, чтобы избежать перегрузки экспертов; обязательно проводить пилотную апробацию разработанных оценочных листов на малой выборке студентов с последующей корректировкой по результатам обратной связи. Кроме того, разработанный инструментарий целесообразно обсуждать с представителями работодателей на этапе валидизации, чтобы убедиться в его соответствии актуальным требованиям профессиональной среды.

Думается, что последовательная реализация предложенных в статье принципов и подходов позволит создать теоретическую основу для разработки методики конструирования надежного и практико-ориентированного оценочного инструментария, а значит – как следствие – повысить объективность промежуточной аттестации в формате демонстрационного экзамена в глазах всех участников образовательного процесса – студентов, преподавателей и представителей профессионального сообщества. Дальнейшие исследования предполагают проверку на практике предлагаемых принципов и подходов и построение самой методики установления критериев для демонстрационного экзамена в условиях высшего образования.

Материалы исследования | Research materials

1. Аванесов В. С. Знания как предмет педагогического измерения // Педагогическая диагностика. 2007. № 2.
2. Вербицкий А. А. Педагогические технологии контекстного обучения: научно-методическое пособие. Изд-е 2-е. М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2011. Вып. 1.
3. Звонников В. И., Кузьмина Н. Н., Малыгин А. А. Принципы педагогических измерений результатов обучения // Социальная защита детей и молодежи в условиях глобализации: образование, экономика, право: сборник статей. Изд-е 2-е, перераб. и доп. (Ростов-на-Дону, 29-30 мая 2017 г.). Ростов н/Д: ИП С. В. Беспамятнов, 2017.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975.
5. Об экзамене // Институт развития профессионального образования. https://de.firpo.ru/o/ode/
6. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1998.
7. Челышкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: учебное пособие. М.: Логос, 2002.

Источники | References

1. Аванесов В. С. Основы теории педагогических измерений // Педагогические измерения. 2004. № 1.
2. Бажук О. В., Пузеп Л. Г. Опыт проведения итоговой аттестации выпускников педагогического вуза в формате профессионального (демонстрационного) экзамена // Казанская наука. 2025. № 2.
3. Божко Н. Н., Доброквашин А. В., Кисляков В. В., Шубина А. С. Специфика разработки и реализации сетевых смешанных образовательных событий выпускниками педагогического вуза в рамках демонстрационного экзамена // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. № 9 (202).
4. Володин Д. Н., Кирсанова Н. В. Оценка качества демонстрационного экзамена по модели Worldskills // Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании: сб. ст. по мат-лам Межд. науч.-практ. конф. (Саратов, 4 марта 2025 г.). Уфа: ООО «Аэтерна», 2025.
5. Давыдова Н. Н., Кусова М. Л., Симонова А. А. Практика введения демонстрационного экзамена как новая форма государственной аттестации в вузе // Педагогическое образование в России. 2024. № 1.
6. Дичинская Л. Е., Марусева Е. Г. Демонстрационный экзамен как форма промежуточной аттестации в педагогическом вузе // Казанская наука. 2025. № 8.
7. Дмитриева Е. А., Палатников Д. Е. Демонстрационный экзамен как инструмент оценки качества образования студентов педагогического университета в контексте социально-профессионального партнерства // Педагогическое образование. 2025. Т. 6. № 12.
8. Дохоян А. М. Демоэкзамен как форма промежуточной аттестации в педагогическом вузе // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2025. № 2.
9. Егоренко Т. А., Леонова О. И., Голованова И. А. Демонстрационный экзамен как форма оценки сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов-психологов // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29. № 6.
10. Зыкова Т. В. Применение таксономии Блума для классификации результатов обучения в электронной информационно-образовательной среде // Открытое образование. 2025. № 29 (4). https://doi.org/10.21686/1818-4243-2025-4-55-63
11. Каирова Л. А. Использование кейсов при проведении демонстрационного экзамена по профилю подготовки «Начальное образование» // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 4 (101).
12. Коновалова О. В., Шерешкова Е. А. Особенности проведения демонстрационного экзамена по результатам прохождения учебной (технологической) практики в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-4.
13. Модонов Е. Н., Харькова Е. В. Совершенствование схемы оценивания и критериев оценки выполнения практических заданий в оценочных материалах демонстрационного экзамена // Стратегические сценарии развития демонстрационного экзамена: сб. ст. по мат-лам Всерос. науч.-практ. конф. (Москва, 24-25 октября 2024 г.). Чебоксары: ООО «Издательский дом “Среда”», 2024.
14. Находкина М. Д., Находкин В. В. Профессиональный (демонстрационный) экзамен как эффективный инструмент независимой оценки компетенций выпускников высшего и среднего педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-3.
15. Русинова М. П., Югова Е. А. Особенности проведения демонстрационного экзамена в педагогическом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2025. № 1. https://doi.org/10.17513/spno.33946
16. Светоносова Л. Г. К вопросу об организации демонстрационного экзамена по педагогической практике для студентов педвуза // Преподаватель XXI век. 2025. № 1-1. https://doi.org/10.31862/2073-9613-2025-1-194-203
17. Толкачева Г. Н., Кротова Т. В., Парамонова М. Ю., Никифорова О. В. Проектирование содержания и оценочных средств демонстрационного экзамена по дисциплинам профессионального модуля «Дошкольное образование» в вузе // Педагогическое образование и наука. 2025. № 5. https://doi.org/10.56163/2072-2524-2025-5-118-129

18. Чернявская Н. М. Критерии оценивания результатов проведения государственной итоговой аттестации студентов высшего педагогического образования в форме демонстрационного экзамена // Гуманитарный научный вестник. 2025. № 9. https://doi.org/10.5281/zenodo.17256401
19. Чучкалова Е. И., Маскина О. Г. Характеристика процедур проведения демонстрационного экзамена в организациях высшего и среднего профессионального образования // Вестник ГГУ. 2025. № 6.
20. Plakhotnik O., Zlatnikov V., Strazhnikova I., Bidyuk N., Shkodyn A., Kuchai O. Use of information technologies for quality training of future specialists // Amazonia Investiga. 2023. Vol. 12. № 65.

Информация об авторах | Author information

RU

Маскина Ольга Геннадьевна[1], к. пед. н., доц.
Чучкалова Елена Ивисстальевна[2], к. экон. н., доц.
[1, 2] Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург

EN

Olga Gennadievna Maskina[1], PhD
Elena Ivisstalyevna Chuchkalova[2], PhD
[1, 2] Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg

[1] *ideafix87@mail.ru,* [2] *lika_tin@mail.ru*

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 22.07.2026; опубликовано online (published online): 19.08.2026.

Ключевые слова (keywords): демонстрационный экзамен в вузе; критерии оценивания; профессиональные и универсальные компетенции; подходы к разработке критериев; промежуточная аттестация; принципы педагогических измерений; university demonstration exam; assessment criteria; professional and universal competencies; approaches to criteria development; interim assessment; principles of educational measurement.