

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Федеральный институт педагогических измерений»



ISSN 2587-9375
CC-BY-NC-ND

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ

2 / 2026

Педагогические измерения

2
2026



Издаётся с 2003 г. Ежеквартальный

Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации ПИ № 77-15870 от 07 июля 2003 г.

Журнал включён в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание учёной степени доктора и кандидата наук следующим научным специальностям:

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования;

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования).

Пользователям разрешено копировать и распространять опубликованный материал на любом носителе или в любом формате, однако материал нельзя использовать в коммерческих целях, а также нельзя изменять.

Учредитель: общество с ограниченной ответственностью «Научно-исследовательский институт «Школьные технологии»» (ООО «НИИ школьных технологий») (ИНН: 7710177661)

Основной вид деятельности организации: «Издание книг» (код по ОКВЭД2 58.11).

Адрес редакции: 109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2

Издатели:

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный институт педагогических измерений» (ФГБНУ «ФИПИ») (ИНН 7728268750).

Основной вид деятельности организации: «Научные исследования и разработки в области общественных наук» (код по ОКВЭД2 72.20.1)

ИД «Народное образование»

Адрес редакционной коллегии: 123557, Москва, ул. Пресненский вал, д. 19, стр. 1

Адрес типографии: 109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2

E-mail: narob@yandex.ru www.narodnoe.org

Тираж 100 экз. Дата выхода: 15.08.2026 г.



Главный редактор

Решетникова Оксана Александровна, канд. пед. наук, директор ФГБНУ «ФИПИ»

Редакционная коллегия:

Болотов Виктор Александрович – академик РАО, д-р пед. наук, научный руководитель Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»

Безбородов Александр Борисович – д-р ист. наук, советник ректора, заведующий кафедрой истории России новейшего времени Историко-архивного института РГГУ, научный консультант ФГБНУ «ФИПИ»

Вербицкая Мария Валерьевна – д-р филол. наук, профессор, заведующий лабораторией иностранных языков ФГБНУ «ФИПИ», руководитель комиссии по разработке КИМ для проведения ГИА по иностранным языкам

Демидова Марина Юрьевна – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, ведущий научный сотрудник лаборатории естественно-научных учебных предметов, математики и информатики ФГБНУ «ФИПИ», руководитель комиссии по разработке КИМ ГИА по физике

Зинин Сергей Александрович – д-р пед. наук, профессор кафедры методики преподавания литературы ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», руководитель комиссии по разработке КИМ ГИА по литературе

Иванова Светлана Вениаминовна – академик РАО, д-р филос. наук, профессор, главный учёный секретарь президиума РАО, заслуженный деятель науки Российской Федерации

Карданова Елена Юрьевна – канд. физ.-мат. наук, руководитель центра психометрики и измерений в образовании Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»

Лобжанидзе Александр Александрович – д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой экономической и социальной географии им. академика РАО В. П. Максакковского ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», руководитель комиссии по разработке КИМ ГИА по географии

Лазебникова Анна Юрьевна – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, главный научный сотрудник Центра социально-гуманитарного общего образования ФГБНУ «ИСМО»

Семченко Евгений Евгеньевич – канд. экон. наук, заместитель руководителя Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки

Татур Александр Олегович – канд. физ.-мат. наук, научный консультант ФГБНУ «ФИПИ»

Редакция:

ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений»

Адрес: 123557, г. Москва, ул. Пресненский Вал, дом 19, строение 1

Заместитель главного редактора: Шишмакова Елена Владимировна, кандидат педагогических наук

Ответственный секретарь: Чернышова Оксана Владимировна

Вёрстка: Буланов Максим

Тел: (495) 345-52-00, 345-59-00

E-mail: narob@yandex.ru, www.narodnoe.org

Адрес: 109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2

ИНСТРУМЕНТАРИЙ

Котова О. А., Лискова Т. Е.

Новая модель КИМ ОГЭ по обществознанию: основные подходы 5

Маслов В. В.

Возможности макротекста для интерпретации авторской позиции и подбора примеров-иллюстраций в процессе подготовки к ЕГЭ по русскому языку..... 16

Артасов И. А., Мельникова О. Н.

О подходах к разработке заданий новых моделей для единого государственного экзамена по истории 26

Сорокина Ж. И.

Педагогическая диагностика и измерение показателей этнокоммуникативной компетентности дошкольников в интерактивной игровой среде ДОУ 33

Амбарцумова Э. М., Дюкова С. Е.

Использование опыта разработки критериев оценивания заданий с развёрнутыми ответами ГИА для совершенствования оценивания устных ответов по географии 39

Добротин Д. Ю., Грумова Н. А.

Оценка сформированности инженерного мышления у учащихся при изучении химии..... 48

Сорокина К. А., Теремов А. В.

Цифровые домашние задания по биологии как средство подготовки к ЕГЭ и проектирования образовательных результатов (на примере Московской электронной школы) 56

Шамигулова О. А.

Формирование и оценка медиакомпетенции у студентов — будущих педагогов: опыт БГПУ им. М. Акмуллы 65

Фунтиков А. С., Севостьянов Д. А., Старухина Н. Б.

Использование QR-кодов как цифрового инструмента поддержки формирующего оценивания при преподавании темы медико-социальной экспертизы студентам медицинского вуза..... 75

Зиновьева С. А.

Методика оценивания развёрнутых ответов студентов в письменной речи на материале немецкого языка 82

Линь Я.

Траектории студенческой мобильности в странах «Пояса и пути»..... 90

АНАЛИТИКА

Старичков В. В.

Эволюция системы централизованного тестирования выпускников общеобразовательных школ в России в 1990–1999 гг. 97

Золотавина М. Л., Рохлов В. С., Вековищева О. Ю.

Влияние возможности пересдачи ЕГЭ на результаты экзамена по биологии: эмпирическое исследование на выборке выпускников Краснодарского края..... 109

Деменченко О. Г.

Анализ тестовых заданий комбинированного типа..... 120



Content

INSTRUMENTS

Kotova O. A., Liskova T. E.

**A New Model of Examination Materials for the Basic State Exam (OGE) in Social Studies:
General Approaches 5**

Maslov V. V.

**The Potential of Macrotext for Interpreting Author's Position and Selecting Illustrative
Examples in Preparation for the Unified State Exam in Russian 16**

Artasov I. A., Melnikova O. N.

**Approaches to Developing Examination Tasks for the New Model of the Unified State Exam
in History 26**

Sorokina Zh. I.

**Pedagogical Assessment and Measurement of Preschoolers' Ethnocommunicative Competence
in an Interactive Game Environment at a Preschool Educational Institution 33**

Ambartsumova E. M., Dyukova S. E.

**Using the experience of developing assessment criteria for State Final Certification
Extended-Response Assignments to Improve the Assessment of Oral Responses in Geography... 39**

Dobrotin D. Yu., Grumova N. A.

Assessing the Development of Students' Engineering Thinking in Chemistry Class 48

Sorokina K. A., Teremov A. V.

**Digital Homework in Biology as a Tool for Preparing for the Unified State Exam and Designing
Educational Outcomes (a case study of the Moscow Electronic School) 56**

Shamigulova O. A.

**Developing and Assessing Media Competence in Future Teachers: The Experience
of Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla 65**

Funtikov A. S., Sevostyanov D. A., Starukhina N. B.

**Using QR Codes as a Digital Tool to Support Formative Assessment in Teaching Medical
and Social Examination to Medical Students 75**

Zinovieva S. A.

**A Methodology for Assessing Students' Extended Written Responses in German
(based on a German University approach) 82**

Lin Y.

Student Mobility Trajectories in the Belt and Road Countries..... 90

ANALYTICS

Starichkov V. V.

**The Evolution of the Centralized Testing System for High School Graduates in Russia
from 1990 to 1999 97**

Zolotavina M. L., Rokhlov V. S., Vekovishcheva O. Y.

**The Impact of the Retaking Option on the Graduate Performance at the Unified State
Exam in Biology: An Empirical Study Based on a Sample of Graduates from
the Krasnodar Region..... 109**

Demchenok O. G.

An Analysis of Mixed-Type Test Tasks 120



Новая модель КИМ ОГЭ по обществознанию: общие подходы

Котова Ольга Алексеевна¹, Лискова Татьяна Евгеньевна²

¹⁻² ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений»

¹ kotova@fipi.ru

² liskova@fipi.ru

Аннотация: В статье описывается новая модель КИМ ОГЭ по обществознанию, которая вводится в 2027 г. в связи с изменениями ФООП по обществознанию. Новая модель экзаменационных материалов направлена на выявление и оценку предусмотренных ФГОС результатов освоения основной образовательной программы и отражает современные тенденции в оценке качества образования.

Представлены концептуальные идеи новой модели КИМ: акцент на общероссийской идентичности, традиционных духовно-нравственных ценностях российского общества; развитие понимания приоритетности общенациональных интересов, приверженности правовым принципам, закреплённым в Конституции РФ; формирование целостной картины общества; освоение знаний об основных сферах человеческой деятельности, социальных институтах, нормах, регулирующих общественные отношения; практико-ориентированный характер заданий; владение умениями функционально грамотного человека.

Приведено сравнение новой и ранее действующей программы по проверяемым предметным результатам и элементам содержания. Сделаны выводы о совпадении проверяемых умений и сохранении содержательного ядра курса с учётом ревизии и перегруппировки основных элементов.

Показана преемственность двух экзаменационных моделей. Описаны новые модели заданий. Например, на анализ социальных/исторических фактов и объяснение их значения в жизни человека и общества. Приводятся примеры ключевых заданий экзаменационной работы, описаны особенности разработки заданий на анализ фотоизображения, статистической информации и работы с текстом.

Новая модель КИМ ОГЭ по обществознанию оптимизирована в части охвата содержания, приведена в соответствие с ключевыми концептуальными идеями и содержанием государственного учебника обществознания, одновременно актуализируется применительно к реалиям современного российского общества и государства.

Ключевые слова: модель КИМ, оценка качества обществоведческой подготовки, виды заданий, система оценивания, универсальные критерии

Для цитирования: Котова, О. А., Лискова, Т. Е. Новая модель КИМ ОГЭ по обществознанию: общие подходы // Педагогические измерения. 2026. № 2. С. 5. doi: 10.52422/25879375_2026_2_5

A New Model of Examination Materials for the Basic State Exam (OGE) in Social Studies: General Approaches

Kotova O. A.¹, Liskova T. E.²

¹⁻² Federal Institute of Pedagogical Measurements

¹ kotova@fipi.ru

² liskova@fipi.ru

Abstract. The paper describes a new model of examination materials for the Basic State Exam (BSE) in Social Studies, which will be introduced in 2027 in line with the changes to the Federal State Educational Standard (FSES) for Social Studies. The new model reflects current trends in education quality assessment, it is aimed at identifying and assessing the results of mastering the core educational programme as stipulated by the FSES.

The following conceptual ideas for the new OGE model have been presented: an emphasis on all-Russian identity and the traditional spiritual and moral values of Russian society; developing an understanding of the priority of nationwide interests as well as a commitment to the legal principles enshrined in the Constitution of the Russian Federation; forming a holistic picture of society; acquiring knowledge about the main spheres of human activity, about social institutions and norms regulating social relations; the stress on practice-oriented assignments; the mastery of functional literacy skills.

A comparison of the new and previously existing curriculum has been given in terms of the subject outcomes and their content elements tested. A conclusion regarding the overlap of the skills tested and the retention of the core content of the course has been substantiated, taking into account the revision and reorganization of the key content elements; the continuity of the two examination models has been demonstrated.

The article describes new assignment models, for example, analyzing social/historical facts and explaining their significance in the life of an individual and society. Examples of key assignments for the examination paper have been provided, and the specifics of developing assignments for analyzing images in photographs, analyzing statistical information, and working with text materials have been described.

The new model of examination materials for the OGE in Social Studies has been optimized in terms of content coverage, it has been updated to correspond to the current realities of Russian society and the state and to be in line with the key conceptual ideas and content of the latest Social Studies textbook.

Keywords: model of examination material, Social Studies learning quality assessment, types of assignments, assessment system, universal criteria.

For citation: Kotova O. A., Liskova T. E. A New Model of Examination Materials for the Basic State Exam (OGE) in Social Studies: General Approaches // Pedagogical Measurement Measurements. 2026. No. 2. P. 5. doi: 10.52422/25879375_2026_2_5

© Котова О. А., Лискова Т. Е., 2026.

© Федеральный институт педагогических измерений, 2026.

С 1 сентября 2026 г. учебный предмет «Обществознание» на уровне основного общего образования изучается только в 9-х классах [5] по единому государственному учебнику [7].

Изменения в федеральной рабочей программе по обществознанию не коснулись основной цели курса — социализации молодого гражданина Российской Федерации, его интеграции в современное российское общество.

Изучение обществознания, включающего знания о российском обществе и его традиционных ценностях, государстве, основах конституционного строя, различных аспектах государственной политики, правах и обязанностях гражданина, способствует воспитанию российской гражданской идентичности, приверженности традиционным ценностям российского общества. Привлечение при изучении обществознания различных источников социальной информации помогает обучающимся освоить язык современной культурной, социально-экономической и политической коммуникации, вносит свой вклад в формирование метапредметных умений извлекать необходимые сведения, осмысливать, преобразовывать и применять их. Изучение обществознания содействует вхождению обучающихся в мир культуры и общественных ценностей, оценке своих возможностей и осознанию своего места в обществе [4].

Обновлённая экзаменационная модель ОГЭ по обществознанию, как и модели КИМ ОГЭ прошлых лет, построена на тех же идеях, что и сам учебный предмет. В новой модели ОГЭ по обществознанию реализованы следующие концептуальные идеи:

- акцент на общероссийской идентичности, традиционных духовно-нравственных ценностях российского общества.

Эта идея определяет преобладание российского контекста для составления заданий (ценностно-окрашенные тексты, матери-

алы социологических опросов, примеры социальных ситуаций для анализа и пр.) и конструктивные особенности экзаменационной модели, в частности выделение линии заданий на понимание и характеристику традиционных духовно-нравственных ценностей российского общества;

- развитие у обучающихся понимания приоритетности общенациональных интересов, приверженности правовым принципам, закреплённым в Конституции Российской Федерации и законодательстве Российской Федерации.

Эта идея также реализуется в отборе материала для составления заданий политико-правового блока;

- формирование у обучающихся целостной картины общества, соответствующей современному уровню знаний и доступной по содержанию для обучающихся старшего подросткового возраста.

В основе экзаменационной модели ключевые понятия, теоретические положения социальной философии, социологии, экономики, культурологии, политологии, юриспруденции;

- освоение обучающимися знаний об основных сферах человеческой деятельности, социальных институтах, нормах, регулирующих общественные отношения.

Экзаменационная модель построена в определённой содержательной логике: в работе представлены в совокупности все ключевые для обществознания умения. В соответствии с возрастными познавательными возможностями школьников сформированы блоки разноуровневых заданий, относящихся к одному содержательному контексту. Кроме того, в этих тематических блоках представлены задания, отражающие специфические для соответствующей социально-гуманитарной науки виды познавательной деятельности (например, рассуждение по этическим вопросам, анализ статистической информации);

■ практико-ориентированный характер заданий: готовность обучающихся использовать приобретённые знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для успешного выполнения типичных социальных ролей человека и гражданина.

Большинство заданий ОГЭ построены на контексте жизненных ситуаций, отражающих выполнение типичных социальных ролей человека и гражданина;

■ ориентированность на универсальные учебные действия школьников — регулятивные, познавательные, коммуникативные.

Уровень сформированности у обучающихся универсальных учебных действий проявляется на всех этапах подготовки к экзамену и сдачи ОГЭ. Это способность обучающихся организовать и контролировать подготовку к экзамену и выполнение заданий во время экзамена. Отметим особо, что правильность записи ответов в бланки также является результатом применения универсальных учебных действий и, по сути, одним из объектов оценивания;

■ владение умениями функционально грамотного человека (получать из разнообразных источников и критически осмысливать социальную информацию, систематизировать, анализировать полученные данные; освоение способов познавательной, коммуникативной, практической деятельности, необходимых для участия в жизни гражданского общества и государства);

В модели КИМ широко представлены различные источники информации (текстовой, статистической, визуальной) и востребована грамотность чтения, способность к анализу и интерпретации информации, интеграции информации из разных источников, её обогащение контекстными обществоведческими знаниями.

Новая модель имеет ту же, что и ранее, действующую модель ОГЭ, логику построения, основанную на деятельностном подходе.

В основе модели ОГЭ — задания, проверяющие понимание и умение применять в различных контекстах ключевые обществоведческие понятия, теоретические положения; анализировать практические ситуации социальных взаимодействий; сравнивать социальные объекты, явления, процессы; извлекать, анализировать и интерпретировать социальную информацию, представленную в разных формах (текст, условно-графические

формы, изображения); рассуждать, аргументировать своё мнение.

В таблице 1 приведено сравнение умений (сформулированных на основе ключевых глаголов, используемых для описания предметных результатов по обществознанию, которые должен получить обучающийся к концу обучения в 9-м классе).

На основе таблицы 1 мы делаем вывод о полном совпадении проверяемых предметных умений выпускников основной школы. Следовательно, в новой экзаменационной работе обязательно будут *задания на работу с понятиями* — задание с развёрнутым ответом (аналог задания 1)¹ и задание с кратким ответом (аналог задания 20 с таблицей); *задания на примеры (моделирование ситуаций)* (аналог задания 23); *задание на классификацию* (аналог задания 15); *задание на сравнение* (аналог задания 19); *задания на установление и объяснение взаимосвязей* (задания на два суждения в каждом блоке); *задания на аргументацию* (аналог задания 24); *задания — задачи (познавательные/практико-ориентированные задания в каждом блоке)*, *задания на анализ текста* (аналог заданий 20, 21) *фотоизображения* (аналог задания 5); *диаграммы* (аналог задания 12); *задание на финансовую грамотность* (аналог задания 6). *Задания на характеристику традиционных российских духовно-нравственных ценностей* могут быть представлены заданиями различных типов. Нет никаких оснований для отказа от зарекомендовавших себя видов заданий с высокой дифференцирующей способностью [9].

Согласно федеральной рабочей программе по обществознанию в основной школе для изучения выделяются пять (ранее — восемь) разделов: «Человек и общество», «Государство и право», «Культура», «Экономика», «Россия на пути в будущее» [3, пп. 151.3. — 151.7].

В таблице 2 приведено сравнение двух моделей по контролируемым элементам содержания.

Из таблицы 2 следует, что основное содержательное ядро курса сохранено (преемственность содержания), проведена ревизия и перегруппировка основных содержательных элементов. Так, раздел «Человек и общество» включает в себя содержательные элементы, ранее изучавшиеся в разделах «Человек и его

¹ Здесь и далее в скобках указаны номера заданий экзаменационной работы 2026 года.

Таблица 1

Код	Умения (предметные результаты), проверяемые на основе программы	
	2027 г.	2026 г. и ранее
1	Приобретение знаний о человеке и обществе...	Освоение и применение системы знаний
2.	характеризовать традиционные российские духовно-нравственные ценности	
3.	приводить примеры (в том числе моделировать ситуации)	
4.	уметь классифицировать по разным признакам (в том числе устанавливать существенный признак классификации)	
5.	уметь сравнивать (в том числе устанавливать основания для сравнения)	
6.	устанавливать и объяснять взаимосвязи	
7.	использовать полученные знания для объяснения	
8.	уметь с использованием обществоведческих знаний, фактов общественной жизни и личного социального опыта определять и аргументировать с точки зрения социальных ценностей и норм своё отношение к явлениям, процессам социальной действительности	
9.	решать в рамках изученного материала познавательные и практические задачи	
10.	владеть смысловым чтением текстов обществоведческой тематики, в том числе извлечений из Конституции Российской Федерации и других нормативных правовых актов; уметь составлять на их основе план, преобразовывать текстовую информацию в модели (таблицу, диаграмму, схему) и преобразовывать предложенные модели в текст	
11.	владеть приёмами поиска и извлечения социальной информации (текстовой, графической, аудиовизуальной) по заданной теме из различных адаптированных источников	
12.	анализировать, обобщать, систематизировать, конкретизировать и критически оценивать социальную информацию, соотносить её с собственными знаниями о моральном и правовом регулировании поведения человека, личным социальным опытом, используя обществоведческие знания, формулировать выводы, подкрепляя их аргументами	
13.	оценивать собственные поступки и поведение других людей с точки зрения их соответствия моральным, правовым и иным видам социальных норм, экономической рациональности (включая вопросы, связанные с личными финансами для оценки рисков осуществления финансовых махинаций, применения недобросовестных практик), осознавать неприемлемость всех форм антиобщественного поведения	
14.	использовать полученные знания, включая основы финансовой грамотности, в практической деятельности, в повседневной жизни для реализации и защиты прав человека и гражданина и осознанного выполнения гражданских обязанностей, для анализа потребления домашнего хозяйства, составления личного финансового плана, для выбора профессии и оценки собственных перспектив в профессиональной сфере, а также опыта публичного представления результатов своей деятельности в соответствии с темой и ситуацией общения, особенностями аудитории и регламентом	
15.	осуществлять совместную деятельность, включая взаимодействие с людьми другой культуры, национальной и религиозной принадлежности на основе национальных ценностей современного российского общества (гуманистических и демократических ценностей, идей мира и взаимопонимания между народами, людьми разных культур), осознавать ценность культуры и традиций народов России	

социальное окружение», «Человек в системе социальных отношений. Социальные ценности и нормы»; раздел «Государство и право» — «Человек в политическом измерении», «Гражданин и государство», «Человек как участник правовых отношений. Основы российского права»; раздел «Культура» — «Человек в мире культуры»; раздел «Экономика» — «Человек в экономических отношениях»; раздел «Россия на пути в будущее» — «Общество, в ко-

тором мы живём. Человек в современном изменяющемся мире». Курсивом в таблице отмечены элементы, ранее не изучавшиеся в курсе обществознания вообще (например, *Правда и фейк*) или не изучавшиеся именно в основной школе (например, *Центральный Банк Российской Федерации*).

Согласно установленным правилам, учебники по обществознанию под редакцией Боголюбова для 6–9-х классов можно

Таблица 2

Код	Проверяемый элемент содержания на основе программы	
	2027 г.	2026 г. и ранее
1	Человек и общество	
1.1	Биологическое и социальное в человеке. Возраст человека	Биологическое и социальное в человеке. Возрастные периоды жизни человека и формирование личности
1.2	Индивид. Личность	Индивид, индивидуальность, личность
1.3	Потребности человека (биологические, социальные, духовные). Способности человека	Потребности человека (биологические, социальные, духовные). Способности человека
1.4	Социализация личности	Социализация личности
1.5	Общество. Сферы общественной жизни	Что такое общество. Основные сферы жизни общества и их взаимодействие
1.6	Социальные общности и группы. Социальная структура общества	Социальная структура общества. Многообразие социальных общностей и групп
1.7	Социальное неравенство. Социальная мобильность	Социальная мобильность
1.8	Социальные нормы	Социальные нормы как регуляторы общественной жизни и поведения человека в обществе. Виды социальных норм.
1.9	Традиционные ценности российского общества. Наследие. Идентичность. Российский народ. Защита традиционных ценностей	Духовные ценности, традиционные ценности российского народа
1.10	Семья	Важность семьи в жизни человека, общества и государства
1.11	<i>Информационное пространство современного общества. Средства массовой информации и коммуникации. Правда и фейк. Информационная безопасность и правила безопасного поведения в Интернете</i>	—
2	Государство и право	
2.1	Государство. Признаки государства. Символы государства	Государство — политическая организация общества. Признаки государства. Государственная власть в нашей стране. Государственный герб, государственный флаг, государственный гимн Российской Федерации
2.2	Функции государства	Внутренняя и внешняя политика
2.3	Форма государства	Форма государства
2.4	Основы организации государственной власти в России. Разделение властей. Законодательные, исполнительные и судебные органы государственной власти в Российской Федерации	Законодательные, исполнительные и судебные органы государственной власти в Российской Федерации
2.5	Президент — глава государства Российская Федерация	Президент — глава государства Российская Федерация
2.6	Федеральное Собрание Российской Федерации: Совет Федерации и Государственная Дума Российской Федерации	Федеральное Собрание Российской Федерации: Государственная Дума и Совет Федерации
2.7	Правительство Российской Федерации	Правительство Российской Федерации
2.8	Судебная система в Российской Федерации. Конституционный суд Российской Федерации. Верховный суд Российской Федерации	Судебная система в Российской Федерации. Конституционный суд Российской Федерации. Верховный суд Российской Федерации
2.9	<i>Цифровое государство. Электронное правительство. Государственные услуги</i>	—

Продолжение таблицы 2

Код	Проверяемый элемент содержания на основе программы	
	2027 г.	2026 г. и ранее
2.10	Право. Нормы и отрасли права. Источники права	Правовая норма. Законы и подзаконные акты. Отрасли права
2.11	Правоотношения: субъект, объект, содержание	Правоотношения и их особенности
2.12	Особенности правового статуса несовершеннолетнего как субъекта правоотношений. Особенности уголовной ответственности несовершеннолетних	Несовершеннолетние как участники гражданско-правовых отношений. Особенности юридической ответственности несовершеннолетних
2.13	Признаки и виды правонарушений	Правонарушение и юридическая ответственность. Проступок и преступление. Гражданско-правовые проступки и гражданско-правовая ответственность. Административные проступки и административная ответственность. Дисциплинарные проступки и дисциплинарная ответственность. Преступления и уголовная ответственность
2.14	Признаки и виды юридической ответственности	
2.15	Правоохранительные органы	Правоохранительные органы в Российской Федерации
2.16	Гражданин и гражданство. Гражданство Российской Федерации	Гражданство Российской Федерации
2.17	Права и свободы человека и гражданина в Конституции Российской Федерации. Конституционные обязанности	Конституция Российской Федерации о правовом статусе человека и гражданина. Гарантия и защита прав и свобод человека и гражданина в Российской Федерации. Взаимосвязь конституционных прав, свобод и обязанностей гражданина Российской Федерации
3	Культура	
3.1	Культура. Культурное наследие. Учреждения культуры. Государственная культурная политика	Культура, её многообразие и формы. Политика в сфере культуры и образования в Российской Федерации
3.2	Искусство. Виды искусства	Что такое искусство. Виды искусств. Роль искусства в жизни человека и общества
3.3	Религия. Роль религии в жизни человека и общества. Традиционные религии в Российской Федерации	Понятие религии. Роль религии в жизни человека и общества. Религии и религиозные объединения в Российской Федерации
3.4	Образование. Современная система российского образования. Права и обязанности обучающегося	Образование. Образование в Российской Федерации
3.5	Наука. Роль науки в развитии общества. Передовые рубежи российской науки в XXI в. <i>Государственная поддержка науки в Российской Федерации</i>	Наука. Роль науки в развитии общества
4	Экономика	
4.1	Хозяйственная система. Экономическая деятельность. Экономические блага. Факторы производства. Обмен и торговля	Экономическая система и её функции. Виды экономической деятельности. Производство — источник экономических благ. Факторы производства. Обмен. Торговля и её формы
4.2	Собственность. Рынок и его механизмы	Собственность. Рыночная экономика. Конкуренция. Спрос и предложение. Рыночное равновесие
4.3	Государство в экономике. Государственный бюджет. Налоги. Цели экономической политики государства	Экономические цели и функции государства. Налоги. Государственный бюджет
4.4	Деньги и их функции. <i>Инфляция</i>	Деньги и их функции

Код	Проверяемый элемент содержания на основе программы	
	2027 г.	2026 г. и ранее
4.5	Центральный Банк Российской Федерации	—
4.6	Семья в экономике. Экономические ресурсы семьи. Финансовые инструменты, используемые домохозяйствами	Экономические функции домохозяйств. Финансовый рынок и посредники (банки, страховые компании, кредитные союзы, участники фондового рынка). Услуги финансовых посредников. Основные типы финансовых инструментов: акции и облигации. Банковские услуги, предоставляемые гражданам (депозит, кредит, платёжная карта, денежные переводы, обмен валюты). Дистанционное банковское обслуживание
4.7	Семейный бюджет и рациональное потребление. Способы и формы сбережений. Личный финансовый план	Источники доходов и расходов семьи. Семейный бюджет. Личный финансовый план. Способы и формы сбережений
5	Россия на пути в будущее	
5.1	Россия — страна возможностей. Национальные цели развития России. Технологический суверенитет. Россия в XXI веке. Россия в глобальной политике	Наша страна в начале XXI в. Место нашей Родины среди современных государств
5.2	Россия — государство-цивилизация	—

использовать в учебном процессе до 28 апреля 2027 года [6], в ОГЭ 2027 г. по обществознанию выделенные курсивом элементы содержания проверяться не будут.

В содержании курса сделан акцент на России: традиционные ценности российского общества [1]; современная Россия в контексте непрерывного исторического процесса; Россия как государство-цивилизация; особая роль культуры в развитии общества; социальная направленность политики нашего государства в разных сферах. В этой связи можно говорить о возвращении на новом витке общественного развития к рассмотрению в рамках курса обществознания российской цивилизации. В конце 1990-х — начале 2000-х такая тема изучалась в старшей школе [8].

Появление такой позиции, как «Национальные цели развития России. Технологический суверенитет», стало возможным после определения национальных целей развития Российской Федерации на государственном уровне [2].

Итак, в условиях неизменного следования достижению целей школьного курса обществознания, абсолютной преемственности предметных результатов, существенной перегруппировки элементов содержания при значительном сокращении количества часов, отводимых на изучение предмета, раз-

работчики новой экзаменационной модели сочли необходимым сократить общее количество заданий за счёт отказа от нескольких заданий, предполагающих выбор одного ответа из четырёх.

В новой экзаменационной модели задания с кратким ответом предстанут в привычном формате, в то время как некоторые задания с развёрнутым ответом претерпят изменения. Рассмотрим некоторые из них.

Задание на анализ фотоизображения нацелено на проверку умений: владеть приёмами поиска и извлечения социальной информации (текстовой, графической, аудиовизуальной) по заданной теме; анализировать, обобщать, систематизировать, конкретизировать и критически оценивать социальную информацию, соотносить её с собственными знаниями о моральном и правовом регулировании поведения человека, личным социальным опытом, используя обществоведческие знания, формулировать выводы, подкрепляя их аргументами, а также оценивать собственные поступки и поведение других людей с точки зрения их соответствия моральным, правовым и иным видам социальных норм, экономической рациональности, осознавать неприемлемость всех форм антиобщественного поведения.

Обучающийся должен сделать анализ социальной информации, представленной

в виде фотоизображения, и выполнить задание, связанное с анализом ситуаций исполнения человеком какой-либо социальной роли (гражданина, работника, потребителя, собственника, члена семьи, ученика и др.). С учётом изменений в курсе обществознания в заданиях этой линии будет сделан акцент на характеристике традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Пример 1

Рассмотрите фотографию.



Какая традиционная духовно-нравственная ценность российского общества может быть проиллюстрирована с помощью данной фотографии? Объясните значение этой ценности в социализации новых поколений россиян.

Итак, структура задания сохранится: фотоизображение с комментарием, явно связанный с сюжетом фото вопрос, дополнительный вопрос (задание). Таким образом, количество проверяемых элементов в задании данного типа будет сокращено с четырёх/пяти (в зависимости от модели задания) до двух при сохранении требования обязательного корректного ответа на первый вопрос, связанный с фотоизображением.

В примере 1 в качестве ответа на первый вопрос может быть названа любая из следующих традиционных духовно-нравственных ценностей (или сразу несколько из них): высокие нравственные идеалы, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений. В соответствии с требованием задания для получения максимального балла (2) обучающийся должен объяснить значение этой ценности в социализации новых поколений россиян. Допустим: историческая память и преемственность поколений помогают поддерживать единство многонационального общества, противодействовать искажению истории и деструктивным идеологиям/способствует формированию национальной и гражданской идентичности, так как знание истории, tradi-

ций и достижений укрепляет гордость за свою страну и её культуру, поддерживает сплочённость общества и др.

Задание на анализ статистической информации построено на основе графического представления статистической информации в виде таблицы или диаграммы (гистограммы, круговой диаграммы, линейчатой диаграммы). В действовавшей в 2020–2026 гг. экзаменационной модели выпускнику требовалось проанализировать предложенную информацию, сформулировать по одному выводу: а) о сходстве и б) о различии в позициях групп опрошенных и высказать предположение о причинах сходства и различия. В новой модели предлагается дополнить это задание ещё одной модификацией с таким требованием: «Сформулируйте по одному выводу: а) о сходстве и б) о различии в позициях групп опрошенных. В чём, на ваш взгляд, состоит а) польза, б) вред использования электронных средств обучения (гаджетов) на школьных уроках?» Так задание приобретает большую определённости в указании направления рассуждения и большую связь с текстом учебника. Формулировка требования позволит акцентировать внимание на проверке умения с использованием обществоведческих знаний, фактов общественной жизни и личного социального опыта определять и аргументировать с точки зрения социальных ценностей и норм своё отношение к явлениям, процессам социальной действительности (пример 2).

Могут быть сформулированы такие выводы:

- о сходстве, например: равные доли опрошенных обеих групп считают, что всё зависит от учителя;

- о различии, например: учителя гораздо чаще, чем сами обучающиеся считают, что успеваемость может снизиться из-за использования гаджетов.

Обращаем внимание, что *элементы ответа на второй вопрос должны быть сформулированы как распространённые предложения и содержать объяснение позиции обучающегося.*

Например:

- о пользе: использование электронных средств обучения (гаджетов) на школьных уроках может способствовать повышению мотивации и интереса к учёбе (гаджеты привлекают внимание современных школьников, так как они уже привыкли к цифровым устройствам в повседневной жизни, их использование делает уроки более динамичными и привлека-

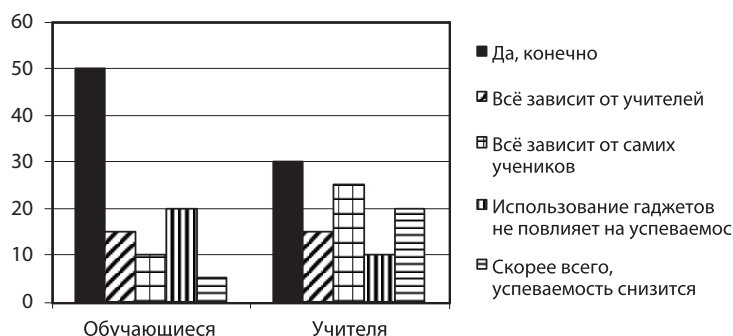
Пример 2

В ходе социологического опроса гражданам задавали вопрос: «Как Вы думаете, поможет ли использование электронных средств обучения (гаджетов) повысить успеваемость школьников?»

Полученные результаты (в % от числа опрошенных) представлены в графическом виде.

Сформулируйте по одному выводу: а) о сходстве и б) о различии в позициях групп опрошенных. В чём, на ваш взгляд, состоит

а) польза, б) вред использования электронных средств обучения (гаджетов) на школьных уроках? (Элементы ответа на второй вопрос должны быть сформулированы как распространённые предложения и содержать объяснение позиции обучающегося.)



тельными. Это может повысить мотивацию к изучению предметов, в том числе тех, которые изначально не вызывали интереса);

■ о **вреде**: использование электронных средств обучения (гаджетов) на школьных уроках может привести к дополнительным проблемам со здоровьем (вынужденная поза с работой на близком расстоянии к монитору повышает риск нарушений зрения и осанки).

Задание на работу с текстом традиционно присутствует в экзаменационной модели по обществознанию. Оно проверяет владение смысловым чтением текстов обществоведческой тематики, приёмами поиска и извлечения социальной информации, а также умение составлять план текста. В модели 2009–2019 гг. было шесть таких заданий, в модели 2020–2026 — четыре [10]. В новой модели решено сократить до трёх.

Пример 3

Культура не ограничивается памятниками культуры и истории, как не ограничивается научными открытиями и составляющая единое целое с культурой наука.

Необходимо не только заботиться о сохранности отдельных произведений искусства, свидетельствах истории или научных открытиях, но и защищать права на их существование, безопасность, доступность как для специалистов, так и для всех интересующихся. Мы должны оберегать всю сферу культуры, свободу культурной (в том числе и научной) информации, отстаивать точность информации о культурных ценностях (повторяю — и научных в равной степени). А разве можно быть безучастным к судьбам культуры малых народов, живущих в окружении народов многочисленных? Особой заботой должны быть окружены архивы, библиотеки, музеи, коллекции, находящиеся во владении государства или отдельных собственников, национальные традиции и обычаи, традиционные религии и т. д.

Наша обязанность — поддерживать и совершенствовать культурный климат как наиболее благоприятный для сохранения и развития всех форм культуры. Система образования и информации должна быть построена так, чтобы способствовать развитию общечеловеческой культуры и культуры малых народов — их национального лица, их языка и фольклора.

Культура — она ведь всемирная, не закрытая, а именно открытая эстетическая система. Сколько десятилетий нашу культуру, нашу науку старались отгородить от всего мира «железным занавесом». Но не скрыть их в мире современных коммуникаций. Наша литература, наше искусство обогатили мировую культуру, стали катализатором общественной и духовной жизни. (По Д. С. Лихачёву)

- 1 Составьте план текста. Для этого выделите основные смысловые фрагменты текста и озаглавьте каждый из них.
- 2 Какие учреждения культуры, по мнению автора, должны быть окружены особой заботой? О какой обязанности пишет Д. С. Лихачёв? Как он формулирует одну из задач системы образования и информации?
- 3 Д. С. Лихачёв отмечает, что «наша литература, наше искусство обогатили мировую культуру». На примере трёх конкретных деятелей культуры (или произведений, достижений) поясните мысль автора (приведите пример и дайте краткий комментарий к нему).

Итак, в новой модели будет задание на составление плана, поиск информации, представленной в явном виде и задание на иллюстрацию примерами определённой идеи, теоретического положения.

В экзаменационной модели будет новое задание на анализ социальных/ исторических фактов и объяснение их значения в жизни человека и общества.

Пример 4

В одном из российских регионов живёт династия врачей, общий стаж работы которой составляет 357 лет. История этой семьи началась в 1926 году. С тех пор три поколения семьи посвятили свою жизнь медицине.

Объясните, в чём ценность трудовых династий для а) их членов и б) общества в целом.

Могут быть приведены такие объяснения:

а) ценность трудовых династий для их членов состоит в том, что профессиональные знания, накопленные поколениями, передаются неформально — через совместные дела, советы, что очень важно для поддержания се-

мейных традиций, благоприятного семейного климата, помощи молодым членам семьи освоить профессию;

б) ценность трудовых династий для общества состоит в том, что они показывают значимость конкретных профессий, привлекают интерес к ним, поддерживают семейные ценности и высокие моральные качества людей.

Данное задание тесно связано с учебником и отражает одну из ключевых идей нового учебника — связь теоретических знаний с социальными реалиями российского общества в его непрерывной истории.

Таким образом, обновлённая модель ОГЭ по обществознанию сохранила преемственность с экзаменационной моделью прошлых лет, оптимизирована в части охвата содержания, но при этом актуализирована применительно к реалиям современного российского общества и государства, приведена в соответствие с ключевыми концептуальными идеями и содержанием государственного учебника обществознания.

Список использованных источников:

1. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» / www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S
2. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» / <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542>
3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 08.10.2025 № 729 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования» (Зарегистрирован 03.12.2025 № 84436) <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202512040010>
4. Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 370 (ред. от 10.11.2025) «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования (Зарегистрировано в Минюсте России 12.07.2023 № 74223) https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-18052023-n-370/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego/iii/151_1/151.2_1/
5. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 2 марта 2026 г. № 03–320 «Об изменениях в ФООП» / <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/413712154/>
6. Перечень учебников и разработанных в комплекте с ними учебных пособий (при наличии), допущенных к использованию при реализации обязательной части общеобразовательной программы <https://fpu.edu.ru/>
7. Обществознание. 9 класс. Учебник для общеобразовательных организаций / Под ред. Д. А. Медведева. — М.: «ООО Просвещение-Союз», 2026. — 240 с.
8. Человек и Общество. Обществознание. Учебник для 10–11 кл. в 2-х ч. Ч. 2. / Под ред. Л. Н. Боголюбова, А. Ю. Лазебниковой. — М.: Просвещение, 2002. — С. 91–103.
9. Котова, О. А., Лискова, Т. Е. Методические аспекты результатов ОГЭ 2024 г. по обществознанию // Педагогические измерения, 2025. — №1 — С. 99–112.
10. Котова, О. А., Лискова, Т. Е. Перспективная модель ОГЭ по обществознанию // Педагогические измерения, 2019. — № 4 — С. 15–22.

References:

1. Decree of the President of the Russian Federation of November 9, 2022 No. 809 “On Approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values.” / www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S

2. Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2024 No. 309 "On the National Development Goals of the Russian Federation for the Period up to 2030 and for the Perspective Up to 2036" / <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542>
3. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of October 8, 2025 No. 729 "On Amendments to Certain Orders of the Ministry of Education of the Russian Federation Concerning Federal Educational Programs for Primary General Education, Basic General Education, and Secondary General Education" (Registered 03.12.2025 No. 84436) <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202512040010>
4. Order of the Ministry of Education of Russia dated 18.05.2023 No. 370 (as amended on 10.11.2025) On approval of the federal educational program for basic general education (Registered with the Ministry of Justice of Russia on 12.07.2023 No. 74223) https://sudact.ru/law/prikaz-minprosvshcheniia-rossii-ot-18052023-n-370/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego/iii/151_1/151.2_1/
5. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated March 2, 2026 No. 03–320 "On Amendments to the Federal Educational Institutions for the Protection of Education" / <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/413712154/>
6. Perechen' учебnikov i razrabotannykh v komplekte s nimi учебnykh posobiy (pri nalichii), dopushchennykh k ispol'zovaniyu pri realizatsii obyazatel'noy chasti obshcheobrazovatel'noy programmy <https://fpu.edu.ru/>.
7. Obshchestvoznaniye. 9 klass. Uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy/Pod red. D. A. Medvedeva. M.: «ООО Prosvshcheniye-Soyuz», 2026–240 s.
8. Chelovek i Obshchestvo. Obshchestvoznaniye. Uchebnik dlya 10–11 kl. v 2-kh ch. ch. 2. pod red. L. N. Bogolyubova i A. YU. Lazebnikovoy. M.: Prosvshcheniye, 2002. S. 91–103
9. Kotova, O. A., Liskova, T. Ye. Metodicheskiye aspekty rezul'tatov OGE 2024 g. po obshchestvoznaniyu. // Pedagogicheskiye izmereniya, 2025. — №1 — S. 99–112.
10. Kotova, O. A., Liskova, T. Ye. Perspektivnaya model' OGE po obshchestvoznaniyu. // Pedagogicheskiye izmereniya, 2019. — №4 — S. 15–22.

Информация об авторах

Котова О. А. — кандидат исторических наук, заместитель директора ФГБНУ «ФИПИ» по научно-методической работе, Москва

Лискова Т. Е. — кандидат педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией социально-гуманитарных учебных предметов ФГБНУ «ФИПИ», Москва

About the Authors

Kotova O. A. — PhD in History, Deputy Director for Research and Methodology at the Federal Institute for Pedagogical Measurements (FIPI), Moscow

Liskova T. E. — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Laboratory of Social Sciences and Humanities at the Federal Institute for Pedagogical Measurements (FIPI), Moscow

Статья поступила в редакцию 08.06.2026; одобрена после рецензирования 15.06.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was received by the editors on June 8, 2026; approved after review on June 15, 2026; accepted for publication on June 22, 2026.

Возможности макротекста для интерпретации авторской позиции и подбора примеров-иллюстраций в процессе подготовки к ЕГЭ по русскому языку

Маслов Вячеслав Васильевич

ФГБНУ «ФИПИ», ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К. А. Тимирязева, Москва, Россия
fipi@fipi.ru

Аннотация: В статье рассматриваются методические возможности макротекста в процессе формирования у обучающихся навыков интерпретации авторской позиции и подбора примеров-иллюстраций при подготовке к выполнению задания 27 единого государственного экзамена по русскому языку. Актуальность исследования определяется возрастающей ролью интерпретации текста в системе современного гуманитарного образования. Анализируются современные подходы к обучению интерпретации текста в контексте обновлённой модели экзаменационного сочинения. Теоретической основой исследования являются труды М. М. Бахтина, Ю. М. Лотмана, И. Р. Гальперина, Т. А. Ладыженской и современных методистов.

Особое внимание уделяется проблеме формирования у учащихся навыков смыслового чтения, выявления авторского отношения к изображаемому, анализа текстовых деталей и аргументированного комментирования проблемы. В статье раскрываются особенности работы с художественным и публицистическим текстом. На основе анализа экзаменационных работ выделены типичные ошибки обучающихся для публицистического текста (подмена авторской позиции собственным мнением, пересказ вместо анализа, подмена позиции формулировкой проблемы, чрезмерная обобщённость и т. д.)

Практическая часть статьи включает анализ текста К. Я. Ваншенкина как примера формирования навыков интерпретации авторской позиции. Предлагаются методические приёмы развития текстоаналитических умений: работа с вопросами к тексту, анализ ключевых слов, составление смысловых схем, сопоставительный анализ, работа с ученическими ошибками, использование чек-листов.

Показано, что основная задача учителя-словесника заключается в формировании у учащихся навыков осмысленного чтения, анализа текста и аргументированного доказательства собственных выводов, поскольку эти умения являются основой успешного выполнения экзаменационного сочинения и важнейшим компонентом гуманитарной подготовки личности.

Ключевые слова: макротекст, авторская позиция, интерпретация текста, ЕГЭ по русскому языку, смысловое чтение, текстоаналитические умения, комментарий к проблеме, публицистический текст, художественный текст

Для цитирования: Маслов, В. В. Возможности макротекста для интерпретации авторской позиции и подбора примеров-иллюстраций в процессе подготовки к ЕГЭ по русскому языку // Педагогические измерения. 2026. № 2. С. 16 doi: 10.52422/25879375_2026_2_16

The Potential of Macrotext for Interpreting Author's Position and Selecting Illustrative Examples in Preparation for the Unified State Exam in Russian

Maslov V. V.

Federal State Budgetary Scientific Institution "FIPI", Russian State Agrarian University — Moscow
Timiryazev Agricultural Academy, Moscow, Russia
fipi@fipi.ru

Abstract. The article examines the methodological potential of macrotext for developing students' skills in interpreting author's position and selecting illustrative examples in preparation for Task 27 of the USE in Russian. The study relevance is determined by the growing role of text interpretation in current humanities education. Approaches to teaching text interpretation have been analyzed in the context of the updated examination essay model. The theoretical basis of the study includes the works of M. M. Bakhtin, Yu. M. Lotman, I. R. Galperin, T. A. Ladyzhenskaya, as well as publications by contemporary methodologists. Particular attention has been paid to developing students' skills for meaningful reading, grasping the author's attitude toward the depicted facts, textual analysis, and providing reasoned commentary on the subject. The article explores the specifics of working with fiction and journalistic texts. The analysis of examination papers allows the author to identify typical student errors in journalistic texts, such as substituting the author's position with their own opinion, retelling instead of analyzing, substituting a position with a problem statement, overgeneralization, etc.

The practical analysis of K. Ya. Vanshenkin's text has served as an example of teaching skills for interpreting the author's position. The article proposes methodological techniques for developing textual analytical skills, such as asking questions about the text, analyzing keywords, creating semantic diagrams, comparative analysis, addressing student errors, and using checklists. It has been shown that the primary task of a literature teacher is to develop students' skills in comprehensive reading and text analysis, and in substantiating their own conclusions, as these skills are the key to successful exam essays and a crucial component of humanities education.

Keywords: macrotext, author's position, text interpretation, Unified State Exam in Russian, meaningful reading, textual analytical skills, commentary on a subject, journalistic text, fiction

Forcitation: Maslov, V. V. The Potential of Macrotext for Interpreting Author's Position and Selecting Illustrative Examples in Preparation for the Unified State Exam in Russian. *Pedagogical Measurements*, 2026. No. 2. P. 16. doi: 10.52422/25879375_2026_2_16

© Маслов В. В., 2026.

© Федеральный институт педагогических измерений, 2026.

Введение

Современная система итоговой аттестации по русскому языку ориентирована не только на проверку орфографической и пунктуационной грамотности учащихся, но и на выявление уровня сформированности их коммуникативной и текстоаналитической компетенции. Особенно ярко данная тенденция проявляется в структуре задания 27 единого государственного экзамена по русскому языку, предполагающего создание развёрнутого сочинения-рассуждения на основе предложенного текста [4].

Изменение формата экзаменационного сочинения привело к существенной трансформации самой методики работы с текстом. Если в предыдущих моделях экзамена учащемуся необходимо было самостоятельно определить проблему текста, то современный формат предполагает наличие уже сформулированного проблемного вопроса. В связи с этим акцент переносится на умение интерпретировать авторскую позицию и аргументированно доказывать её с помощью анализа текста.

Подобный подход обусловлен необходимостью формирования у выпускников навыков глубокого осмысленного чтения. В условиях информационного общества способность интерпретировать текст, выявлять скрытые смыслы, понимать авторскую оценку становится важнейшим компонентом гуманитарной подготовки личности [8].

Одним из наиболее эффективных средств формирования указанных умений является работа с макротекстом. Макротекст позволяет рассматривать произведение как сложную систему взаимосвязанных смыслов, где авторская позиция проявляется не в одном фрагменте, а распределяется по всему текстовому пространству [5].

Актуальность исследования определяется необходимостью совершенствования методики подготовки учащихся к выполнению задания 27 ЕГЭ по русскому языку, а также возрастающей ролью интерпретации текста в системе современного гуманитарного образования.

Наша цель — определить методические возможности макротекста в процессе формирования навыков интерпретации авторской позиции и подбора примеров-иллюстраций при подготовке учащихся к экзаменационному сочинению.

Методология исследования

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

- 1) раскрыть сущность понятия «авторская позиция» в современной филологии и методике преподавания русского языка;
- 2) определить роль интерпретации текста в процессе подготовки к ЕГЭ;
- 3) проанализировать особенности художественного и публицистического текста как объекта интерпретации;
- 4) выявить типичные ошибки учащихся при формулировке авторской позиции;
- 5) разработать методические рекомендации по подбору примеров-иллюстраций и анализу текстовых деталей.

Методологической основой исследования являются труды отечественных филологов и методистов: М. М. Бахтина, Ю. М. Лотмана, И. Р. Гальперина, Т. А. Ладыженской, Н. А. Ипполитовой, Л. С. Выготского и др.

В современной филологии авторская позиция рассматривается как система ценностных установок, оценок и мировоззренческих представлений автора, реализованных в тексте через совокупность языковых, композиционных и образных средств [3, 10].

По мнению И. Р. Гальперина, текст представляет собой завершённое речевое произведение, обладающее смысловой и структурной целостностью. Именно целостность текста позволяет выявлять авторское отношение к изображаемому, поскольку отдельные элементы текста функционируют не изолированно, а во взаимосвязи друг с другом [3].

Авторская позиция может проявляться через:

- 1) систему образов;
- 2) выбор художественных деталей;
- 3) композицию текста;
- 4) эмоционально-оценочную лексику;
- 5) интонационную организацию;
- 6) авторские отступления;
- 7) речевые характеристики персонажей.

Следовательно, авторская позиция редко формулируется в тексте напрямую. В большинстве случаев она требует сложной интерпретационной деятельности читателя.

Особую значимость данная проблема приобретает в контексте подготовки к ЕГЭ по русскому языку. Анализ экзаменационных работ показывает, что значительная часть учащихся испытывает трудности именно на этапе выявления авторской позиции [4].

Наиболее распространённой ошибкой является подмена авторской позиции формулировкой проблемы текста. Например, учащийся пишет: «Автор поднимает проблему одиночества». Подобная формулировка указывает лишь на тему размышления автора, но не раскрывает его отношения к данной проблеме.

Правильная формулировка авторской позиции должна представлять собой ответ автора на поставленный проблемный вопрос. Например: «Автор убеждён, что одиночество разрушает человека и лишает его возможности полноценного духовного развития».

В центре экзаменационной работы оказывается авторская позиция — то есть ответ автора на поставленный вопрос, — а также умение экзаменуемого интерпретировать эту позицию, а не пересказывать содержание текста.

Таким образом, авторская позиция является смысловой доминантой текста и выявляется только в процессе комплексного анализа.

Понятие интерпретации текста занимает центральное место в современной гуманитарной науке. Интерпретация рассматривается как процесс осмысления текста,

направленный на выявление его глубинных смыслов [5, 10].

М. М. Бахтин подчёркивал диалогическую природу текста, согласно которой понимание возникает в процессе взаимодействия автора и читателя. Читатель не просто воспринимает готовую информацию, а вступает в своеобразный диалог с автором [1].

Ю. М. Лотман рассматривал текст как сложную семиотическую систему, в которой каждый элемент обладает определённой смысловой функцией. Следовательно, интерпретация текста предполагает выявление взаимосвязей между различными уровнями текста [7].

С точки зрения современной методики преподавания русского языка интерпретация текста представляет собой важнейший компонент формирования читательской грамотности.

Особую роль в разработке данной проблемы сыграли труды Т. А. Ладыженской. Исследователь рассматривала работу с текстом как основу речевого развития учащихся [6].

Согласно концепции Т. А. Ладыженской, обучение интерпретации текста должно строиться поэтапно.

На начальном этапе школьники учатся:

- определять тему текста;
- выявлять основную мысль;
- находить ключевые слова;
- устанавливать смысловые связи между предложениями.

В 7–8-х классах учащиеся начинают осваивать анализ выразительных средств языка и выявлять авторское отношение к изображаемому.

В 9-м классе работа с текстом выходит на уровень полноценной интерпретации. Учащиеся учатся:

- анализировать текст как целостное высказывание;
- выявлять авторскую точку зрения;
- аргументировать свои выводы;
- анализировать текстовые детали.

Таким образом, интерпретация авторской позиции является результатом постепенного формирования текстоаналитических умений.

Основные результаты

Современная модель экзаменационного сочинения (задание 27 ЕГЭ по русскому языку) полностью соответствует данной

методической логике. Экзамен ориентирован не на воспроизведение содержания текста, а на понимание его смысловой структуры.

Сегодня в научном понимании интерпретация — это процесс осмысления текста, в ходе которого читатель выявляет и формулирует авторские смыслы на основе текстовых сигналов (языковые и композиционные особенности).

В экзаменационном формате интерпретация предполагает:

- чтение макротекста через призму заданного вопроса;
- отбор фрагментов, значимых для ответа на заданный вопрос;
- обобщение наблюдений;
- формулировку вывода — авторской позиции.

Понятие макротекста в современной филологии связано с представлением о тексте как о сложном смысловом единстве [5].

Макротекст включает:

- систему микротем;
- композиционные связи;
- повторяющиеся мотивы;
- ключевые образы;
- систему смысловых доминант.

Работа с макротекстом позволяет учащимся увидеть внутреннюю организацию текста и выявить авторскую позицию не на уровне отдельных предложений, а на уровне всей смысловой структуры.

Особую роль макротекст играет при подготовке комментария к проблеме текста.

Практика показывает, что учащиеся нередко выбирают примеры-иллюстрации случайно, ориентируясь исключительно на яркость эпизода. Однако в рамках макротекстового анализа примеры должны подбираться не по принципу «интересности», а по степени их значимости для раскрытия авторской позиции [2].

Макротекстовый подход позволяет:

- 1) видеть взаимосвязь между фрагментами текста;
- 2) выявлять развитие авторской мысли;
- 3) определять композиционную функцию эпизодов;
- 4) анализировать роль текстовых деталей;
- 5) устанавливать причинно-следственные связи между примерами.

Особенно важно формировать у учащихся понимание того, что комментарий к про-

блеме представляет собой не пересказ текста, а анализ смысловых фрагментов.

В процессе работы с макротекстом необходимо обращать внимание на:

- ключевые слова;
- повторяющиеся мотивы;
- контрастные элементы;
- оценочную лексику;
- финал текста.

Именно эти элементы чаще всего становятся носителями авторской позиции.

Важно отметить особенности интерпретации художественного и публицистического текстов.

Художественный текст представляет собой наиболее сложный объект интерпретации для выпускников.

В художественном произведении авторская позиция редко выражается напрямую. Автор создаёт систему образов и ситуаций, позволяющих читателю самостоятельно прийти к определённым выводам.

Для художественного текста характерны:

- многозначность;
- подтекст;
- символичность;
- эмоциональная насыщенность;
- высокая роль художественной детали.

Следовательно, интерпретация художественного текста требует развитого аналитического мышления [7].

Особое значение в художественном тексте имеют детали. Именно через детали автор часто передаёт своё отношение к героям и событиям.

Например, описание интерьера, особенности речи персонажа, повторяющиеся слова могут выполнять важную смысловую функцию.

Публицистический текст обладает иными особенностями.

Для него характерны:

- выраженная оценочность;
- социальная направленность;
- логичность изложения;
- стремление к убеждению читателя;
- наличие авторских рассуждений.

В публицистике авторская позиция обычно выражена более явно, однако это не означает, что текст не требует интерпретации.

Даже при наличии прямых оценок авторская позиция формируется всей системой текста.

Публицистический текст особенно удобен для формирования навыков анализа, поскольку сочетает доступность содержания и глубину проблематики.

Анализ экзаменационных работ позволяет выделить несколько типичных ошибок.

1. Подмена авторской позиции собственным мнением.

Учащийся пишет: *«Я считаю, что автор прав»*.

Однако задание проверяет не личное мнение ученика, а понимание текста.

2. Пересказ вместо анализа.

Учащийся подробно пересказывает содержание текста, но не объясняет смысл анализируемых эпизодов. Выпускник пишет: *«В тексте рассказывается о том, как герой переживает трудности»*.

Подобный подход свидетельствует о несформированности навыков интерпретации.

3. Подмена позиции формулировкой проблемы.

Например: *«Автор в тексте поднимает проблему войны»*.

Подобная формулировка не отражает отношения автора к рассматриваемой проблеме.

4. Чрезмерная обобщённость.

Формулировки типа *«автор утверждает, что нужно быть добрым»* или *«важно помогать людям»* не отражают конкретного содержания текста.

5. Искажение авторской позиции.

Иногда учащиеся приписывают автору идеи, отсутствующие в тексте.

Данная ошибка является наиболее серьёзной, поскольку свидетельствует о непонимании текста. Позиция должна логически вытекать из примеров, рассуждений, поступков героев.

6. Категоричность без оснований.

Например, *«В предложенном фрагменте автор однозначно осуждает...»*, если в тексте нет резкой оценки. Иногда позиция скрытая, нюансированная, выражена через подтекст.

7. Противоречие тексту.

Например: *«По мнению автора, близки к человеку становятся именно те произведения искусства, которые выполнены качественно»*.

Позиция формулируется так, что не совпадает с авторским тоном или выводами.

8. Отсутствие формулировки позиции как таковой.

Есть только пересказ и комментарий, но нет чёткого вывода. Позиция должна быть выражена отдельным, ясным предложением.

Причинами указанных ошибок являются:

- недостаточный уровень читательской грамотности;
- слабое владение навыками анализа текста;
- ориентация на пересказ;
- отсутствие системной работы с текстом.

Также необходимо подчеркнуть значение текстовых деталей в процессе интерпретации. Одним из важнейших элементов анализа текста является работа с художественной деталью.

Деталь позволяет:

- выявить авторское отношение;
- определить эмоциональную тональность текста;
- раскрыть характер героя;
- подчеркнуть смысловую доминанту.

Особенно важна работа с лексическими деталями.

Например, использование разговорного слова вместо нейтрального может свидетельствовать о стремлении автора передать эмоциональную близость, сочувствие или иронию.

В публицистическом тексте значимыми становятся:

- оценочные слова;
- риторические вопросы;
- повторы;
- контрастные конструкции.

При обучении школьников необходимо формировать понимание того, что детали не являются случайными [8].

Каждая деталь выполняет определённую смысловую функцию.

Эффективными методическими приёмами в работе учителя являются:

- анализ ключевых слов;
- сопоставление фрагментов текста;
- выделение повторов;
- работа с авторскими оценками;
- определение функции детали.

Рассмотрим возможности макротекстового анализа на примере текста К. Я. Ваншенкина. Выпускникам был предложен текст следующего содержания:

(1) Есть в человеческом характере такая черта — с удовольствием вспоминать прошлые трудности, тобой преодоленные. (2) Это всегда приятно. (3) Пребывание в армии стало делом нашей чести, так же как для прежних молодых поколений участие в Гражданской войне, в строительстве Комсомольска и Магнитки, в покорении Арктики, а для нынешнего — в освоении целины и земель Сибири, хотя мне кажется не совсем точным сравнение мирных строев с передним краем — это всё-таки слишком разные вещи.

(4) Верно говорят, что характер моего поколения был сформирован армией военной поры. (5) Мы находились в том возрасте, когда человек особенно пригоден для окончательного оформления, если он попадает в надёжные и умелые руки. (6) Мы были подготовлены к этому ещё всем детством, всем воспитанием, всеми прекрасными традициями революции и Гражданской войны, перешедшими к нам от старших.

(7) Мы пришли в армию — наши кости ещё не окрепли, не затвердели мускулы, мы ещё росли. (8) Когда после нас осматривали новые медицинские комиссии, или, как тогда говорили, «перекомиссии», оказалось, что многие из нас прибавили в росте по несколько сантиметров. (9) А как выросли наши души и характеры!

(10) Армия многому научила нас. (11) Это были, в свою очередь, наши университеты. (12) Одних она приобщила к технике — к танку, пушке, самолёту, других научила владеть топором, пилой и лопатой. (13) А близость к природе, к земле, на которой лежишь, по которой идёшь, которую копаешь! (14) Армия научила нас мужской дружбе — мы знали, пожалуй, только детскую. (15) Мы ушли юношами, а вернулись мужами. (16) Скольких обрели мы новых друзей и скольких из них потеряли, чтобы не забыть никогда!

(17) А разве можно забыть героизм гвардейских дивизий, железную дисциплину военных училищ или запасные полки, рвущиеся на фронт из каких-нибудь далёких тыловых лагерей. (18) Разве забудешь безмолвный Донбасс сорок третьего года, разбитые города Белоруссии и знаменитый Бобруйский котёл, где на много километров сплошным навалом, друг на друге — искорёженные немецкие танки, орудия, бронетранспортёры, машины. (19) Армейская жизнь была суровой, но сколько в ней было неожиданного тепла! (20) Я служил ещё по первому году, когда однажды к нашей землянке подошёл сержант из соседней роты и спросил: «Помкомвзвод дома?» (21) Этот вопрос потряс меня. (22) То есть как дома? (23) Дом далеко отсюда. (24) Разве здесь дом? (25) А спустя несколько месяцев я и сам говорил так.

(26) Столь же удивительным казался мне вопрос комбата к старшинам: «Покормили людей?» (27) Чего, мол, их кормить? (28) Сами поедят, только дай! (29) Или: «Первая рота покушала? (30) Вторая рота покушала?...» (31) Это слово «покушала» (не «поела») казалось нарочитым, пока я не почувствовал, что оно имеет особый оттенок — не слащаво-городской, а уважительно-деревенский: покушала. (32) Мы были очень, очень молоды. (33) Когда я смотрю на семнадцатилетних мальчиков, то думаю: «Неужели мы были такими? (34) Если на них нагрузить всё, что было на нас, да чтоб они прошли столько, сколько мы, пусть вполтину меньше, — они же не выдержат! (35) А может быть, это только кажется?..»

(36) По натуре своей мы действительно мирные люди. (37) Я никогда не встречал человека, который хотел бы сражений. (38) Но если враг нападёт на нас, мы будем воевать. (39) Это будет главным, и нам не придётся раздумывать...

(40) В жизни каждого юноши наступает момент, когда необходим качественный скачок. (41) Мы перешли в новое качество, надев красноармейские шинели. (42) Мне жаль тех людей моего поколения, кто не служил в армии рядовым. (43) Иногда, собравшись с друзьями, мы под настроение, к месту, начинаем рассказывать о своей службе, о военной поре; мы увлекаемся, перебываем друг друга и самих себя, перескакиваем с одного на другое. (44) А те, кто не был там, тоже слушают с интересом. (45) И как это ни странно, менее других фигурируют здесь так называемые боевые эпизоды. (46) Нет, это истории скорее познавательного характера, забавные и грустные, — о себе и встреченных тобой людях, истории, ограниченные рамками времени и обстановки. (47) И едва ли не главное в них — это множество ярких деталей, подробностей, которые, если не вспоминать их, постепенно выветриваются из нашей памяти, заменяясь другими.

***Константин Яковлевич Ваншенкин** (1925–2012) — советский и российский писатель и поэт.

ЗАДАНИЕ 27. Напишите сочинение-рассуждение по проблеме, поставленной в исходном тексте: «Какой опыт приобретает молодой человек, служа в армии?».

В центре внимания автора находится проблема духовного взросления человека в условиях армейской службы.

Текст К. Я. Ваншенкина обладает рядом признаков публицистического текста:

- основан на реальном жизненном опыте автора;
- направлен на осмысление социально значимого явления — службы в армии;
- содержит авторскую оценку пережитого;
- обращён к читателю через риторические вопросы и размышления.

Автор не просто вспоминает, а **размышляет**, превращая личный опыт в опыт поколения.

Важно отметить, что автор не сосредотачивается на изображении военных действий как таковых. Основное внимание уделяется внутренним изменениям личности.

1. Армия как школа взросления

Ключевое значение имеет фраза:

«Мы ушли юношами, а вернулись мужами».

Приведённый фрагмент показывает, что армейская служба воспринимается автором как важнейший этап формирования личности.

Особенно значимо использование противопоставления «юноши — мужи». Автор подчёркивает внутреннее взросление человека.

2. Уважение к человеку

Важную смысловую функцию выполняет эпизод с вопросом командира:

«Покормили людей?»

На первый взгляд данная реплика кажется бытовой деталью. Однако именно через неё раскрывается гуманистическая позиция автора.

Командир воспринимает солдат прежде всего как людей, нуждающихся в заботе.

3. Дружба и товарищество

В тексте подчёркивается, что солдаты начинают воспринимать землянку как общий дом.

Данный образ символизирует формирование чувства товарищества и взаимной поддержки.

4. Ценность памяти

Автор подчёркивает, что в памяти остаются не столько военные события, сколько человеческие отношения, которые сформировались во время службы.

Следовательно, главной ценностью армейского опыта становится духовное становление личности.

Таким образом, анализ макротекста позволяет увидеть внутреннее единство всех эпизодов и выявить авторскую позицию.

Одним из наиболее сложных этапов выполнения задания 27 является подбор примеров-иллюстраций.

Практика показывает, что учащиеся часто:

- выбирают случайные эпизоды;
- пересказывают текст;
- не объясняют связь примеров с авторской позицией [4].

Наиболее распространённые ошибки экзаменуемых при работе с данным текстом:

- сведение смысла текста к теме войны;
- подмена интерпретации пересказом;
- формулировка собственного мнения вместо авторского;
- использование общих фраз без опоры на текст.

Работа с публицистическим текстом требует постоянного акцента на анализе авторской оценки, а не событий.

Эффективная методика работы должна строиться поэтапно.

1. Формулировка авторской позиции

Например: *«По мнению автора, служба в армии даёт молодому человеку глубокий жизненный опыт, формируя характер, духовную зрелость, чувство ответственности и уважение к человеку, что остаётся значимым на протяжении всей жизни».*

2. Подбор значимых фрагментов текста

Примеры должны непосредственно раскрывать авторскую позицию.

3. Анализ примеров

Необходимо объяснить:

- какую мысль подтверждает пример;
- почему данный эпизод важен;
- как он связан с проблемой текста.

4. Установление смысловой связи

Особое внимание следует уделять смысловой связи между примерами.

Примеры могут:

- дополнять друг друга;
- противопоставляться;
- сопоставляться;
- раскрывать причинно-следственные отношения.

Формирование данного умения требует систематической работы с текстом.

Для эффективной подготовки учащихся к выполнению задания 27 целесообразно использовать следующие методические приёмы.

1. Работа с вопросами к тексту

После чтения текста учащимся предлагаются вопросы:

- Что хочет сказать автор?
- Как автор относится к героям?
- Какие детали помогают понять позицию автора?
- Почему автор включает данный эпизод?

2. Анализ ключевых слов

Учащиеся выделяют слова, несущие основную смысловую нагрузку.

3. Составление смысловых схем

Данный приём помогает увидеть взаимосвязь между микротемами текста.

4. Сопоставительный анализ

Сравнение различных текстов способствует развитию интерпретационных навыков.

5. Работа с ученическими ошибками

Анализ типичных ошибок позволяет формировать критическое отношение к собственным текстам.

6. Использование чек-листов

Для проверки правильности формулировки авторской позиции можно использовать следующий алгоритм:

- Есть ли ответ на поставленный вопрос?
- Сформулирована ли именно позиция автора?
- Есть ли опора на текст?
- Не подменяется ли анализ пересказом?
- Не искажается ли авторский смысл?

Обратимся непосредственно к работам выпускников.

Работа № 1. «Автор текста отвечает на вопрос о том, какой опыт приобретает молодой человек, служа в армии. Он считает, что армия сильно влияет на молодых людей и помогает им повзрослеть. Солдаты становятся более сильными и серьёзными.

В тексте говорится, что молодые люди пришли в армию ещё юношами, но за время службы изменились. Мы видим, что ребята повзрослели, стали мужественнее. Также автор пишет о дружбе между солдатами и о том, что армия становится для них домом. Это показывает, что служба в армии играет важную роль в жизни человека и даёт ему жизненный опыт.

Таким образом, можно сделать вывод, что примеры-иллюстрации дополняют друг друга.

Именно армия помогает молодому человеку стать взрослым и получить важный жизненный опыт».

Комментарий эксперта:

- авторская позиция названа, но не обоснована, ответ на вопрос есть, но очень обобщённый (K1 — 1 балл);
- примеры-иллюстрации приведены, смысловая связь указана, дано пояснение к ней (K2 — 3).

Работа № 2. «Автор рассказывает о войне и службе в армии. Молодой человек, служа в армии, получает опыт участия в боевых действиях. В тексте описываются разные военные события, разрушенные города и тяжёлая жизнь солдат. Писатель Ваншенкин отмечает, что армия делает людей сильными и закалёнными, потому что им приходится много трудиться и воевать. Поэтому можно сказать, что опыт, который получает молодой человек, — это опыт войны.

Комментарий эксперта:

- искажён авторский смысл, но есть отдельные элементы авторской позиции (K1 — 1);
- подмена гуманитарной идеи темой войны;
- высокий риск незачёта по смысловым критериям (K2).

Работа № 3. «Отвечая на вопрос о том, какой опыт приобретает молодой человек, служа в армии, автор показывает, что этот опыт носит прежде всего личностный и духовный характер. По мнению рассказчика, армейская служба становится важнейшим этапом взросления, формируя характер, чувство ответственности и способность к человеческому сопереживанию. Автор подчёркивает, что юноши приходят в армию физически и духовно незрелыми, однако за время службы происходит серьёзное внутреннее изменение личности: «мы ушли юношами, а вернулись мужами», «выросли наши души и характеры». Этот фрагмент позволяет понять, что армия становится для молодого человека школой становления личности, где формируется зрелое отношение к жизни.

Кроме того, эпизоды, связанные с отеческой заботой командиров о солдатах, например вопрос «покурили людей?», показывают, что служба учит ответственности за других и уважению к человеку даже в суровых условиях.

Таблица 1

Критерии оценивания (K1)

№	Что делает ученик	Уровень	Балл
1	Интерпретирует авторский ответ на вопрос	Максимальный/позиция автора сформулирована	1
2	Называет авторскую позицию без анализа	Средний/позиция автора сформулирована	1
3	Пересказывает или искажает смысл	Низкий/позиция автора не сформулирована или сформулирована неверно	1

Я думаю, в этих фрагментах ярко раскрывается замысел писателя. Приведённые примеры дополняют друг друга. Автор убеждён, что армейская служба даёт молодому человеку глубокий жизненный опыт, который заключается не в участии в боевых действиях, а в духовном взрослении, формировании нравственных качеств и осознании ценности человеческих отношений».

Комментарий эксперта:

- авторская позиция интерпретирована, а не пересказана, есть прямой ответ на вопрос (K1 — 1);
- текст используется осмысленно;
- примеры-иллюстрации приведены, смысловая связь указана, дано пояснение к ней (K2 — 3).
- гуманитарный смысл раскрыт полностью.

Таким образом, интерпретация авторской позиции является ключевым компонентом подготовки учащихся к выполнению задания 27 ЕГЭ по русскому языку.

Заключение

Современный формат экзаменационного сочинения ориентирован не на механическое

воспроизведение содержания текста, а на выявление способности учащегося к осмысленному чтению и глубокому анализу текста.

Макротекстовый подход позволяет рассматривать текст как сложную систему взаимосвязанных смыслов и способствует формированию полноценной текстоаналитической компетенции.

Особую значимость приобретает работа с текстовыми деталями, поскольку именно через них наиболее часто проявляется авторская позиция.

Анализ текста К. Я. Ваншенкина показывает, что интерпретация авторской позиции требует комплексного анализа всех элементов текста.

Подбор примеров-иллюстраций должен основываться не на пересказе текста, а на выявлении смысловых доминант.

Следовательно, основная задача учителя-словесника заключается в формировании у учащихся навыков осмысленного чтения, анализа текста и аргументированного доказательства собственных выводов [11].

Именно данные умения становятся основой успешного выполнения экзаменационного сочинения и важнейшим компонентом гуманитарной подготовки личности.

Список использованных источников:

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1979. — 423 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
3. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. — М.: Наука, 1981. — 139 с.
4. Дошинский, Р. А., Абрамовская, Л. Н., Васильевых, И. П., [и др.]. Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развёрнутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2025 года. — М.: ФИПИ, 2025. — 55 с.
5. Ипполитова, Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе. — М.: Флинта, 2008. — 176 с.
6. Ладыженская, Т. А. Система обучения сочинениям в средней школе. — М.: Просвещение, 1978. — 284 с.
7. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста. — СПб.: Искусство-СПБ, 1998. — 544 с.
8. Маслов, В. В. Обогащение речи школьников средствами экспрессивного синтаксиса как способ совершенствования навыков текстообразования : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Маслов Вячеслав Васильевич. — Самара, 2002. — 164 с.

9. Розенталь, Д. Э. Практическая стилистика русского языка. — М.: Айрис-Пресс, 2010. — 416 с.
10. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность. — М.: URSS, 2004. — 427 с.
11. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М.: Сентябрь, 2000. — 111 с.

References:

1. Bahtin, M. M. Estetika slovesnogo tvorchestva. — M.: Iskusstvo, 1979. — 423 s.
2. Vygotskij, L. S. Myshlenie i rech'. — M.: Labirint, 1999. — 352 s.
3. Gal'perin, I. R. Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya. — M.: Nauka, 1981. — 139 s.
4. Doshchinskij, R. A., Abramovskaya, L. N., Vasil'evyh, I. P., [i dr.]. Metodicheskie materialy dlya predsedatelej i chlenov predmetnyh komissij sub'ektov Rossijskoj Federacii po proverke vypolneniya zadaniy s razvornutym otvetom ekzamenacionnyh rabot EGE 2025 goda. — M.: FIPI, 2025. — 55 s.
5. Ippolitova, N. A. Tekst v sisteme obucheniya russkomu yazyku v shkole. — M.: Flinta, 2008. — 176 s.
6. Ladyzhenskaya, T. A. Sistema obucheniya sochineniyam v srednej shkole. — M.: Prosveshchenie, 1978. — 284 s.
7. Lotman, Yu. M. Struktura hudozhestvennogo teksta. — SPb.: Iskusstvo-SPB, 1998. — 544 s.
8. Maslov, V. V. Obogashchenie rechi shkol'nikov sredstvami ekspressivnogo sintaksisa kak sposob sovershenstvovaniya navykov tekstoobrazovaniya : special'nost' 13.00.02 «Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya (po oblastyam i urovnym obrazovaniya)» : dissertaciya na soiskanie uchyonoy stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk / Maslov Vyacheslav Vasil'evich. — Samara, 2002. — 164 s.
9. Rozental', D. E. Prakticheskaya stilistika russkogo yazyka. — M.: Ajris-Press, 2010. — 416 s.
10. Shcherba, L. V. Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'. — M.: URSS, 2004. — 427 s.
11. Yakimanskaya, I. S. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole. — M.: Sentyabr', 2000. — 111 s.

Информация об авторе

Маслов В. В. — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «ФИПИ», доцент кафедры русского языка как иностранного и общетеоретических дисциплин ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К. А. Тимирязева, Москва

About the author

Maslov V. V. — Ph.D. in Pedagogy, Senior Researcher at the Federal Institute of Pedagogical Measurements (FIPI), Associate Professor of the Department of Russian as a Foreign Language and General Theoretical Disciplines at the Russian State Agrarian University — Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow

Статья поступила в редакцию 12.05.2026; одобрена после рецензирования 05.06.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was received by the editors on 12.05.2026; approved after review on 05.06.2026; accepted for publication on 22.06.2026.



Научная статья

УДК 372.893

doi: 10.52422/25879375_2026_2_26

О подходах к разработке заданий новых моделей для единого государственного экзамена по истории

Артасов Игорь Анатольевич¹, Мельникова Ольга Николаевна²

¹⁻² ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений», Москва, Россия

¹ artasov@fipi.ru

² kim@fipi.ru

Аннотация. В статье раскрываются подходы к разработке заданий новых моделей для единого государственного экзамена по истории. Разработка новых моделей заданий является необходимой частью работы по повышению эффективности экзаменационной модели ЕГЭ по истории. В 2025–2026 учебном году были разработаны задания новых моделей, нацеленные на проверку знания исторических понятий, умения аргументировать предложенную в задании точку зрения и умения использовать контекстные знания по всеобщей истории при анализе письменного исторического источника. Задание новой модели на проверку знания исторических понятий предполагает проявление умения выявлять существенные черты исторических событий, явлений, процессов, которые непосредственно связаны с данным понятием, и не содержит требования раскрыть смысл понятия. В задании на проверку умения аргументировать предложенную точку зрения требуется составить два аргумента в подтверждение данной в задании точки зрения по истории России. Точка зрения составлена таким образом, чтобы возможные аргументы представляли собой относительно сложную конструкцию, включающую указание связи исторических фактов между собой, объяснение связи исторических фактов с аргументируемой точкой зрения и т.п. Задания, нацеленные на проверку знаний по всеобщей истории, относятся к отрывку из исторического источника. В модели 2026 г. к нему относятся задания 13 и 14, которые вписаны в контекст истории России.

В ходе апробации данных моделей подтвержден заявленный уровень сложности. Статистические данные свидетельствуют об эффективности использования моделей заданий в КИМ ЕГЭ по истории.

Ключевые слова: контрольные измерительные материалы по истории, новые модели заданий, проверка знания исторических понятий (терминов), аргументация предложенной точки зрения

Для цитирования: Артасов, И. А., Мельникова, О. Н. О подходах к разработке заданий новых моделей для единого государственного экзамена по истории // Педагогические измерения. 2026. № 2. С. 26.

doi: 10.52422/25879375_2026_2_26

Approaches to Developing Examination Tasks for the New Model of the Unified State Exam in History

Artasov I. A.¹, Melnikova O. N.²

¹⁻² Federal Institute of Pedagogical Measurements, Moscow, Russia

¹ artasov@fipi.ru

² kim@fipi.ru

Abstract. The article discusses approaches to developing tasks for the new model of the Unified State Exam in History. The development of new model tasks is part of the effort to improve the effectiveness of the Unified State Exam in History. In the 2025–2026 academic year, new model assignments were developed aimed at testing knowledge of historical concepts, the ability to argue the point of view proposed in the assignment, and the ability to use contextual knowledge of universal history when analyzing a written historical source. The task of the new model to test the knowledge of historical concepts involves the ability to identify the essential features of historical events, phenomena, and processes that are directly related to this concept, and does not require the disclosure of the meaning of the concept. The task testing the ability to argue a point of view requires students to formulate two arguments in support of the stated point of view on Russian history. The point of view is presented so that the possible arguments should be a relatively complex structure, they should indicate the connection between historical facts, explain the connection between historical facts and the argued point of view, etc. Assignments aimed at testing knowledge of universal history refer to an excerpt from a historical source. In the 2026 model, tasks 13 and 14 relate to it, which are inscribed in the context of the history of Russia. While testing these task models, the projected level of difficulty was confirmed. The effectiveness of the new task models in the USE assessment materials has been confirmed statistically.

Keywords: history assessment materials, new task models, testing knowledge of historical concepts (terms), argumentation of the proposed point of view.

For citation: Artasov, I. A., Melnikova, O. N. Approaches to Developing Examination Tasks for the New Model of the Unified State Exam in History // Pedagogical Measurements. 2026. No. 2. P. 26.

doi: 10.52422/25879375_2026_2_26

© Артасов И. А., Мельникова О. Н.

© Федеральный институт педагогических измерений, 2026.

Введение

Содержание контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена (ЕГЭ) определяется на основе федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (ФГОС СОО) [1]. При разработке заданий для экзамена учитывается содержание федеральной образовательной программы среднего общего образования [2], а также государственных учебников истории [8–10 и др.]. Перечень умений и способов действий, сформированность которых проверяется заданиями ЕГЭ, составлен на основе ФГОС СОО [1] и соответствует требованиям федеральной образовательной программы среднего общего образования по истории (углублённый уровень) [2]. Любое задание (в том числе новой модели), разработанное для использования на экзамене, по содержанию и проверяемым умениям и способам действий соответствует указанным выше нормативным документам [17, 11].

Разработка новых моделей заданий является необходимой частью работы по повышению эффективности экзаменационной модели единого государственного экзамена по истории. Новые модели заданий позволяют, например, максимально учесть традиции и новые веяния в преподавании истории в школах, скорректировать спектр умений, сформированность которых проверяется заданием, включить в проверку содержательные контексты и способы деятельности, которые ранее в недостаточной степени были затронуты в заданиях экзаменационной работы. При этом важное внимание уделяется анализу статистики выполнения заданий новых моделей в ходе проводимых ФГБНУ «ФИПИ» апробационных процедур и проверке соответствия новых заданий нормативным документам, определяющим содержание среднего общего образования [1, 2].

Разработка новых моделей заданий

В 2025–2026 учебном году были разработаны задания новых моделей, нацеленные на проверку знания исторических понятий, умения аргументировать предложенную в задании точку зрения и умения использовать контекстные знания при анализе письменного исторического источника.

Задание новой модели на проверку знания исторических понятий, которое предполагает проявление экзаменуемым умения выявлять существенные черты исторических событий, явлений, процессов, которые непосредственно связаны с данным понятием, анализировать, характеризовать исторические события, явления, процессы, не содержит требования раскрыть смысл понятия, что фактически означает отсутствие необходимости формулирования его определения (пример 1).

Пример 1

Вспомните смысл понятия «полюдь» и ответьте на вопросы. Как полюдь связано с восстанием древлян? Чем заменила полюдь княгиня Ольга?

Несмотря на отсутствие требования раскрыть смысл понятия «полюдь», для выполнения задания экзаменуемый должен его понимать. Понимание предполагает знание участником экзамена смысла понятия (причём с учётом разных контекстов, в которые может быть включён обозначающий это понятие термин) и способность использования в учебной деятельности. При этом понимание смысла какого-либо понятия и его использование в учебной деятельности не равнозначно умению давать развёрнутое определение этого понятия. Анализ процесса усвоения ребёнком понятий в раннем возрасте, а также традиций изучения исторических понятий на уроках позволяет сделать вывод о возможности проверки усвоения исторических понятий без включения в задание требования формулирования их развёрнутого определения. Так, А. А. Вагин писал, что подавляющее большинство жизненных понятий, усваиваемых в раннем детстве, — это слова-понятия, представляющие собой отражение существенных признаков и связей, не вычленённых теоретически, а усвоенных практически и отнюдь не связанных с точным определением. Если бы усвоение каждого понятия было сопряжено с необходимостью сознательного вычленения признаков и усвоением определения, развитие речи и мышления ребёнка превратилось бы в мучительный процесс, растянутый на десятилетия. Но усвоение огромного числа слов-понятий совершается куда более экономным, сжатым путём [6, с. 357]. Вполне

естественным представляется перенос описанного пути усвоения понятий в учебный процесс, в частности, в преподавание истории в школе. На уроках учитель также может пользоваться историческими понятиями, не давая им точного и развёрнутого определения. Такое позволительно в том случае, когда с употребляемым учителем термином в сознании школьников связано некоторое более или менее определённое содержание, созданное на основе изучения исторического материала, почерпнутое из книг, жизненной практики и пр. В обучении истории школьники усваивают многие, чаще всего частно-исторические, понятия в процессе восприятия конкретного материала, обобщаемого словом-термином. Таким образом, нет нужды давать учащимся определение каждого понятия, встречающегося в школьном курсе истории [6, с. 357]. В основу приведённого в примере 1 задания положена идея, которая является следствием данных выше рассуждений: понимание участниками ЕГЭ исторических понятий может быть проверено заданием, в котором отсутствует требование дать полноценное определение этого понятия. Такая проверка может быть весьма эффективной, если речь идёт именно о проверке знания понятия экзаменуемым. Дело в том, что, включая в задание требование раскрыть смысл понятия, экзаменатор расширяет фактический перечень проверяемых заданием умений. Формулирование определения понятия предполагает составление относительно сложного письменного речевого высказывания, неверное использование каждого слова в котором может привести к искажению смысла всего определения. Ошибки в определении понятий наиболее часто допускаются при указании видовых отличий [3, 4]. Эти ошибки могут быть связаны как с недостаточно точным усвоением смысла исторического понятия, так и с недостаточно сформированным умением составлять речевые высказывания в письменной форме.

Ответ на задание из примера 1 может быть следующим: *1) в ходе полюдья Игорь решил повторно собрать дань, чем спровоцировал восстание древлян; 2) княгиня Ольга вместо полюдья установила сбор дани через погосты (специальные места для сбора дани, куда её должны были привозить) и уроки (фиксиро-*

ванный размер дани). Очевидно, что, не обладая знаниями о том, что называется полюдьем, и о событиях, связанных с ситуацией, через которую в задании требуется раскрыть характеристики этого понятия, задание из примера 1 выполнить невозможно. При ответе экзаменуемые должны продемонстрировать соответствующие знания, но требование дать полноценное определение понятия (раскрыть его смысл), которое представлено в задании 19 модели ЕГЭ 2026 г., в данном задании отсутствует.

На апробацию, проведённую ФГБНУ «ФИПИ» (около 3 тыс. участников из 31 региона России), были вынесены задания модели, представленной в примере 1, в которых, кроме работы с понятием «полюдье», участники апробации работали с понятиями «отрезки», «земства», «старообрядцы». Задания выполнены со средним результатом около 50 %, что немного выше среднего результата выполнения задания 19 участниками ЕГЭ 2025 г., выполнявшими задание по модели, используемой и в 2026 г. Учитывая, что к выполнению заданий модели 2026 г. будущие выпускники готовились, выполняя тренировочные задания, а модель, представленная в апробационной работе, была для них незнакома, указанный результат выполнения апробационного задания следует считать относительно высоким.

Задание новой модели, нацеленное на проверку умения аргументировать предложенную точку зрения, в отличие от задания, используемого в ЕГЭ 2026 г. [7, 11], не предполагает работу с учебным материалом по всеобщей истории (см. пример 2).

Пример 2

Сформулируйте два аргумента в подтверждение следующей точки зрения: «Реформы 1540-х — 1560-х гг. были реакцией власти на происходившие в России события (явления, процессы)». При изложении аргументов обязательно используйте исторические факты. Во втором аргументе не следует использовать факты, которые Вы уже использовали в первом аргументе.

В задании отсутствует требование, предполагающее работу с учебным материалом по всеобщей истории, но требуется составить два аргумента в подтверждение данной в задании точки зрения по истории России. Точка зрения составлена таким образом,

чтобы возможные аргументы представляли собой относительно сложную конструкцию, включающую указание связи исторических фактов между собой, объяснение связи исторических фактов с аргументируемой точкой зрения и т.п. Например, аргументы для задания, приведённого в примере 2, могут быть следующими:

1) в ходе боярского правления после смерти Елены Глинской шла борьба за власть знатных родов. Она сопровождалась расправами и опалами, расхищением казны. Ивану IV необходимо было пресечь эти явления. Чтобы организовать примирение бояр и других представителей власти, осуществлявших неправый суд и насилие в годы боярского правления, с рядовыми детьми боярскими, найти компромисс между интересами разных слоёв населения в 1549 г. Иван IV созвал Земский собор. На Земском соборе присутствовали члены Боярской думы, высшее духовенство, выборные от служилых людей. В дальнейшем в Земских соборах Ивана Грозного участвовали также представители от купцов и посадских людей, Земские соборы стали опорой царской власти;

2) местничество позволяло воеводам спорить между собой, выясняя, кто «старше», кому нужно подчиняться. Эти споры мешали военным кампаниям. Иногда командующие отказывались действовать совместно, из-за чего увеличивалась возможность поражений. Поэтому в 1550 г. были запрещены местнические споры между воеводами во время войны.

В приведённом ответе указаны как события (явления, процессы), реакцией на которые были реформы 1540-х — 1560-х гг., так и сами эти реформы. Кроме того, приведённые аргументы содержат объяснения связей между этими событиями (явлениями, процессами) и реформами, ставшими ответами на них.

В модели задания, представленной в примере 2, важным с точки зрения построения верного ответа является следующее положение: «Во втором аргументе не следует использовать факты, которые Вы уже использовали в первом аргументе». Оно указывает на необходимость построения двух линий аргументации, в которых одни и те же факты не используются. Приведём пример недопустимой ситуации, при которой факты, уже использованные в аргументе 1, снова используют-

ся в аргументе 2. В приведённом аргументе 2 к заданию из примера 2 в качестве событий (явлений, процессов) указаны местнические споры в военное время. Некоторые российские историки считали, что составленный в 1555 г. «Государев родословец» тоже был призван упорядочить местнические отношения, что было важной частью проводившейся в это время широкой реформы армии и военно-служилого сословия [5, с. 166–168]. Поэтому участник экзамена в качестве ответа на задание из примера 2 может сформулировать, например, следующий аргумент: «Местнические споры между воеводами мешали успеху военных кампаний, поэтому в 1555 г. дьяками Разрядного приказа был составлен «Государев родословец». Попавшие в него роды могли местничать. Других, «если заместничают», приказано было бить кнутом». Приведённый аргумент является верным, в ответе он может быть указан вместо приведённого выше аргумента 2. Но, если в приведённом выше ответе на задание из примера 2 этот аргумент будет дан вместо аргумента 1 и, соответственно, вместе с аргументом 2, то возникнет ситуация, при которой во втором аргументе будет использован факт, который уже использован в первом аргументе (местнические споры во время военных действий). В этом случае аргумент 2 засчитан не будет.

Приведём ещё один пример задания на аргументацию новой модели (пример 3).

Пример 3

Сформулируйте два аргумента в подтверждение следующей точки зрения: «Религиозные реформы Владимира Святославича были связаны с политическим развитием Руси в X в.». При изложении аргументов обязательно используйте исторические факты. Во втором аргументе не следует использовать факты, которые Вы уже использовали в первом аргументе.

Правильный ответ на данное задание может содержать следующие аргументы:

1) многобожие разъединяло племена восточных славян, так как племена поклонялись разным богам, поэтому в 980 г. Владимир Святославич провёл языческую реформу, собрав разрозненные языческие божества в единый пантеон;

2) для Руси важно было укрепить отношения с Византией — основным торговым партнёром, что стало одной из причин принятия

Русью христианства в 988 г. по византийскому образцу.

Приведённые аргументы соответствуют требованиям задания: в них указаны все необходимые факты, которые изложены в нужной для аргументации связи друг с другом, во втором аргументе не использованы факты, которые были использованы в первом аргументе. Но возможны и другие верные аргументы. При их составлении выпускник должен убедиться, что приводимые им факты не были использованы при ответе ранее. Для задания, приведённого в примере 3, возможен, например, следующий аргумент: *«Принятие христианства Владимиром Святославичем способствовало укреплению власти великого князя, так как христианство освятило княжеский престол (христианское вероучение утверждает: «Всякая душа да будет покорна высшим властям, ибо нет власти не от Бога»)»*. Данный аргумент является верным для представленной в задании точки зрения, так как формулировка задания предполагает возможность указания разнообразных связей между религиозными реформами князя Владимира Святославича и политическим развитием Руси в X в. Но этот аргумент содержит факт, который уже использован в приведённом выше аргументе 2 к заданию из примера 3. Поэтому его использование для ответа на это задание возможно только в паре с аргументом 1, но не с аргументом 2.

В ходе проведённой апробации задания модели, представленной в примерах 2 и 3, выполнены со средним результатом около 30 %, что превышает средний процент выполнения задания 21 по модели, используемой на экзамене в 2026 г.

Использование заданий на аргументацию модели, представленной в примерах 2 и 3, порождает проблему проверки знаний по всеобщей истории на едином государственном экзамене. Для проверки знаний по всеобщей истории требуется создать задание, в котором учебный материал по всеобщей истории, в соответствии с рекомендациями, содержащимися в федеральной образовательной программе среднего общего образования (углублённый уровень) [2], вписан в общий контекст истории России. Такой подход может быть реализован, например, путём создания задания к тексту по истории России (в настоящее время к нему относят-

ся задания 13 и 14). Приведём пример такого задания (пример 4).

Пример 4

Из записок участника событий

«Король польский умер в феврале <...> года и был похоронен великолепно, но были и другие похороны, которые наполнили горестью все сердца. Великий _____, герой народный, вождь в полном значении слова непобедимый, которого славою гордится каждый русский, скончался в Петербурге. В корпусе следовали за всеми его победами, за всеми подвигами в последнюю его Итальянскую кампанию, и нам с кафедры провозглашали о чудных делах при Треббии, при Нови, при переходе чрез Альпы! Кадеты были воспламенены его славою и завидовали участи тех, которые могли умереть с оружием в руках в глазах героя. Мы ожидали, что он навестит корпус, что мы увидим наш идеал, и узнали, что он приехал больной, изнеможённый, упавший духом. Горесть была общая, и весть о смерти _____ встревожила столицу. Плакали и громко жаловались!.. В день похорон, когда печальная колесница проезжала по Невскому проспекту при многочисленном стечении народа, государь приехал верхом из Михайловского дворца, остановился на углу Садовой, и, когда гроб поравнялся с ним, снял шляпу и уехал. Император несколько раз посещал корпус и был чрезвычайно ласков с кадетами, особенно с малолетними, позволяя им многие вольности в своём присутствии.

12 марта, едва пробили утреннюю зорю, вдруг начали бить сбор. Дежурный офицер вбежал опрометью в роту и закричал: «Вставать и одеваться! Бери амуницию и ружья и стройся!» Пошла суматоха. Мы никак не могли догадаться, что бы это значило, потому что этого никогда не бывало. Наконец явился священник в полном облачении, и мы присягнули новому императору! Тут только узнали мы, что государь скончался в ночи с 11 на 12 марта! Кадеты любили покойного государя, и многие из нас заплакали. Началась новая эпоха, новая жизнь для всей России, но во внутреннем устройстве корпуса весьма мало было перемен до моего выпуска».

Укажите название государства, армия которого противостояла русской армии в сражениях, названных в данном отрывке. Какое внутриполитическое событие (процесс) в этом государстве, произошедшее в XVIII в., стало причиной (предпосылкой) к упоминаемому в тексте военному противостоянию с ним России.

Представленное в примере 4 задание построено на основе содержащейся в отрывке информации об Итальянской кампании,

в которой участвовал А. В. Суворов. Отметим, что связь задания, которое проверяет знания по всеобщей истории, с отрывком, посвящённым, по сути, событиям истории России, является прямой, а не искусственно созданной: для полного понимания содержания отрывка необходимо знать, в том числе, и об Итальянском и Швейцарском походах А. В. Суворова.

Если представленной в отрывке информации недостаточно для того, чтобы сформулировать задание по всеобщей истории на основе текста, или какие-либо характеристики задания могут не соответствовать требованиям к заданиям данной линии, для его составления может быть использована историческая аналогия. В примере 5 приведён пример задания на основе исторической аналогии к тому же тексту, который использован для составления задания к примеру 4.

Пример 5

В данном отрывке упоминается переход русских войск под командованием военачальника, фамилия которого дважды пропущена в тексте, через крупнейший горный хребет Европы. Назовите военачальника из истории Древнего мира, войско которого тоже преодолело этот горный хребет. Назовите войну, в ходе которой это произошло.

Список использованных источников:

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 413».
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» (с изменениями).
3. Артасов, И. А. Аналитический отчёт о результатах ЕГЭ 2024 года по истории // Педагогические измерения. — 2024. — № 3. — С. 91–119.
4. Артасов, И. А. Аналитический отчёт о результатах ЕГЭ 2025 года по истории // Педагогические измерения. — 2025. — № 3. — С. 68–95.
5. Буганов, В. И. Разрядные книги последней четверти XV-начала XVII веков. — М. Изд. АН СССР, 1962.
6. Вагин, А. А. Методика преподавания истории в средней школе. — М., «Просвещение», 1968.
7. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2026 года по истории. URL: https://doc.fipi.ru/egedemoversii-specifikacii-kodifikatory/2026/is_11_2026.zip (дата обращения: 07.04.2026).
8. История. История России, 1914–1945 годы. 10 кл. Базовый уровень: учебник / В. Р. Мединский, А. В. Торкунов. — М.: Просвещение, 2023.
9. История. История России, 1945 год — начало XXI века. 11-й кл. Базовый уровень учебник / В. Р. Мединский, А. В. Торкунов. — М.: Просвещение, 2023.
10. История. История России, IX — начало XVI в.: 6-й класс: учебник / В. Р. Мединский, А. В. Торкунов. — М.: Просвещение, 2025.
11. Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2026 году единого государственного экзамена по истории. URL: https://doc.fipi.ru/egedemoversii-specifikacii-kodifikatory/2026/is_11_2026.zip (дата обращения: 07.04.2026).

В данном случае (пример 5) задание основано на исторической аналогии, которая существует между походами Ганнибала и А. В. Суворова.

В ходе апробации задания моделей, представленных в примерах 4 и 5, выполнены со средним результатом около 57 %, что соответствует заявленному повышенному уровню сложности. Анализ его выполнения участниками апробации свидетельствует об эффективности использования этого задания для проверки знания истории зарубежных стран.

Заключение

В 2025–2026 учебном году разработаны задания новых моделей, включая:

- модель задания для проверки знаний по всеобщей истории;
- модель задания на проверку знания исторических понятий;
- модель задания на проверку умения аргументировать предложенную в задании точку зрения.

В ходе апробации указанных моделей заданий подтверждён заявленный уровень сложности. Полученные статистические характеристики заданий подтвердили возможность использования моделей заданий в КИМ ЕГЭ по истории.

References:

1. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated August 12, 2022, No. 732 "On Amendments to the Federal State Educational Standard of Secondary General Education, Approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated May 17, 2012, No. 413."
2. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 18, 2023, No. 371 "On Approval of the Federal Educational Program of Secondary General Education" (as amended).
3. Artasov, I. A. Analiticheskiy otchot o rezul'tatakh YEGE 2024 goda po istorii // Pedagogicheskiye izmereniya. — 2024. — № 3. — S. 91–119.
4. Artasov, I. A. Analiticheskiy otchot o rezul'tatakh YEGE 2025 goda po istorii // Pedagogicheskiye izmereniya. — 2025. — № 3. — S. 68 — 95.
5. Buganov, V. I. Razryadnyye knigi posledney chetverti XV-nachala XVII vekov. M. Izd. AN SSSR. 1962
6. Vagin, A. A. Metodika prepodavaniya istorii v sredney shkole. M., «Prosveshcheniye», 1968.
7. Demonstratsionnyy variant kontrol'nykh izmeritel'nykh materialov yedinogo gosudarstvennogo ekzamina 2026 goda po istorii. URL: https://doc.fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory/2026/is_11_2026.zip (data obrashcheniya: 07.04.2026).
8. Istoriya. Istoriya Rossii, 1914–1945 gody. 10 kl. Bazovyy uroven': uchebnik / V. R. Medinskiy, A. V. Torkunov. — M.: Prosveshcheniye, 2023.
9. Istoriya. Istoriya Rossii, 1945 god — nachalo XXI veka. 11-y kl. Bazovyy uroven': uchebnik / V. R. Medinskiy, A. V. Torkunov. — M.: Prosveshcheniye, 2023.
10. Istoriya. Istoriya Rossii, IX — nachalo XVI v.: 6-y klass: uchebnik / V. R. Medinskiy, A. V. Torkunov. — M.: Prosveshcheniye, 2025.
11. Spetsifikatsiya kontrol'nykh izmeritel'nykh materialov dlya provedeniya v 2026 godu yedinogo gosudarstvennogo ekzamina po istorii. URL: https://doc.fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory/2026/is_11_2026.zip (data obrashcheniya: 07.04.2026).

Информация об авторах

Артасов И. А. — старший научный сотрудник ФГБНУ «ФИПИ», заместитель руководителя комиссии по разработке КИМ для ГИА по истории, Москва

Мельникова О. Н. — старший научный сотрудник ФГБНУ «ФИПИ», член комиссии по разработке КИМ для ГИА по истории, Москва

About the Authors

Artasov I. A. — Senior Researcher, Federal State Budgetary Scientific Institution "FIPI", Deputy Head of Commission for the Development of Control Measurement Materials for the State Final Examination in History, Moscow

Melnikova O. N. — Senior Researcher, Federal State Budgetary Scientific Institution "FIPI", Member of the Commission for the Development of Control Measurement Materials for the State Final Examination in History, Moscow

Статья поступила в редакцию 20.04.2026; одобрена после рецензирования 15.05.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was received by the editors on 20.04.2026; approved after review on 15.05.2026; accepted for publication on 22.06.2026.



Педагогическая диагностика и измерение показателей этнокоммуникативной компетентности дошкольников в интерактивной игровой среде ДОУ

Сорокина Жанна Ивановна

ФГБОУ ВО Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева, г. Астрахань, Россия
zhanna1982_82@mail.ru

Аннотация. В современном постиндустриальном обществе стремительное развитие информационных технологий кардинально трансформирует институты социализации детей, переводя игровую деятельность в цифровой формат. Это порождает латентные риски размывания культурной идентичности и снижения качества живого общения. Возникает острое научно-педагогическое противоречие между необходимостью формирования этнокоммуникативной компетентности дошкольников в поликультурных регионах и дефицитом объективного, психометрически верифицированного диагностического инструментария, способного точно измерять показатели межэтнического взаимодействия в условиях высокотехнологичных игровых сред.

Цель статьи заключается в научно-теоретическом обосновании, проектировании и экспериментальной верификации надёжности измерительной матрицы критериев и поведенческих индикаторов, предназначенной для диагностики уровней сформированности этнокоммуникативной компетентности у старших дошкольников в процессе интерактивных краеведческих игр.

Методологическую основу работы составили системно-деятельностный, средовой, аксиологический и квалиметрический подходы. Опытнo-экспериментальное исследование проводилось на протяжении учебного года на репрезентативной выборке воспитанников старшего дошкольного возраста. Диагностический комплекс объединил включённое наблюдение, контент-анализ речевых практик и критериальное тестирование, обработанное с помощью коэффициента углового преобразования Фишера.

Разработана оригинальная оценочная матрица латентных параметров этнокоммуникативной компетентности, включающая когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий дескрипторы. Эмпирически доказана высокая надёжность критериального комплекса. Статистический анализ зафиксировал значимый прирост показателей в экспериментальной группе. Итоговые результаты подтверждают высокую эффективность контролируемых гибридных игр в объективной диагностике, профилактике межэтнической напряжённости и развитии навыков толерантного сотворчества детей.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, педагогические измерения, этнокоммуникативная компетентность, интерактивная среда, старший дошкольник, поликультурное воспитание, критериальная матрица

Для цитирования: Сорокина, Ж. И. Педагогическая диагностика и измерение показателей этнокоммуникативной компетентности дошкольников в интерактивной игровой среде ДОУ // Педагогические измерения. 2026. № 2. С. 33. doi: 10.52422/25879375_2026_2_33

Pedagogical Assessment and Measurement of Preschoolers' Ethnocommunicative Competence in an Interactive Game Environment at a Preschool Educational Institution

Sorokina Zh. I.

Astrakhan Tatishchev State University, Astrakhan, Russia
zhanna1982_82@mail.ru

Abstract. In today's post-industrial society, the rapid development of information technology is radically transforming children's socialization institutions, digitizing play activities. This creates latent risks of eroding cultural identity and reducing the quality of children's face-to-face communication. There is a sharp scientific and pedagogical contradiction between the need to develop preschoolers' ethnocommunicative competence in multicultural regions and the lack of objective, psychometrically verified diagnostic tools to accurately measure interethnic interactions in high-tech game environments. The article aims at providing a theoretical basis for a design of a measurement matrix of criteria and behavioral indicators as well as verifying experimentally its reliability while assessing the ethnocommunicative competence levels in senior preschoolers during interactive living local history games.

The methodological basis of the study was formed by systemic-activity, environmental, axiological, and qualitative approaches. The experimental study was conducted throughout the academic year on a representative sample of senior preschoolers. The diagnostic tool combined participant observation, content analysis of speech practices, and criterion testing using the Fisher angular transform coefficient.

An original assessment matrix of latent parameters of ethnocommunicative competence has been developed, including cognitive, emotional-value, and behavioral descriptors. The high reliability of the criterion tool has been demonstrated empirically. The statistical analysis revealed a significant increase in parameter scores in the experimental group. The final results have confirmed the high effectiveness of controlled hybrid games in objective assessment and preventing interethnic tensions and developing children's tolerant co-creation skills.

Keywords: pedagogical assessment, pedagogical measurements, ethnocommunicative competence, interactive environment, senior preschooler, multicultural education, criteria matrix.

For citation: Sorokina, Zh. I. Pedagogical Assessment and Measurement of Preschoolers' Ethnocommunicative Competence in an Interactive Game Environment at a Preschool Educational Institution // Pedagogical Measurements. 2026. No. 2. P. 33.

doi: 10.52422/25879375_2026_2_33

© Сорокина Ж. И., 2026

© Федеральный институт педагогических измерений, 2026.

Введение

Актуальность исследования обусловлена необходимостью радикальной модернизации диагностического инструментария современного дошкольного образования в условиях постиндустриального информационного общества, где традиционные механизмы инкультурации сталкиваются с прессингом стихийной киберсоциализации. Одной из центральных задач цифровой дидактики и теории педагогических измерений выступает преодоление деструктивного разрыва между высоким интересом современных детей к интерактивным технологиям и потребностями поликультурного социума в сохранении национально-культурной идентичности, укоренении подрастающего поколения в истории малой родины.

Старший дошкольный возраст признан сензитивным периодом для зарождения этнокоммуникативной компетентности — интегративного качества личности, определяющего готовность и способность ребёнка вступать в бесконфликтный диалог со сверстниками разных национальностей. Научная новизна работы заключается в том, что измерение и диагностика данного латентного конструкта впервые осуществляются через синергетический мониторинг трёх ключевых сфер психического развития: когнитивной, эмоциональной и волевой. Когнитивная сфера в структуре компетентности отвечает за широту краеведческого кругозора и этнокультурную осведомлённость. Эмпатийная, эмоциональная сфера определяет уровень толерантности, отзывчивости и бескорыстного интереса к традициям соседей. Волевая сфера обеспечивает произвольную регуляцию игрового поведения, способность сдерживать импульсивные порывы, следовать правилам народной игры и доводить коллективный созидательный замысел до конца в условиях гибридного взаимодей-

ствия. Постановка научной проблемы связана с тем, что в массовой практике детских садов оценка этих параметров носит умозрительный характер, лишённый точных квалиметрических оснований. Новое решение данной задачи состоит в проектировании интерактивных краеведческих квестов и симуляторов, выступающих стандартизированным диагностическим полигоном, позволяющим объективировать скрытые личностные установки и перевести латентные характеристики общения детей в систему точных измеримых поведенческих актов.

Методы исследования

Теоретико-методологический фундамент исследования базируется на кумулятивном анализе степени разработанности проблемы и указывает на пересечение методологических полей возрастной психологии, этнопедагогики и тестологии. Исходной точкой анализа выступает культурно-историческая концепция Л. С. Выготского [4, с. 93], обосновавшая детерминирующую роль знаковых систем и культурных орудий в генезисе высших психических функций. Идеи знакового моделирования и объективации внутренних замыслов дошкольника через систему динамических внешних опор получили глубокое развитие в трудах О. М. Дьяченко [5, с. 197]. Психолого-педагогические закономерности первичной социализации индивида, рассматриваемой как процесс интериоризации культурных кодов для полноценного функционирования в социуме, всесторонне эксплицированы в исследованиях А. В. Мудрика [7, с. 623]. В контексте сохранения культурных констант непреходящее значение имеют труды академика Г. Н. Волкова об этнопедагогизации образовательного пространства ДОУ средствами народной дидактики [3, с. 176]. Проектирование современных гибридных

экосистем, объединяющих аналоговые и ИТ-ресурсы, отражено в работе С. Г. Бариновой [2, с. 38–41]. В области теории педагогических измерений и тестологии ключевыми ориентирами послужили концепции классической теории тестов и современной теории латентных черт, раскрытые в трудах В. С. Аванесова, определившего жёсткие требования к надёжности, валидности и репрезентативности педагогических измерителей [1, с. 3–14]. Вопросы квалитетического оценивания образовательных результатов и параметров развивающей среды отражены в исследованиях В. А. Ясвина [10, с. 365], а специфика формирования медиакомпетентности педагогов в условиях цифровизации детства проанализирована в трудах Т. С. Комаровой [6, с. 128]. В то же время латентные риски ранней гаджет-зависимости, когнитивного иждивенчества и деформации детско-родительских отношений в условиях высокотехнологичной среды подробно анализируются в современных обзорах Е. М. Цыгановой и А. А. Бочавер [8, 9]. Несмотря на обилие трудов, проблема объективного педагогического измерения этнокоммуникативной компетентности у старших дошкольников с одновременным учётом когнитивных, эмоциональных и волевых параметров в интерактивной среде до сих пор не получила должного монографического освещения, что обуславливает актуальность представленной статьи.

Предоставление сведений о материалах и методах исследования базируется на квази-экспериментальном и опросном дизайне, реализованном на протяжении одного учебного года. Объектом измерения выступили показатели когнитивной, эмоциональной и волевой сфер старших дошкольников Нижнего Поволжья (Астраханского края) в процессе этнокультурной социализации. Общий объём репрезентативной выборки составил 150 воспитанников в возрасте от 5,5 до 6,5 лет. Из них были сформированы две паритетные группы по 75 детей. Экспериментальную группу составили 75 детей на базе МБДОУ «Детский сад № 11» города Астрахани, где в образовательный процесс внедрялся курс интерактивных краеведческих игр, включающий мультимедийные симуляторы астраханских ярмарок и цифровые квесты по мотивам сказок народов Поволжья. Контрольную группу составили 75 детей на базе МБДОУ «Детский сад № 100» города Астрахани, обучавшихся в тра-

диционных условиях аналоговой предметной среды. Последовательность исследования включала констатирующий срез, формирующий курс и итоговую диагностику. Процедура педагогического измерения латентных параметров этнокоммуникативной компетентности проходила в естественных условиях игровой деятельности и опиралась на разработанную автором критериальную матрицу, содержащую девять стандартизированных поведенческих индикаторов, равномерно распределённых по когнитивной, эмоциональной и волевой сферам психического развития старшего дошкольника. Процесс квантификации латентных признаков осуществлялся методом включённого структурированного наблюдения непосредственно в ходе проведения гибридных краеведческих игровых сессий, что позволило минимизировать фактор искусственности диагностической ситуации и зафиксировать подлинные поведенческие паттерны детей. Диагностический комплекс когнитивной сферы включал в себя три индикатора, первым из которых выступала точность вербализации этнокультурных понятий, измеряемая через способность ребёнка безошибочно называть элементы материальной культуры Нижнего Поволжья (например, юрту, избу, кумган) при их появлении на интерактивном экране. Вторым когнитивным индикатором являлась осознанность операционального состава народной игры, фиксируемая по тому, насколько чётко дошкольник удерживает в памяти логическую последовательность игровых действий и может объяснить правила сверстникам. Третьим индикатором когнитивной шкалы служила скорость ментального соотнесения визуального цифрового образа с аналоговой моделью, измеряемая в процессе сборки физических макетов по интерактивным AR-схемам.

Диагностика и измерение латентных параметров эмоциональной сферы опирались на индикаторы, фиксирующие уровень эмпатии и толерантности детей в полиэтнической группе. Первым эмоциональным дескриптором выступал индекс вербальной доброжелательности, измеряемый как частота использования поддерживающих, одобряющих речевых конструкций по отношению к партнёрам по игре вне зависимости от их этнической принадлежности. Вторым индикатором служила готовность к бескорыстной этнокоммуникативной помощи, регистрируемая

в моменты, когда один из участников квеста испытывал технические или логические затруднения при работе с интерфейсом, а другие дети добровольно подключались к решению его задачи. Третьим эмоциональным параметром являлся уровень ценностного сопереживания сказочным персонажам регионального фольклора, измеряемый через фиксацию мимических, пантомимических и эмоционально-оценочных речевых реакций дошкольников в процессе совместного просмотра и обсуждения цифровых анимационных сюжетов.

Наиболее сложным в процедурном отношении являлось педагогическое измерение волевой сферы дошкольников, латентные параметры которой выявлялись через оценку уровня произвольной саморегуляции в ситуациях игрового выбора и дефицита ресурсов. Первым волевым индикатором в матрице выступал коэффициент следования нормативному правилу, измеряемый через способность ребёнка удерживать произвольный контроль над своим поведением, сдерживать импульсивные порывы и строго подчиняться алгоритму гибридного квеста, даже если этот алгоритм требовал временного ожидания или выполнения рутинных действий. Вторым дескриптором волевой шкалы являлся уровень преодоления эгоцентрических притязаний в командном взаимодействии, который фиксировался по способности дошкольника осознанно и бесконфликтно уступать лидерскую позицию (например, роль ведущего в игре или право управления интерактивным планшетом) другим участникам ради достижения общей победы. Третьим волевым индикатором выступал индекс поведенческой настойчивости в условиях когнитивного препятствия, измеряемый через фиксацию времени и количества самостоятельных попыток, которые ребёнок предпринимал для решения трудной игровой задачи (например, при сбоях в распознавании AR-кода или при поиске скрытого цифрового маркера) до момента обращения за помощью к педагогу или полного отказа от деятельности. Оценка по всем девяти дескрипторам выставлялась педагогом-наблюдателем в экспертную карту на основе стандартизированной четырёхбалльной шкалы Лайкерта, где ноль баллов отражал абсолютное отсутствие или деструктивное проявление признака, один балл — неустойчивое проявление только по прямой подсказке

взрослого, два балла — стабильное самостоятельное проявление в стандартной ситуации, а три балла — ярко выраженное инициативное, творческое поведение, выступающее катализатором для всей игровой группы.

Математическая обработка данных осуществлялась с использованием коэффициента альфа Кронбаха для проверки внутренней согласованности шкал и критерия углового преобразования Фишера для оценки достоверности межгрупповых различий.

Результаты исследования

Описание конкретных авторских результатов исследования фиксирует высокие психометрические свойства разработанного измерительного инструмента и выраженную позитивную динамику параметров компетентности у детей экспериментальной группы под влиянием интерактивной игровой среды. Проверка внутренней надёжности-согласованности шкал матрицы с помощью коэффициента альфа Кронбаха показала высокий уровень надёжности: для когнитивной шкалы альфа равно 0,795, для эмоциональной шкалы альфа = 0,824, для волевой шкалы произвольной регуляции альфа = 0,694, что полностью удовлетворяет международным требованиям доказательной педагогики. Итоговый диагностический срез выявил качественное изменение структуры распределения интегрального уровня этнокоммуникативной компетентности у старших дошкольников, представленное в табличной форме.

Количественные данные представленной таблицы наглядно доказывают, что репродуктивное обучение по образцу в контрольной группе не привело к существенной динамике латентных черт, в то время как в экспериментальной выборке произошёл коренной перелом: доля высокого уровня достигла 52,0 % (39 детей из 75), а низкий уровень сократился до минимума в 4,0 % (всего 3 ребёнка). Для рельефной визуализации накопленной структуры распределения баллов по обновлённым процентам была построена гистограмма накопленного типа, все элементы которой оформлены исключительно на русском языке.

Обсуждение результатов исследования и формулирование заключительных выводов позволяет вскрыть глубокие качественные психологические и педагогические механизмы

Таблица 1

Сравнительные данные распределения интегрального уровня этнокоммуникативной компетентности старших дошкольников в контрольной и экспериментальной группах (n = 150)

Группа и этап исследования	Низкий уровень (абс. / %)	Средний уровень (абс. / %)	Высокий уровень (абс. / %)	Всего участников (абс. / %)
Контрольная группа (традиционная), до эксперимента	23 / 30,7	43 / 57,3	9 / 12,0	75 / 100,0
Контрольная группа (традиционная), после эксперимента	19 / 25,3	44 / 58,7	12 / 16,0	75 / 100,0
Экспериментальная группа (гибридная), до эксперимента	22 / 29,3	44 / 58,7	9 / 12,0	75 / 100,0
Экспериментальная группа (гибридная), после эксперимента	3 / 4,0	33 / 44,0	39 / 52,0	75 / 100,0

зафиксированных сдвигов. Статистическая верификация изменений по критерию Фишера подтвердила абсолютную достоверность различий долей равных выборок на итоговом этапе исследования, поскольку эмпирическое значение критерия составило 4,88, что существенно превышает критическое значение 2,31 при высоком уровне значимости $p < 0,01$. Проведение контент-анализа спонтанных суждений детей на этапе признания достижений в МБДОУ № 11 позволило зафиксировать качественные трансформации их когнитивных, эмоциональных и волевых установок в процессе коллективных игр. В ходе рефлексивной сессии воспитанник Руслан Т. (6 лет 3 месяца), демонстрируя высокий уровень когнитивной осведомлённости и эмоциональной отзывчивости, рассматривал на интерактивной панели объёмные орнаменты народов Поволжья и отметил, что при наведении планшета на рисунок кувшин становится как настоящий, на нём заблестели зелёные татарские листочки, и компьютер подсказал, что такие узоры мастера делали в Казани и привозили по реке в Астрахань. Руслан вместе с Дашей и Ваней решили проявить волевое терпение, слепить из настоящей глины свои тарелочки, украсить их такими же волшебными ветками и устроить большую ярмарку, где Руслан будет зазывать гостей на татарском языке. Волевой компонент ярко проявился в способности ребёнка осознанно координировать свои действия с партнёрами по игре, подчинять импульсивные эгоцентрические порывы строгим правилам интерактивного квеста ради достижения общего командного результата и упорно преодолевать возникающие технические барьеры без демонстрации агрессии или отказа от деятельности. Представленные вер-

бальные маркеры, соотнесённые с высокими баллами по шкалам разработанной матрицы, доказывают, что измерительный инструмент обладает высокой чувствительностью к фиксации тонких личностных изменений.

Заключение

Практическая значимость работы заключается в предоставлении практикующим специалистам ДОУ объективного квалиметрического инструментария, позволяющего уйти от умозрительных оценок и осуществлять точный мониторинг личностного развития старших дошкольников в условиях цифровизации. Разработанная матрица индикаторов когнитивной, эмоциональной и волевой сфер может быть эффективно использована администрацией дошкольных организаций для оценки качества и эффективности инновационных

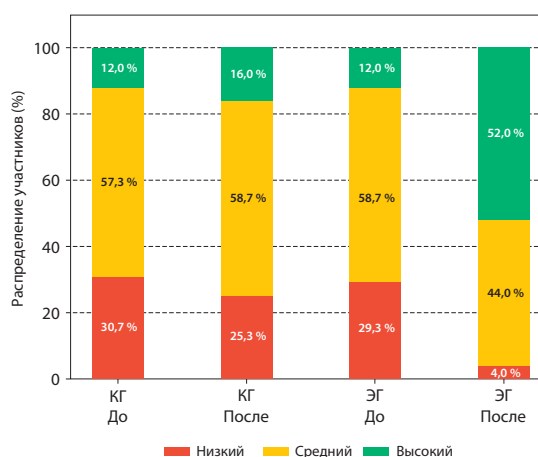


Рис. 1. Динамика структуры уровней этнокоммуникативной компетентности дошкольников в сравниваемых группах (%)

поликультурных и гибридных игровых сред, развёрнутых в ДОУ. Перспективы дальнейших исследований в рамках рассматриваемой проблематики связаны с автоматизацией процессов педагогических измерений на основе создания интеллектуальных цифровых про-

филей обучающихся, а также с адаптацией разработанных шкал для лонгитюдных исследований динамики гражданского самосознания детей на этапе перехода из дошкольного звена в начальную школу.

Список использованных источников:

1. Аванесов, В. С. Форма заданий, педагогический контроль и педагогические измерения / В. С. Аванесов // Педагогические измерения. — 2015. — № 2. — С. 3–14.
2. Барина, С. Г. Актуальные вопросы воспитания в цифровой реальности будущего / С. Г. Барина // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 75–4. — С. 38–41.
3. Волков, Г. Н. Этнопедагогика: учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений / Г. Н. Волков. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Академия, 2000. — 176 с.
4. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк: книга для учителя / Л. С. Выготский. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 1991. — 93 с.
5. Дьяченко, О. М. Развитие воображения дошкольника / О. М. Дьяченко. — М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1996. — 197 с.
6. Комарова, Т. С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании / Т. С. Комарова, И. И. Комарова, А. В. Туликов. — М.: Мозаика-Синтез, 2013. — 128 с.
7. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. В. Мудрик. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Российская академия образования, Московский психолого-социальный институт, 2011. — 623 с.
8. Цыганова, Е. М., Боцавер, А. А. Родительство в эпоху цифровых технологий: обзор предметного поля и обзор литературы // Современная зарубежная психология. — 2025. — Т. 14. — № 1. — С. 131–139.
9. Цыганова, Е. М., Боцавер, А. А., Ниская, А. К. Образ ребёнка-пользователя глазами родителей младших школьников и младших подростков: качественное исследование // Психологические исследования: электронный научный журнал. — 2025. — Т. 17. № 98. — статья 7.
10. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.

List of References

1. Avanesov, V. S. Forma zadaniy, pedagogicheskiy kontrol' i pedagogicheskiye izmereniya / V. S. Avanesov // Pedagogicheskiye izmereniya. — 2015. — № 2. — S. 3–14.
2. Barinova, S. G. Aktual'nyye voprosy vospitaniya v tsifrovoy real'nosti budushchego / S. G. Barinova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2022. — № 75–4. — S. 38–41.
3. Volkov, G. N. Etnopedagogika: uchebnik dlya studentov srednikh i vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy / G. N. Volkov. — 2-ye izd., ispr. i dop. — M.: Akademiya, 2000. — 176 s.
4. Vygotskiy, L. S. Voobrazheniye i tvorchestvo v detskom vozraste: psikhologicheskiy ocherk: kniga dlya uchitelya / L. S. Vygotskiy. — 3-ye izd. — M.: Prosveshcheniye, 1991. — 93 s.
5. D'yachenko, O. M. Razvitiye voobrazheniya doshkol'nika / O. M. D'yachenko. — M.: Mezhdunarodnyy obrazovatel'nyy i psikhologicheskiy kolledzh, 1996. — 197 s.
6. Komarova, T. S. Informatsionno-kommunikatsionnyye tekhnologii v doshkol'nom obrazovanii / T. S. Komarova, I. I. Komarova, A. V. Tulikov. — M.: Mozaika-Sintez, 2013. — 128 s.
7. Mudrik, A. V. Sotsializatsiya cheloveka: uchebnoye posobiye dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy / A. V. Mudrik. — 3-ye izd., ispr. i dop. — M.: Rossiyskaya akademiya obrazovaniya, Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut, 2011. — 623 s.
8. Tsyganova, Ye. M., Bochaver, A. A. Roditel'stvo v epokhu tsifrovyykh tekhnologiy: obzor predmetnogo polya i obzor literatury // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya. — 2025. — T. 14. — № 1. — S. 131–139.
9. Tsyganova, Ye. M., Bochaver, A. A., Niskaya, A. K. Obraz rebenka-pol'zovatelya glazami roditeley mladshikh shkol'nikov i mladshikh podrostkov: kachestvennoye issledovaniye // Psikhologicheskiye issledovaniya: elektronnyy nauchnyy zhurnal. — 2025. — T. 17. — № 98. — stat'ya 7.
10. Yasvin, V. A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proyektirovaniyu / V. A. Yasvin. — M.: Smysl, 2001. — 365 s.

Информация об авторе

Сорокина Ж. И. — ассистент кафедры педагогических практик и сервисных индустрий ФГБОУ ВО АГУ им. В. Н. Татищева, г. Астрахань, Россия

About the author

Zh.I. Sorokina — Assistant Professor, Department of Pedagogical Practices and Service Industries, Astrakhan Tatishchev State University, Astrakhan, Russia

Статья поступила в редакцию 02.06.2026; одобрена после рецензирования 15.06.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was received by the editors on June 2, 2026; approved after review on June 15, 2026; accepted for publication on June 22, 2026.



Использование опыта разработки критериев оценивания заданий с развёрнутыми ответами ГИА для совершенствования оценивания устных ответов по географии

Амбарцумова Элеонора Мкртычевна¹, Дюкова Светлана Евгеньевна²

¹⁻² ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева», ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений», Москва, Россия

¹ elamb@mail.ru

² s.dyukova@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются возможности объективизации оценивания устных ответов по географии на основе опыта разработки критериев оценивания заданий с развёрнутыми ответами государственной итоговой аттестации (ОГЭ и ЕГЭ). На основе анализа роли заданий с развёрнутым ответом в проверке предметных результатов обучения показаны возможности переноса элементов критериального оценивания в практику внутришкольного контроля. Проведён сравнительный анализ различных видов устных ответов в рамках внутришкольного оценивания, сформулированы ограничения для использования критериального оценивания устных ответов и приведена сравнительная характеристика оценивания письменного и устного ответов по различным критериям (характер речи, возможность анализа ответа, использование источников географической информации, фактор ограничения времени, возможность корректировки ответа, влияние психологических факторов). Описан пример формирования критериев оценивания устного ответа с использованием школьной пятибалльной шкалы отметок и проанализированы возможные трудности учителя в применении этих критериев. Отмечено, что разработка критериев оценивания устных ответов должна быть адаптирована с учётом назначения опроса, типа и этапа урока; сопровождаться использованием специальных формулировок вопросов (степень их обобщения или конкретности должна соответствовать цели опроса). Сделаны выводы о том, что предложенные подходы делают процедуру оценивания устных ответов более объективной, позволяют провести корреляцию используемых критериев оценивания со школьными отметками; способствуют формированию у обучающихся умений логично и чётко излагать свои мысли, правильно использовать понятия, устанавливать взаимосвязи, приводить аргументы, т. е. достижению предметных и метапредметных результатов; позволяют при необходимости осуществлять корректировку образовательного процесса.

Ключевые слова: объективное оценивание, устный ответ по географии, оценивание заданий с развёрнутым ответом, государственная итоговая аттестация, критерии оценивания

Финансирование. Статья написана в рамках темы НИР: «Научно-методические основы разработки и реализации единой модели внутришкольного оценивания» ФГБНУ «ИСМО им. В. С. Леднева»

Для цитирования: Амбарцумова, Э. М., Дюкова, С. Е. Использование опыта разработки критериев оценивания заданий с развёрнутыми ответами ГИА для совершенствования оценивания устных ответов по географии // Педагогические измерения. 2026. № 2. С. 39. doi: 10.52422/25879375_2026_2_39

Using the experience of developing assessment criteria for State Final Certification extended-response assignments to improve the assessment of oral responses in Geography

Ambartsumova E. M.¹, Dyukova S. E.²

¹⁻² Lednev Institute of Teaching Content and Methods, Federal Institute of Pedagogical Measurements, Moscow, Russia

¹ elamb@mail.ru

² s.dyukova@gmail.com

Abstract. The article examines the possibilities of objective assessment of oral responses in Geography on the basis of the approach and assessment criteria for extended-response items of the State Final Certification (OGE and USE). The role of extended-response items in assessing subject-specific learning outcomes has been analyzed to demonstrate the potential for transferring criteria-based assessment to in-school assessment practices. The article presents a comparative analysis of various types of oral responses within the framework of in-school assessment; limitations for the use of criteria-based assessment of oral responses have been established. The authors provide a comparative description of written and oral response assessment based on various criteria, such as written/ oral communication characteristics, the possibility of response analysis using geographic information sources, time constraints, the possibility of response adjustment, the influence of psychological factors. The authors offer criteria,

based on a traditional five-point grading scale, to assess an oral response; difficulties a teacher may encounter in applying these criteria have also been analyzed. It has been noted that the criteria for assessing oral responses should be adapted to the purpose of the student assessment, the type and the stage of the lesson; the question wording, the degree of its generalization or specificity, they should correspond to the purpose as well. The authors conclude that the approach makes assessing oral responses more objective, the proposed assessment criteria clearly correlate with the five-point grade system. The criteria contribute to the development of students' skills, such as expressing their ideas logically and clearly, using concepts correctly, establishing relationships between facts, and presenting arguments, i.e. to achieving subject-specific and meta-subject outcomes. The approach may also indicate necessary adjustments to the educational process.

Keywords: objective assessment, oral response in Geography, assessment of extended response, State Final Certification, assessment criteria

Funding: This article was written as part of the research project "Scientific and Methodological Foundations for the Development and Implementation of a Unified Model of Intra-School Assessment" at the Lednev Institute of Teaching Content and Methods.

For citation: Ambartsumova, E. M., Dyukova, S. E. Using the experience of developing assessment criteria for State Final Certification extended-response assignments to improve the assessment of oral responses in Geography // Pedagogical Measurements. 2026. No. 2, P. 39. doi: 10.52422/25879375_2026_2_39

© Амбарцумова Э.М., Дюкова С.Е., 2026.

© Федеральный институт педагогических измерений, 2026.

Введение

В современной системе образования выделяют внутреннее (внутришкольное) и внешнее оценивание. При организации контроля важно использовать разные формы: как традиционные, в том числе устный опрос, так и современные — тестовые, в том числе задания с развёрнутым ответом [4, 6]. В обеих формах требуется дать развёрнутый ответ на тот или иной вопрос. В данной работе внимание сосредоточено на повышении объективности одного из видов внутришкольного оценивания — оценивании устных ответов обучающихся по географии.

Актуальность темы связана с различиями в подходах учителей к оцениванию устных ответов, которое часто происходит на основе общих впечатлений педагога об уровне знаний и умений обучающихся. Одна из проблем оценивания устных ответов и выставления отметок была сформулирована таким образом: «...оценка за устный ответ нередко ставится не за то, что ученик реально произнёс, но уже только за то, что хотел сказать, а учитель это неслышанное (точнее, так и не сформулированное по неумению!) как бы понял» [5].

Анализ опыта работы учителей и документов образовательных организаций показывает достаточную «размытость» критериев оценивания устных ответов — как полных, когда обучающийся даёт развёрнутый ответ, объясняя процессы и явления, описывая географические объекты и т. п., так и кратких (реплик) во время фронтального опроса или беседы на разных этапах урока [4].

Целью настоящей работы является анализ возможностей использования подходов к оце-

ниванию заданий с развёрнутым ответом ГИА для объективизации оценивания устных ответов обучающихся на уроках географии.

Анализ возможностей оценивания устных ответов по географии

В современные экзаменационные материалы включены задания, на которые экзаменуемый должен дать развёрнутый ответ. Для объективного оценивания большого количества разнотипных заданий разработана научно обоснованная система оценивания отдельных заданий и экзаменационной работы в целом. Эта система обеспечивает объективность и надёжность оценивания.

В КИМ ГИА по географии задания с развёрнутым ответом (8 заданий из 29 в ЕГЭ) требуют применения знания в новой или изменённой ситуации. От выпускника требуется проводить сравнения и делать вывод, объяснять географические процессы и явления, анализировать демографические и геологические ситуации, обосновывать свой выбор, аргументировать собственную точку зрения. В некоторых заданиях с развёрнутым ответом предлагается применить знания для объяснения реальных жизненных ситуаций (уметь читать и анализировать рисунки, схемы, графики и т. п.). «В тестовой работе, предназначенной для контроля образовательных достижений школьников, могут содержаться задания с развёрнутым ответом... (которые) являются наиболее эффективными для проверки уровня овладения продуктивными видами деятельности, сформированности умений применять знания и навыки в новых ситуациях, приближенных к жизнен-

ным. Их оценивание основано на принципах критериально-ориентированного оценивания. Разрабатывать критерии оценивания, анализировать и интерпретировать результаты — важные умения, которыми необходимо овладеть педагогу при использовании современных форм контроля и оценки» [2].

Задания с развёрнутым ответом в ГИА имеют чёткие критерии оценивания с точки зрения полноты и правильности ответа, конкретно сформулированные указания к оцениванию. Следует отметить, что в ГИА накоплен также опыт формулировки самих вопросов, чтобы нацелить экзаменуемых на конкретные ответы и дать им для этого нужные ориентиры. Данный опыт также возможно использовать при объективизации оценивания устных ответов, т. к. ответы неразрывно связаны с вопросами обучающимся (об особенностях формулирования вопросов для устного тестирования см. ниже).

Мы остановимся на устных ответах, представляющих собой монологическое высказывание достаточного объёма, поскольку они больше соответствуют развёрнутым ответам ГИА. Отметим, что существуют различия между типами устных ответов в рамках разных оценочных процедур. Наиболее соответствует формату ГИА устный ответ на зачёте или на уроке обобщающего повторения, когда учитель делает вывод о степени овладения обучающимся материалом темы или раздела программы по географии. Устный ответ на обычном уроке (на любом из его этапов), как правило, используется для решения нескольких задач, в том числе выявления пробелов, корректировки процесса объяснения материала и т. д. В этих случаях устный ответ может сопровождаться дополнительными вопросами, пояснениями, обсуждением. Обсуждение ответа может быть организовано как диалог учителя и обучающегося или как коллективное обсуждение с участием других школьников. Оценивание устного ответа может иметь черты формирующего оценивания, выявления направления корректировки и самой корректировки знаний и умений школьников.

Рассмотрение различий между видами устных ответов в рамках внутришкольного оценивания требует особого анализа и не входит в наши задачи, но некоторые важные для целей исследования аспекты в работе отмечены.

Устный ответ на уроке и письменный ответ на экзамене имеют свои особенности, определяющиеся в первую очередь целями соответствующих заданий в оценочных процедурах. При использовании опыта формулирования и оценивания заданий с развёрнутым ответом ГИА необходимо выявить возможности и ограничения, определить рамки, в которых этот опыт можно использовать для оценивания устных ответов.

Рассмотрим эти различия и ограничения:

1) В ГИА оценивается результат деятельности экзаменуемого — представленный текст, который заранее был продуман, возможно, подготовлен на черновике и переписан. Экзаменуемый писал его сам, без влияния извне. Письменный ответ можно перечитать, выявить нюансы для анализа. При устном ответе учитель оценивает речь, которая происходит в текущий момент. Даже пересказ, который обучающийся подготовил дома, становится уникальным: на ответ могут влиять внешние факторы, существует возможность диалога с учителем и/или одноклассниками, а значит, вербальное или невербальное одобрение или неодобрение, исправление (наводящими вопросами или напрямую), оценка каждого высказывания и т. п. Учитель при этом получает информацию о том, как обучающийся думает, взаимодействует с ним и одноклассниками, как корректирует в процессе свою мысль, здесь же в определённой степени происходит оценивание процесса. Устный ответ нельзя заново переслушать, выделить нюансы и скрытые смыслы.

2) При подготовке развёрнутого ответа на ГИА обучающийся может использовать только те источники информации, которые ему разрешено использовать. На ОГЭ это атлас по географии, на ЕГЭ — две выдаваемые с КИМ географические карты и статистические таблицы. При устном ответе возможности использования источников информации более разнообразны и, как правило, определяются учителем в зависимости от цели постановки вопроса, темы и этапа урока и т. п. Это создаёт возможность более широкого применения такого критерия, как умение использовать источники географической информации при оценивании устного ответа. Он может стать частью критерия полноты ответа, а может выступать отдельным критерием.

3) Ограничение времени на подготовку письменного ответа во время ГИА также может вызывать различия в подходах к оцениванию. Наиболее близка к процедуре ГИА ситуация, когда обучающийся готовится к устному ответу во время устных контрольных процедур в рамках внутришкольного оценивания, например, зачёту. Здесь также работает фактор ограничения времени. Но в рамках урочной деятельности время на подготовку ответа — гибкий параметр. Учитель может давать разное время обучающимся с разным уровнем географической подготовки, давать дополнительное время, если обучающийся не успел подготовиться и т. п.

4) Отличием письменного и устного ответов является проявление личностных качеств обучающегося — при устном ответе возможно волнение, стеснение, которые могут влиять на объективность оценивания, т. к. неуверенный ответ или медленный темп речи может создать впечатление, что обучающийся знает материал недостаточно хорошо. Учитель может поддержать, подбодрить его, но не снижать требования к ответу, использовать объективные критерии оценивания.

5) Следует учитывать различия между устной и письменной речью. Письменный ответ, как правило, более структурирован, грамматически выверен. При устном ответе обучающийся с большей долей вероятности

может использовать неверные конструкции, употреблять неподходящие по смыслу слова (речь идёт не о географических терминах и понятиях, это отдельный критерий оценивания, а об общих речевых ошибках).

В обобщённом виде сравнение особенностей оценивания развёрнутых ответов ГИА и устных ответов на уроках показано ниже (табл. 1).

Учёт этих различий позволяет адаптировать критерии ГИА к использованию на уроке, не теряя при этом объективности оценивания. Из опыта разработки критериев можно использовать выделение верных элементов содержания и оценивание полноты ответа, правильности ответа в виде отсутствия географических ошибок, имеющих отношение к содержанию вопроса.

При разработке критериев оценивания устного ответа внимание следует уделить дефицитам в географической подготовке экзаменуемых, которые из года в год проявляются на ЕГЭ. К ним относится недостаточная сформированность умений:

- чётко и ясно, с применением необходимых географических терминов, излагать свои мысли;
- формулировать причинно-следственные связи;
- различать признаки географических процессов;
- приводить аргументы;

Таблица 1

Сравнительная характеристика оценивания письменного (ГИА) и устного (урок) ответов

Критерий сравнения	Письменный ответ на ГИА	Устный ответ на уроке
Характер речи	Продуманный, отредактированный текст (результат)	Устная речь, возможность диалога (процесс)
Возможность анализа ответа	Можно перечитать, выявить нюансы	Невозможность повторного анализа, оценивание в момент речи
Использование источников	Ограничено процедурой (атлас, карты, статистика; тексты к блокам заданий в КИМ)	Вариативность, определяется учителем в зависимости от цели; возможность использования разных источников, комплекса источников
Временные рамки подготовки ответа и оценивания	Ограничено время на подготовку ответа и оценивание	Гибкость, возможность дать больше/меньше времени на подготовку ответа, время на оценивание ограничено (происходит на уроке)
Корректировка ответа	Отсутствует	Возможна при наводящих вопросах учителя, его реакции на ответ в процессе
Обратная связь	Отсутствует (кроме апелляции)	Возможна в процессе ответа или в конце, или после урока; является отдельной педагогической задачей
Влияние психологических факторов	Общее волнение при выполнении экзаменационной работы	Волнение при выступлении перед классом, возможное влияние на темп и громкость речи

■ применять приёмы работы с информацией для решения поставленных задач;

■ использовать грамотную речь, рассуждать, использовать законченные предложения [7–10].

Эти умения могут и должны диагностироваться и формироваться в ходе устного опроса, поскольку он, в отличие от письменного экзамена, позволяет корректировать их непосредственно в процессе беседы.

К выявленным недостаткам также относятся неумение прочитать и понять вопрос, проверить свой ответ. Часто ответы экзаменуемых являются неполными, т. к. не содержат необходимое число примеров (один вместо требуемых двух или трёх), не содержат вывод при сравнении нескольких географических

объектов, хотя в вопросе чётко сказано: «сделайте вывод о...». Эти недостатки могут быть минимизированы, если учитель в ежедневной работе, в том числе при устных ответах, обращает внимание на соответствие вопроса и ответа, требует, чтобы все элементы вопроса нашли отражение в ответе [7–9].

С учётом названных подходов и выявляемых недостатков географической подготовки рассмотрим несколько примеров решения заданий с развёрнутым ответом и проанализируем оценивание ответов.

Задание.

Какие особенности ЭГП Нижегородской области способствуют развитию в ней автомобилестроения? Укажите две особенности.

Таблица 2

Критерии и указания к оцениванию (в баллах)

Элементы содержания верного ответа (допускаются иные формулировки ответа, не искажающие его смысла)	Баллы
В ответе указаны следующие особенности: 1) положение на пересечении транспортных путей; 2) близость к рынкам сбыта или к основным районам потребления	
Указания к оцениванию	
Ответ включает оба названных выше элемента	2
Ответ включает один (любой) из названных выше элементов или Ответ включает оба названных выше элемента, но в нём присутствует географическая ошибка	1
Все ответы, которые не соответствуют вышеуказанным критериям выставления оценок в 1 и 2 балла	0

Ниже приведены примеры ответов и особенности их оценивания (табл. 3).

Таблица 3

Примеры ответов обучающихся на задание и их оценивание

Номер ответа	Текст ответа	Комментарий для оценивания	Баллы
1	<i>Во-первых, это высокий потребительский спрос автомобильной продукции, в связи с большим населением. Во-вторых, это транспортные условия, они здесь удобные, т. е. выгодное ТГП</i>	Учителю необходимо выявить в ответе обучающегося, не искажают ли смысл предложенные иные формулировки ответа	2
2	<i>Нижегородская область находится на слиянии рек — Волги и Оки. А это вместе с ж/д способствует хорошей транспортировке продукции автомобилестроения. Также на реке Волге располагаются гидроэлектростанции (ГЭС), что предполагает более дешёвую электроэнергию, необходимую для автомобилестроения</i>	В приведённом ответе важно определить его соответствие поставленному вопросу: в ответе обучающегося, в данном случае, приведены не две особенности ЭГП, а лишь одна. Далее в ответе говорится о другом факторе размещения, не об особенностях ЭГП	1
3	<i>Наличие квалифицированных трудовых ресурсов; хорошее транспортное положение</i>	В приведённом ответе обучающегося приведена одна особенность ЭГП: «хорошее транспортное положение». В начале ответа говорится о другом факторе размещения, не об особенностях ЭГП	1

Сопоставим возможности учителя оценивать устные ответы на поставленный в задании вопрос с возможностями эксперта, проверяющего и оценивающего письменный ответ обучающегося строго в соответствии с приведёнными критериями оценивания.

Объективизация оценивания устных ответов по географии достигается с помощью чётких критериев, аналогичных критериям оценивания заданий КИМ ЕГЭ. Учитель может использовать общие критерии оценивания, но применять их дифференцировано для обучающихся разного уровня географической подготовки. При таком устном ответе учителю необходимо придерживаться норм оценивания.

Приведём пример разработанных критериев для выставления отметки «5» для задания, взятого в качестве примера:

- правильность ответа по содержанию, свидетельствующая о понимании изученного материала (в том числе правильное использование географического понятия ЭГП, применение знаний об особенностях ЭГП на данной территории т. п.);

- полнота ответа (указаны обе требуемые в условии особенности ЭГП Нижегородской области, способствующие развитию в ней автомобилестроения);

- умение применять понятие ЭГП при выявлении факторов размещения автомобилестроения;

- умение использовать источники географической информации: географический атлас для определения местоположения Нижегородской области на карте и т. п.;

- последовательность изложения и речевое оформление ответа, например:

► *К особенностям ЭГП относятся: удобное транспортное положение, близость потребителя, в Ц.Р. много крупных городов.*

► *Нижегородская область находится в Центральной России, здесь хорошо развита транспортная сеть, область расположена на пересечении основных транспортных магистралей, как сухопутных, так и водных.*

► *В Центральной России высокая плотность населения, здесь имеется устойчивый спрос на автомобили, то есть важная особенность ЭГП — близость к потребителю способствует развитию в Нижегородской области автомобилестроения.*

Разработаем для этих критериев примерные указания к оцениванию в сочетании с отметкой (5, 4, 3 или 2), которая может быть выставлена за устные ответы (табл. 4).

Данный пример показывает, что нормативный и критериальный подходы могут органично сочетаться в единой системе оценивания по предмету [3].

Рассмотрим примеры использования данных критериев и указаний к оцениванию в ситуации текущего устного опроса на уроке. Обучающийся даёт такой ответ на задание (ответ 2, табл. 3): *Нижегородская область находится на слиянии рек — Волги и Оки. А это вместе с ж/д способствует хорошей транспортировке продукции автомобилестроения. Также на реке Волге располагаются гидроэлектростанции (ГЭС), что предполагает более дешёвую электроэнергию, необходимую для автомобилестроения.*

Учитель с целью выставления более объективной отметки может обсудить ответ с другими обучающимися («как можно дополнить, сделать более полным услышанный ответ?») или задать участнику опроса уточняющие, наводящие вопросы. Например: «Транспортная составляющая ЭГП в ответе указана верно. Уточним, в каком географическом районе находится область? Каким

Таблица 4

Корреляция указаний к оцениванию и школьных отметок

Указания к оцениванию	Отметка
Правильно указаны две особенности ЭГП Нижегородской области <i>ответ сопровождается показом на карте Нижегородской области, основных транспортных магистралей Ц.Р., проходящих через область на тематической карте, также используется карта «Размещения населения»</i>	5
Правильно указаны две особенности ЭГП, но при этом допущена ошибка ИЛИ правильно указана одна особенность ЭГП <i>ответ сопровождается показом на карте</i>	4
Дётся определение ЭГП, указываются известные особенности, но без привязки к территории Нижегородской области	3
Дан неправильный ответ или ответ не по существу вопроса	2

образом на размещение автомобилестроения влияет густонаселённость территории?».

Способность (или неспособность) с помощью учителя или одноклассников дополнить/скорректировать свой ответ становится для учителя показателем подготовки обучающегося и, соответственно, одним из критериев оценивания устного ответа. Если на уточняющие вопросы не будут даны ответы, то оценивать ответ и выставлять отметку следует согласно критериям. После выставления отметки необходимо дать краткий анализ ответа, указав положительные стороны и недостатки, так как только обратная связь позволит обучающемуся понять свои дефициты и наметить пути их преодоления. Задача учителя — систематически обращать внимание на необходимость давать чёткие ответы на поставленные вопросы, чтобы не допускать использования общих фраз, что часто происходит на уроках. Например, при необходимости объяснить факторы размещения того или иного производства обучающийся ограничивается их перечислением; при ответе на вопрос «Как особенности ЭГП Нижегородской области способствуют развитию в ней автомобилестроения...?» верно указывает все особенности ЭГП, без привязки к территории, о которой идёт речь.

Известно, что эффективный устный опрос требует тщательной подготовки вопросов, которые должны быть логически связанными, охватывать содержание темы урока или изученного раздела, стимулировать мышление, а не просто проверять память.

Рассмотрим требования к формулированию вопросов для проведения устного опроса. В первую очередь выделяется как можно более точная постановка вопроса. Это должны быть вопросы, не предполагающие однозначного ответа в виде одного-двух слов, а требующие объяснения или анализа. При формулировании вопросов важно соблюдать логику, краткость и дидактическую целесообразность. Вопросы должны быть чёткими, лаконичными и начинаться с «Почему?», «Каким образом?», «В чём особенности?», способствуя развитию речи и требуя анализа информации.

Учитывая опыт ГИА, формулировка вопросов может нацеливать на конкретные ответы, чтобы ограничить аспекты рассмотрения проблем. Например, не «укажите

особенности природы, которые повлияли на хозяйственную деятельность в данном регионе», а «укажите особенности климата (или рельефа)...».

Но следует отметить, что при устной проверке такие формулировки могут быть более необходимы в одних видах оценочных процедур и менее необходимы в других. Например, если они связаны с контрольной оценочной процедурой (зачёт), когда требуется, чтобы ответы не занимали много времени, но могли показать степень достижения предметного результата, — «узкая», ограничивающая формулировка имеет большое значение.

Для работы на уроке использование таких «узких» формулировок представляется важным, но не всегда необходимым. Перед учителем может стоять задача понять, как обучающиеся научились (или учатся) самостоятельно устанавливать все возможные взаимосвязи между географическими объектами, процессами и явлениями. Например, выбирать все факторы, влияющие на географические особенности территории, учесть все аспекты взаимодействия деятельности человека на территории, все взаимосвязи между компонентами природно-хозяйственных комплексов и т. п. В этом случае постановка вопроса в более общих, «широких» формулировках позволит на основе ответов выявить те связи между объектами или процессами, которые остаются неочевидны для обучающихся (они не будут их называть или анализировать), что вместе с недочётами/ошибками позволит учителю быстро среагировать и сразу скорректировать образовательный процесс, что также будет проявлением формирующего оценивания.

Использование опыта ГИА в разработке критериев оценивания заданий с развёрнутым ответом для повышения объективности оценивания устных ответов по географии позволяет сближать процедуры внешнего и внутреннего оценивания, делает оценивание устных ответов более прозрачным и объективным. Отметим ещё один важный аспект такого подхода: «важнейшая задача — использовать устный ответ как составной компонент внутришкольного оценивания в качестве инструмента повышения результативности процедур внешнего оценивания. Значение этого вида оценивания возрастает с учётом курса на сокращение количества проверочных

работ по географии» [9]. Когда учитель начинает применять данный подход, он может использовать опубликованные задания ЕГЭ и обсуждать ответы разных обучающихся в классе. Включение в практику работы учителя заданий типа используемых в ОГЭ и ЕГЭ может стать средством, помогающим лучше организовать познавательную деятельность учащихся, повысить её эффективность.

Выводы

Таким образом, анализ особенностей применения критериев оценивания заданий с развёрнутым ответом ГИА для оценивания устных ответов на уроках географии показал, что предложенные подходы:

- делают процедуру оценивания устных ответов более понятной, объективной, чёткой, позволяют провести корреляцию используемых критериев оценивания, базирующихся на выделении элементов верного ответа и оценке его полноты, со школьными отметками;
- способствуют формированию у обучающихся умений логично и чётко излагать свои мысли, правильно использовать понятия, устанавливать взаимосвязи, приводить аргументы, т. е. достижению предметных и метапредметных результатов;
- способствуют реализации контролирующей функции оценивания и формирующего оценивания, позволяют при необходимости сразу осуществлять корректировку образовательно процесса.

При этом использование указанных подходов должно:

- осуществляться не путём механического переноса, а быть адаптированным с учётом специфики устного опроса (возможность диалога, поддержка учителя, влияние психологического фактора), причём особенности адаптации должны учитывать назначение опроса, тип и этап урока;
- сопровождаться использованием специальных формулировок вопросов: они должны быть чёткими, а степень их обобщения или конкретности должна соответствовать цели опроса.

Таким образом, систематическое включение в структуру урока заданий, аналогичных используемым в ГИА, и оценивание их по адаптированным критериям может быть инструментом повышения качества географической подготовки школьников вообще и подготовки к итоговой аттестации в частности.

Экспериментальная проверка разработанных подходов пока не проводилась. Представляется, что в дальнейшем требуется апробация разработанных критериев оценивания, изучение влияния их использования на достижение предметных и метапредметных результатов, исследование дифференциации подходов к разработке критериев оценивания ответов в зависимости от назначения и формы устного опроса. Возможно отдельное исследование взаимовлияния с уровнем читательской грамотности и коммуникативными универсальными учебными действиями.

Список использованных источников:

1. Амбарцумова, Э. М. Оценивание устных ответов обучающихся по географии в основной и средней школе как часть системы внутришкольного оценивания. Вебинар. URL: https://vk.com/video-220785158_456239048 (дата обращения 24.02.2026)
2. Амбарцумова, Э. М. Современные формы контроля и оценки образовательных достижений школьников / Э. М. Амбарцумова // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2020. — № 1. — С. 51–59.
3. Амбарцумова, Э. М., Барабанов, В. В., Дюкова, С. Е. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «География»: методические рекомендации / рук. А. Ю. Лазебникова. — М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. — 60 с.
4. Внутришкольное оценивание: этапы развития, современное состояние, направления совершенствования / А. Ю. Лазебникова, И. А. Лобанов, И. Ю. Синельников [и др.]; под ред. А. Ю. Лазебниковой, М. А. Костенко; ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева». — М., 2025. — 120 с.
5. Крылова, О. В. Как научить школьников выражать географические идеи (развитие речи на уроках географии) // Первое сентября. География. — 2006. — № 17. URL: <https://geo.1sept.ru/article.php?ID=200601708> (дата обращения 06.03.2026)
6. Лазебникова, А. Ю. Переход на новые образовательные стандарты: вопросы и комментарии / А. Ю. Лазебникова, М. И. Кузнецова // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2017. — № 1. — С. 23–29.
7. Лобжанидзе, А. А., Амбарцумова, Э. М., Барабанов, В. В., Дюкова, С. Е. Аналитический отчёт о результатах ЕГЭ 2025 года по географии // Педагогические измерения. — 2025. — № 4. — С. 19–42.

8. Лобжанидзе, А. А., Амбарцумова, Э. М., Барабанов, В. В., Дюкова, С. Е. Аналитический отчёт о результатах ЕГЭ 2024 года по географии // Педагогические измерения. — 2024. — № 4. — С. 133–156.
9. Лобжанидзе, А. А., Барабанов, В. В., Амбарцумова, Э. М., Дюкова, С. Е. Аналитический отчёт о результатах ЕГЭ 2023 года по географии // Педагогические измерения. — 2023. — № 4. — С. 56–82.
10. Методическое письмо «Об использовании результатов единого государственного экзамена 2009 года в преподавании географии в образовательных учреждениях среднего (полного) общего образования». URL: https://www.alleng.org/d/geog/geo_ege2009_metpismo.htm (дата обращения 24.02.2026)

References:

1. Ambartsumova, E. M. Otsenivaniye ustnykh otvetov obuchayushchikhsya po geografii v osnovnoy i sredney shkole kak chast' sistemy vnutrishkol'nogo otsenivaniya. Vebinar. URL: https://vk.com/video-220785158_456239048 (data obrashcheniya 24.02.2026)
2. Ambartsumova, E. M. Sovremennyye formy kontrolya i otsenki obrazovatel'nykh dostizheniy shkol'nikov / E. M. Ambartsumova // Prepodavaniye istorii i obshchestvoznaniya v shkole. — 2020. — № 1. — S. 51–59.
3. Ambartsumova, E. M., Barabanov, V. V., Dyukova, S. Ye. Sistema otsenki dostizheniy planiruyemykh predmetnykh rezul'tatov osvoeniya uchebnogo predmeta «Geografiya»: metodicheskiye rekomendatsii, ruk. A. Yu. Lazebnikova. — M.: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya», 2023. — 60 s.
4. Vnutrishkol'noye otsenivaniye: etapy razvitiya, sovremennoye sostoyaniye, napravleniya sovershenstvovaniya / A. Yu. Lazebnikova, I. A. Lobanov, I. Yu. Sinel'nikov [i dr.]; pod redaktsiyey A. Yu. Lazebnikovoy, M. A. Kostenko; FGBNU «Institut sodержaniya i metodov obucheniya im. V. S. Ledneva». — M., 2025. — 120 s.
5. Krylova, O. V. «Kak nauchit' shkol'nikov vyrazhat' geograficheskiye idei (razvitiye rechi na urokakh geografii)» // Pervoye sentyabrya. Geografiya. — 2006. — №17. URL: <https://geo.1sept.ru/article.php?ID=200601708> (data obrashcheniya 06.03.2026)
6. Lazebnikova, A. Yu. Perekhod na novyye obrazovatel'nyye standarty: voprosy i kommentarii / A. Yu. Lazebnikova, M. I. Kuznetsova // Prepodavaniye istorii i obshchestvoznaniya v shkole. — 2017. — № 1. — S. 23–29.
7. Lobzhanidze, A. A., Ambartsumova, E. M., Barabanov, V. V., Dyukova, S. Ye. Analiticheskiy otchot o rezul'tatakh YEGE 2025 goda po geografii // Pedagogicheskiye izmereniya. — 2025. — № 4. — S. 19–42.
8. Lobzhanidze A. A., Ambartsumova E. M., Barabanov V. V., Dyukova S. Ye. Analiticheskiy otchot o rezul'tatakh YEGE 2024 goda po geografii // Pedagogicheskiye izmereniya. — 2024. — № 4. — S. 133–156.
9. Lobzhanidze, A. A., Barabanov, V. V., Ambartsumova, E. M., Dyukova, S. Ye. Analiticheskiy otchot o rezul'tatakh YEGE 2023 goda po geografii // Pedagogicheskiye izmereniya. — 2023. — № 4. — S. 56–82.
10. Metodicheskoye pis'mo «Ob ispol'zovanii rezul'tatov yedinogo gosudarstvennogo ekzamina 2009 goda v prepodavanii geografii v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya». URL: https://www.alleng.org/d/geog/geo_ege2009_metpismo.htm (data obrashcheniya 24.02.2026)

Информация об авторах

Амбарцумова Э. М. — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра социально-гуманитарного общего образования имени Л. Н. Боголюбова, ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева», член комиссии по разработке КИМ для ГИА по географии ФГБНУ «ФИПИ», Москва

Дюкова С. Е. — научный сотрудник Центра социально-гуманитарного общего образования имени Л. Н. Боголюбова, ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева», член комиссии по разработке КИМ для ГИА по географии ФГБНУ «ФИПИ», Москва

About the Authors

Ambartsumova E. M. — PhD in Pedagogy, Senior Researcher at the Bogolyubov Center for Social and Humanitarian General Education, Lednev Institute for Teaching Content and Methods; Member of the Commission for the Development of Control Measurement Materials for the State Final Examination in Geography, Federal Institute of Pedagogical Measurements, Moscow

Dyukova S. E. — Researcher at Bogolyubov Center for Social and Humanitarian General Education, Lednev Institute for Teaching Content and Methods, and Member of the Commission for the Development of Control Measurement Materials for the State Final Examination in Geography, Federal Institute of Pedagogical Measurements, Moscow

Статья поступила в редакцию 10.04.2026; одобрена после рецензирования 15.05.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was received by the editors on 10.04.2026; approved after review on 15.05.2026; accepted for publication on 22.06.2026.

Контроль сформированности инженерного мышления у учащихся при изучении химии

Добротин Дмитрий Юрьевич¹, Грумова Наталья Анатольевна²

¹ ФГБНУ «Федеральный институт оценки качества образования», Москва, Россия

² МБОУ «Гимназия г. Обнинска», Калужская область, ФГБНУ «Федеральный институт оценки качества образования», Москва, Россия

¹ dobrotin@fipi.ru

² gimnaziya_obninsk@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются компоненты инженерного мышления школьников и рассмотрены общие подходы к оценке его сформированности на уроках химии. Под инженерным мышлением понимается комплекс интеллектуальных процессов и их результатов, которые обеспечивают решение задач в инженерно-технической деятельности. Для определения подходов к разработке содержания заданий выделены компоненты инженерного мышления: техническое, конструктивное, исследовательское, критическое, образное и экономическое.

Определены три основных направления контроля компонентов инженерного мышления: решение качественных и количественных задач с техническим содержанием, показывающих практическую значимость предмета «Химия», его роль в развитии науки и связь с другими науками; составление алгоритмов, создание структурно-логических схем, в которых используются ключевые понятия, знаки и символы, выстроенные в определённой логической последовательности, а также интеллект-карт, позволяющих рассмотреть проблему с разных сторон, что способствует выработке новых, оптимальных вариантов решения; выполнение заданий в форме кейсов, предусматривающих решение практико-ориентированных ситуаций в круге вопросов, связанных с будущей профессией.

В статье приведены примеры заданий химического содержания для разного вида инженерных классов и разного возраста обучающихся. Примеры заданий содержат профильно-ориентированный материал, предусматривают осуществление целой совокупности логических действий по установлению причинно-следственных связей. Отдельные задания направлены на проверку умения разрабатывать алгоритмы решения, преобразовывать информацию из одной знаковой формы в другую, составлять диаграммы и графики по предложенным данным, критически оценивать информацию, находить ошибки или неверные сведения в условии задания.

Ключевые слова: инженерное мышление, инженерные классы, контроль сформированности инженерного мышления

Для цитирования: Добротин, Д. Ю., Грумова, Н. А. Контроль сформированности инженерного мышления у учащихся при изучении химии // Педагогические измерения. 2026. № 2. С. 48.

doi: 10.52422/25879375_2026_2_48

Assessing the Development of Students' Engineering Thinking in Chemistry Class

Dobrotin D. Yu.¹, Grumova N. A.²

¹ Federal Institute for Education Quality Assessment, Moscow, Russia.

² Municipal Educational Institution "Obninsk City Gymnasium", Kaluga Region, Federal Institute for Education Quality Assessment, Moscow, Russia.

¹ dobrotin@fipi.ru

² gimnaziya_obninsk@mail.ru

Abstract. The article analyzes the components of engineering thinking in school students and discusses general approaches to assessing its development in chemistry class. Engineering thinking is defined as a complex of intellectual processes and their results that enable problem solving in engineering. To determine approaches to developing the content of assignments, the following components of engineering thinking can be identified: technical, constructive, research, critical, imaginative, and economic thinking. Three main areas to assess engineering thinking components have been identified: solving qualitative and quantitative technical problems to demonstrate the practical significance of Chemistry, its role in the development of science, and its connections with other scientific branches; developing algorithms, creating logic block diagrams arranging key concepts, signs, and symbols in a specific logical sequence, and creating mind maps showing a problem from different perspectives to develop a new optimal solution; exploring case-based assignments that involve solving practice-oriented situations within the students' future profession framework. The article provides examples of chemistry-related assignments for various types of engineering classes and students of different ages. These assignments contain subject-specific material and involve a number of logical steps to establish cause-and-effect relationships. Some tasks are designed

to test students' ability to develop solution algorithms, to transform information from one symbolic form to another, to create diagrams and graphs based on the given data, to critically evaluate information, and to identify errors or misinformation in the conditions of a problem.

Keywords: engineering thinking, engineering classes, assessment of engineering thinking development

For citation: Dobrotin D. Yu., Grumova N. A. Assessing the Development of Students' Engineering Thinking in Chemistry Class // Pedagogical Measurements. 2026. No. 2. P. 48. doi: 10.52422/25879375_2026_2_48

© Добротин Д. Ю., Грумова Н. А., 2026.

© Федеральный институт педагогических измерений, 2026.

Развитие естественно-научного и математического образования является одним из ключевых факторов, определяющих технологический и экономический суверенитет России в мире, так как именно образование выступает ключевым фактором подготовки кадров, способных разрабатывать, внедрять и использовать передовые технологии.

Важное значение указанных направлений в образовательной подготовке школьников нашло своё отражение в целой серии документов, принятых руководством страны, одним из которых является Комплексный план мероприятий по повышению качества математического и естественно-научного образования (распоряжение Правительства РФ от 19.11.2024 г.).

В нём выделено четыре направления, по которым уже ведётся системная работа: модернизация содержания образовательных стандартов и учебных программ; повышение качества преподавания естественно-научных предметов и математики и профессиональной подготовки учителей; организация учебно-методического обеспечения преподавания математики и естественно-научных предметов, в том числе за счёт улучшения обеспечения учебного процесса лабораторным оборудованием; совершенствование системы управления качеством образования по математике, физике, химии и биологии, повышение качества профориентационной работы с учащимися.

Значимость указанных направлений образовательной подготовки и возрастающая роль высококвалифицированных специалистов в области математики, естественных и инженерно-технических наук всё в большей степени осознаётся подрастающим поколением. Об этом свидетельствует количество выпускников, выбирающих в качестве экзаменов такие предметы как профильная математика, биология, физика и химия. В 2026 году указанные естественно-научные предметы стали соответственно 4-м, 5-м и 6-м по популярности среди экзаменов по вы-

бору, причём в каждом из них количество потенциальных участников превысило показатели 2025 года [7].

Основой реализации указанных направлений является расширение перечня предпрофильных и профильных классов, в которых к уже привычным классам, организованным по предметному принципу (физико-математическим и биолого-химическим), добавились профильные классы, ориентированные на определённые сферы профессиональной деятельности: инженерные, медицинские классы и классы IT профиля.

Не секрет, что преподавание в каждом из этих классов предусматривает дополнительный отбор материала для изучения, учитывающий, в том числе, область интересов учащихся, специфику их мышления, значимые для них виды будущей профессиональной деятельности. Для понимания указанных особенностей необходимо рассмотреть подходы к определению понятия «инженерное мышление».

Согласно подходу П. В. Зюева и Е. С. Кощеевой, инженерное мышление можно определить как комплекс интеллектуальных процессов и их результатов, которые обеспечивают решение задач в инженерно-технической деятельности [3].

Более подробно направления мыслительной деятельности людей, связанных с инженерной профессией, отражены в другом определении: «...особый вид мышления, формирующийся и проявляющийся при решении инженерных задач, позволяющий быстро, точно и оригинально решать как обычные, так и неординарные задачи в определённой предметной области, направленные на удовлетворение технических потребностей в знаниях, способах, приёмах, с целью создания технических средств и организации технологий» [5].

С учётом приведённых определений, при анализе деятельности школьников, актуальной для успешного обучения в инженерных классах, становится проблема соответствия существующих более узких направлений

инженерных классов, среди которых наиболее распространёнными являются:

- 1) инженерно-техническое направление;
- 2) авиа- или судостроительное направления;
- 3) космические классы;
- 4) инженерно-химическое направление (курчатовские классы);
- 5) агротехнологическое направление (агроклассы).

В аспекте изучения учебного предмета «Химия» наибольшее внимание, в том числе, отражённое в количестве часов в неделю, отведённых на изучение предмета, предусмотрено в инженерно-химическом (курчатовские классы) и агротехнологическом (агроклассы) направлениях инженерных классов.

При работе с такими классами перед учителем на первый план выступает определение подходов к преподаванию, отбор средств обучения, а также продумывание особенностей инструментария оценки учебных достижений учащихся.

В вышеназванных классах контроль сформированности компонентов инженерного мышления может осуществляться с использованием различных форм и моделей заданий. Важным условием в этом случае должна стать реализация главного принципа контрольно-оценочной деятельности — «проверяем то, чему научили». Для его учёта необходимо проанализировать содержательную и умениевую составляющие обучения в инженерных классах.

Важно заметить, что далеко не во всех образовательных организациях есть возможность набрать полный, с точки зрения количества учащихся, инженерный класс. В этом случае в качестве варианта реализации инженерной составляющей можно предложить включение в учебный процесс небольших модулей. Такой подход позволит без нарушения программы дополнять учебный процесс важными с точки зрения инженерной подготовки содержательными и умениевыми составляющими, учитывающими направленность класса. Такой мини-модуль предусматривает наличие мотивирующего, содержательно-деятельностного и контролирующего компонентов, прежде всего в комплексе заданий, предлагаемых для обучения, отработки знаний и умений и контроля.

И если вопросы мотивации учащихся и отбора содержания, как правило, не вызывают проблем у учителей, то подходы к отбору измерителей для оценки учебных достижений обучающихся требуют определённой систематизации.

Для определения подходов к разработке содержания заданий выделим ряд компонентов инженерного мышления, о которых говорится в психолого-педагогической и методической литературе: техническое, конструктивное, исследовательское, критическое, образное и экономическое мышление [8].

При более детальном изучении легко убедиться, что формирование каждого из этих

Таблица 1

Характеристика компонентов мышления

Компоненты	Краткая характеристика
Техническое мышление	предполагает проведение анализа состава, структуры объекта, изучение и анализ технических устройств и принципов их работы
Конструктивное мышление	предполагает чёткое понимание сути задачи, построение определённой модели решения задачи или возникшей проблемы, когда необходима интеграция теоретических или практических знаний из разных предметных областей
Исследовательское мышление	предполагает определение новизны в задаче, формулирование новой задачи на основе предыдущего опыта практической деятельности, умение сопоставить данное решение с известными классами задач, умение читать и применять техническую документацию при решении задач, умение обосновать принятые решения
Критическое мышление	предполагает способность анализировать информацию, выявлять причинно-следственные связи, оценивать достоверность источников, распознавать предвзятость, формулировать обоснованные выводы и принимать взвешенные решения
Образное мышление	предполагает процесс мышления, при котором сознание создаёт зрительные образы, отражающие объекты окружающего мира
Экономическое мышление	предполагает анализ качества процесса с точки зрения экономической целесообразности, эффективности и рынка труда

компонентов может осуществляться в процессе преподавания курса химии, который включает значительный объём материала, необходимого для достижения поставленной цели: лабораторные и промышленные способы получения веществ и материалов, области применения веществ, глобальные и региональные экологические проблемы, скорость химической реакции, электрохимия, минеральные ресурсы и материалы и др.

Наиболее оптимальными подходами к организации деятельности учащихся, предназначенной для отработки и контроля компонентов инженерного мышления, можно назвать следующие:

- решение качественных и количественных задач с техническим содержанием, показывающих практическую значимость предмета «Химия», его роль в развитии науки и связь с другими науками;

- составление алгоритмов, создание структурно-логических схем, в которых используются ключевые понятия, знаки и символы, выстроенные в определённой логической последовательности, интеллект-карт, позволяющих рассмотреть проблему с разных сторон и выработать новый, оптимальный вариант решения;

- задания в форме кейсов, предусматривающие решение практико-ориентированных ситуаций в кругу вопросов, связанных с будущей профессией.

Как уже ранее отмечалось, это могут быть задания, либо учитывающие предметный принцип комплектования профилей, либо профессиональный профиль класса, между которыми, как правило, сложно провести чёткую грань. Главным образом, этот подход к разработке заданий может реализовываться через контекстную составляющую условия, которая может учитывать содержание и предусматривать проверку сформированности умений, востребованных в дальнейшей профессиональной подготовке.

Для классов физико-математического профиля и инженерно-технических классов актуальными могут быть задания, предусматривающие расчёт эффективности использования того или иного вида топлива при отоплении дома, или задания на составление графика, отражающего характер изменения скорости коррозии в зависимости от используемого металла/сплава, интерпретацию результатов физико-химических методов анализа и т. п.

Учащимся классов биолого-химического профиля, медицинского или инженерно-технического направления должны быть интересны задания, позволяющие прогнозировать перечень продуктов реакции, с учётом данных об их составе, строении и свойствах, или определение минеральных удобрений с учётом различий в массовых долях нужного компонента в их составе и др.

Так, например, учащимся IT-классов или медиаклассов могут быть предложены задания на формулирование промпта, позволяющего сравнивать параметры в таблице с характеристиками каких-либо объектов (технических устройств, технологических процессов) с последующим выбором наиболее качественного процесса.

Приведём примеры заданий, ориентированных на различные области предпрофессиональной подготовки [1, 4].

Пример 1. 8-й класс. Медицинский класс. Биохимический профиль. (3 балла)

Кальций — распространённый макроэлемент в организме растений, животных и человека. В организме человека и других позвоночных большая его часть находится в скелете и зубах. Лекарственные средства, включающие соли кальция, в течение многих десятилетий используют в медицине.

1. Выберите формулу вещества, в котором массовая доля кальция наибольшая: CaCO_3 , CaHPO_4 , $\text{Ca}(\text{NO}_3)_2$.

2. Дайте название выбранному веществу.

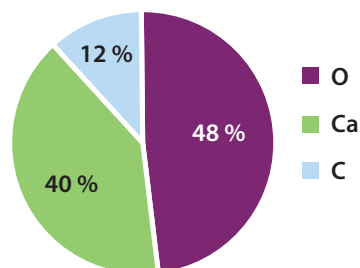
3. Составьте круговую или столбчатую диаграмму, отражающую распределение массовых долей элементов в выбранном веществе.

Вариант решения:

1) Выбрано вещество с наибольшей массовой долей кальция: CaCO_3 .

2) Записано название выбранного вещества: карбонат кальция.

3) Составлена круговая диаграмма, отражающая распределение массовых долей в карбонате кальция:



Пример 2. 9-й класс. Инженерно-химический класс. Физико-математический профиль. (2 балла)

Продавец в магазине «Автозапчасти» случайно разбил ёмкость, содержащую 500 г аккумуляторной серной кислоты, содержание серной кислоты — 33,5 %. Не растерявшись, он взял 200-граммовую пачку кальцинированной соды (Na_2CO_3) и высыпал соду на кислоту.

На основании проведённых расчётов сделайте вывод о том, достаточно ли продавцу одной пачки соды для полной нейтрализации кислоты? (1 балл)

Какова роль серной кислоты в аккумуляторе? (1 балл)

Вариант решения:

1) Составлено уравнение реакции и рассчитано количество вещества серной кислоты:



2) Рассчитаны масса и количество вещества серной кислоты:

$$m(\text{H}_2\text{SO}_4) = 500 \cdot 0,335 = 167,5 \text{ г}$$

$$n(\text{H}_2\text{SO}_4) = 167,5 : 98 = 1,7 \text{ моль.}$$

3) Рассчитаны количество вещества и масса соды:

по уравнению реакции:

$$n(\text{Na}_2\text{CO}_3) = n(\text{H}_2\text{SO}_4) = 1,7 \text{ моль}$$

$$m(\text{Na}_2\text{CO}_3) = 1,7 \cdot 106 = 180,2 \text{ г.}$$

4) Сделан вывод о том, что данной массы соды достаточно для полной нейтрализации кислоты.

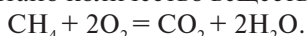
5) H_2SO_4 выполняет роль электролита — вещества, которое обеспечивает химические реакции, необходимые для накопления и отдачи электрической энергии.

Пример 3. 10-й класс. Инженерно-техническое направление. Биохимический профиль. (1 балл)

В небольшом непроветриваемом помещении объёмом 17 м³ нагрели в чайнике 3 л воды до кипения. При этом было сожжено 89,6 л метана (CH_4). Вычислите массу углекислого газа, образовавшегося в процессе нагрева воды, и определите, превысит ли содержание углекислого газа в воздухе помещения предельно допустимое значение, равное 9 г на 1 м³. (1 балл)

Решение:

1. Составлено уравнение реакции и рассчитано количество вещества метана:



$$n(\text{CH}_4) = 89,6 : 22,4 = 4 \text{ моль.}$$

2. Рассчитаны количество вещества и масса углекислого газа:

по уравнению реакции $n(\text{CO}_2) = n(\text{CH}_4) = 4 \text{ моль}$

$$m(\text{CO}_2) = 4 \cdot 44 = 176 \text{ г.}$$

3. Определено содержание углекислого газа в воздухе и сделан вывод о превышении допустимой концентрации углекислого газа в воздухе:

$$176 : 17 = 10,35 \text{ г/м}^3.$$

Пример 4. 9-й класс. Инженерно-химический класс. Биохимический профиль.

В книге «Мы строим дом» предлагаются следующие рекомендации: для пропитки древесины от поражения грибом нередко используют фториды металлов (например, KF , BaF_2 , ZnF_2), ZnSO_4 , ZnCl_2 , смесь борной кислоты с неорганическими солями меди (II), смесь дихромата натрия $\text{Na}_2\text{Cr}_2\text{O}_7$ и медного купороса $\text{CuSO}_4 \cdot 5\text{H}_2\text{O}$, мышьяковую кислоту и её соль Na_2HSO_4 . После обработки деревянной перегородки противогрибковым раствором обычно предполагается её последующее оштукатуривание известковым раствором. Затвердевшая штукатурка на основе извести состоит преимущественно из карбоната кальция.

Вопросы к заданию:

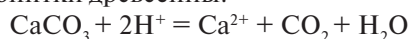
1. Взаимодействие с каким классом веществ привело бы к ухудшению качества слоя штукатурки и ухудшению защитных свойств пропитки древесины? Приведите сокращённое ионное уравнение данного процесса. (2 балла)

2. Какие препараты из перечисленных нецелесообразно использовать в качестве противогрибковой пропитки? Почему? Приведите 2 уравнения реакции, подтверждающие ваше утверждение. (3 балла)

3. Какой из этих препаратов наиболее эффективно использовать в качестве средства для борьбы с грибом при обработке деревянной перегородки? (1 балл)

Вариант решения:

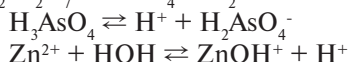
1. Карбонат кальция — соль слабой кислоты, поэтому он может взаимодействовать с более сильными кислотами. При этом будет выделяться углекислый газ. В результате этого процесса ухудшается качество штукатурки и расходуется кислота, использованная для пропитки древесины.



2. Нецелесообразно использовать кислото-содержащие препараты или препараты, водные растворы которых имеют кислую среду, так как при попадании влаги на штукатурку будет происходить взаимодействие кислоты с карбонатом кальция, в результате чего вся кислота (пропитки) может быть израсходована.

Таким образом, к числу малоэффективных могут быть отнесены: смесь борной кислоты с неорганическими солями меди (II), мышьяковая кислота и её соль Na_2HAsO_4 .

Кроме того, в процессе гидролиза солей, образованных слабым основанием и сильной кислотой, образуется кислая среда. К таким солям относятся: ZnSO_4 , ZnCl_2 , смесь $\text{Na}_2\text{Cr}_2\text{O}_7$ и $\text{CuSO}_4 \cdot 5\text{H}_2\text{O}$.



3. Наиболее целесообразно использовать препараты, водные растворы которых имеют нейтральную или щелочную среду, например, KF , BaF_2 , ZnF_2 .

Пример 5. 10-й класс. Медицинский класс. Биохимический профиль.
(6 баллов)

Проанализируйте текст рекламы, справочные данные, и ответьте и выполните задания.

«Жевательная резинка «Дирол» с ксилитом и карбамидом — с утра и до вечера защищает ваши зубы от кариеса, обеспечивая им двойную защиту».

Справочные данные: Кариес — заболевание зубов, вызываемое воздействием молочной кислоты, образующейся при брожении углеводов, содержащихся в остатках пищи, в местах скопления зубного налёта.

Ксилит — $\text{HO}-\text{CH}_2-(\text{CHOH})_3-\text{CH}_2-\text{OH}$ — заменитель сахара; карбамид — $(\text{NH}_2)_2\text{CO}$ — мочеви́на (амид угольной кислоты).

Вопросы к заданию:

1. Выполняет ли жевательная резинка функцию защиты зубов от кариеса? Аргументируйте свой ответ. (1 балл)

2. После употребления какой пищи наиболее важно использовать жевательную резинку для предотвращения кариеса? Приведите два аргумента, обосновывающих ответ? (2 балла)

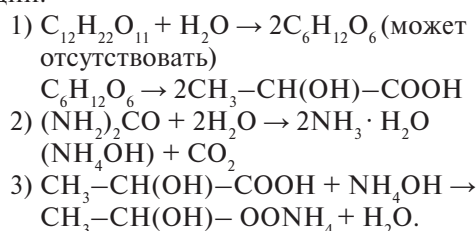
3. Напишите 3–4 уравнения реакций, обосновывающих необходимость использования жевательной резинки «Дирол» с точки зрения протекающих химических реакций. (3 балла)

Вариант решения:

Жевательная резинка выполняет функцию механической очистки зубной поверхности и дёсен от налёта, который способствует появлению кариеса. Наличие карбамида обеспечивает частичную нейтрализацию образующейся повышенной кислотности. Ксилит защитной функции не несёт, однако и не способствует её появлению.

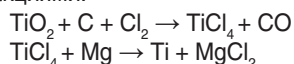
При употреблении белковой пищи, например мяса, рыбы, печени и др., изменения среды в полости рта (в сторону кислотной) будут минимальными, так как процесс брожения практически не идёт. Жевательную резинку целесообразно применять после употребления кондитерских изделий, сладкой пищи, каш и др. В этих продуктах много сахаров, при брожении которых и образуется молочная кислота, которая вызывает кариес.

3. В ответе записаны 3–4 уравнения реакции:



Пример 6. 9-й класс. Авиационный класс. Физико-математический профиль.
(4 балла)

В самолётостроении широко используются конструкционные сплавы на основе титана. На один самолёт МИГ-29 весом 11000 кг требуется до 3 % титана от массы. Титан в промышленности получают из рутила (97 % диоксида титана), процесс можно выразить следующими химическими реакциями:



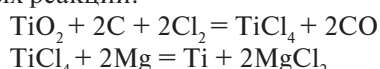
Вопросы к заданию:

1. Расставьте коэффициенты в схеме реакции (1 балл).

2. Вычислите, сколько минерала рутила (в тоннах) понадобится для получения титана для истребительной эскадрильи самолётов МИГ-29. (3 балла)

Вариант решения:

1. Расставлены коэффициенты в уравнениях реакций:



2. Вычислим, сколько титана требуется для изготовления одного самолёта:

$$m(\text{Ti}) = 11000 \text{ кг} \cdot 3 \% : 100 \% = 330 \text{ кг}.$$

Следовательно, для истребительной эскадрильи, в которую входит 12 самолётов, потребуется $330 \text{ кг} \cdot 12 = 3960 \text{ кг}$ титана.

3. Вычислим количество вещества титана:
 $n(\text{Ti}) = 396 : 10^4 : 48 \text{ г/моль}$
 $= 825 \cdot 10^2 \text{ моль}.$

4. Определим массу оксида титана (IV) по уравнениям 1 и 2:

$$\begin{aligned}n(\text{Ti}) &= n(\text{TiCl}_4) = n(\text{TiO}_2) = 825 \cdot 10^2 \text{ моль}; \\m(\text{TiO}_2) &= 825 \cdot 10^2 \text{ моль} \cdot 80 \text{ г/моль} = \\&= 66 \cdot 10^5 \text{ г}.\end{aligned}$$

5. Вычислим массу минерала рутила:

$$m = 66 \cdot 10^5 : 97 \% \cdot 100 \% = 68 \cdot 10^5 \text{ г} = 6,8 \text{ т}$$

Приведённые выше задания иллюстрируют подходы к отработке и контролю сформированности составляющих инженерного мышления. Как видно из характеристик заданий, в большинстве случаев они содержат профильно-ориентированный материал и, как правило, предусматривают осуществление целой совокупности логических действий по установлению причинно-следственных связей, которые в многих заданиях необходимы для проведения вычислений.

Кроме специальным образом отобранного содержания задания, предназначенного для контроля сформированности инженерного мышления, они могут быть направлены на проверку умения разрабатывать алгоритмы решения предложенных заданий, преобразовывать условия заданий в другую форму предъявления исходной информации (схему, таблицу) или оформления записи решения задания, составлять диаграммы и графики по предложенным данным, критически оценивать информацию в условии задания, например, находить ошибки или неверные сведения в нём и т. п.

Не секрет, что за последний год в школьную жизнь активно вошёл искусственный интеллект (ИИ), который в зависимости от подхода к его использованию может давать как положительный, так и отрицательный результат. Так, например, обработка больших объёмов информации (данных) и оформление результатов в различной форме при грамотно заданном промпте могут быть важной составляющей процесса формирования инженерного мышления. Возможен вариант и обратного применения ИИ: разработка условий заданий, подкреплённых иллюстративным материалом, также требует последовательного обучения школьников [2].

Более распространённым вариантом работы с ИКТ на уроках химии в настоящее время является применение электронных образовательных интернет-ресурсов: анализ изображений моделей технических устройств, посещение виртуальных экскурсий, моделирование лабораторного оборудования, создание проектов и др.

Вместе с тем необходимо помнить о желании школьников минимизировать затраты времени и сил, заменив свою работу ресурсами ИИ. Поэтому учителю очень важно оценивать степень самостоятельности школьника при получении результата, например, проведя блиц-опрос, обсуждение или собеседование по результатам выполненной работы или решённых заданий.

Следует обратить внимание и на ещё один значимый компонент оценки сформированности инженерного мышления. Речь идёт об использовании диагностических методик, которые позволяют выявить предрасположенность школьников к инженерной, технической, конструкторской, творческой деятельности [9, 10]. В значительной степени это психологическая составляющая деятельности педагогов, психологов, работающих в образовательной организации. Одним из таких инструментов является тест механической понятливости Г. Беннета — методика на выявление технических способностей (умения читать чертежи, разбираться в схемах технических устройств и их работе), склонности к работе с аппаратами, устройствами, оборудованием, решения простейших физико-технических задач и др. [6].

Таким образом, процесс контроля сформированности у учащихся инженерного мышления должен предусматривать целенаправленный процесс, включающий практико-ориентированные, компетентностно- и контекстно-ориентированные задания, а также задания, используемые в рамках ТРИЗ-технологии. Именно предложенный подход к применению указанных вариантов заданий позволяет в комплексе проконтролировать динамику в формировании составляющих инженерного мышления.

Список использованных источников:

1. Добротин, Д. Ю. Компетентностный подход в контрольно-оценочной деятельности в естественно-научном образовании. Биология в школе. — 2018. — № 2. — С. 20–25.
2. Добротин, Д. Ю., Добротина, И. Н. О перспективах использования нейросетей в контрольно-оценочной деятельности. Педагогические измерения. — 2024. — № 4. — С. 166–172.
3. Зуев, П. В., Кошечева, Е. С. Развитие инженерного мышления в процессе обучения. Педагогическое образование в России. — 2016. — № 6. — С. 44–49.
4. Каверина, А.А. Моделирование учебно-познавательных и учебно-практических задач по химии для оценки учебных достижений выпускников основной школы // Педагогические измерения. — 2016. — № 1. — С. 59–65.
5. Мустафина, Д. А., Рахманкулова, Г. А., Короткова, Н. Н. Модель конкурентоспособности будущего инженера-программиста // Педагогические науки. — 2010. — № 8. — С. 16 — 20.
6. Немов, Р. С. Психология. Книга 3. Психодиагностика. — М.: Владос, 2001.
7. Проведение основных периодов ЕГЭ и ОГЭ 2026 года. Рособrnadzor. <https://obrnadzor.gov.ru/news> (дата обращения 30 мая 2026 г.)
8. Рахманкулова, Г. А., Кузьмин, С. Ю., Мустафина, Д. А., Ребро, И. В. Формирование инженерного мышления студентов через исследовательскую деятельность. — Екатеринбург: Издательские решения, 2015. — 114 с.
9. Туник, Е. Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. — СПб.: Питер, 2013. — 320 с.
10. Шигабетдинова, Г. М., Давлетшина, Л. Х., Гапонова, С. В. Опыт организации диагностики сформированности инженерного мышления школьников // Вестник Ульяновского государственного технического университета. — 2019. — № 3 (87). — С. 8–13.

References:

1. Dobrotin D. Yu. Kompetentnostnyy podkhod v kontrol'no-otsenochnoy deyatel'nosti v yestestvenno-nauchnom obrazovanii. Biologiya v shkole. — 2018. — № 2. — S. 20–25.
2. Dobrotin D. Yu., Dobrotina I. N. O perspektivakh ispol'zovaniya neyrosetey v kontrol'no-otsenochnoy deyatel'nosti. Pedagogicheskiye izmereniya. — 2024. — № 4. — S. 166–172.
3. Zuyev P. V., Koshcheyeva Ye. S. Razvitiye inzhenerenogo myshleniya v protsesse obucheniya. Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. — 2016. — № 6. — S. 44–49.
4. Kaverina, A.A. Modellirovaniye uchebno-poznavatel'nyh i uchebno-prakticheskikh zadach po himii dlya ocenki uchebnykh dostizheniy vypusknikov osnovnoy shkoly // Pedagogicheskiye izmereniya. — 2016. — № 1. — S. 59–65.
5. Mustafina D. A. Rakhmankulova G. A., Korotkova N. N. Model' konkurentosposobnosti budushchego inzhenera-programmista // Pedagogicheskiye nauki. — 2010. — № 8. — S. 16 — 20.
6. Nemov R. S. Psikhologiya. Kniga 3. Psikhodiagnostika. — M.: Vlados, 2001.
7. Provedeniye osnovnykh periodov YEGE i OGE 2026 goda. Rosobrnadzor. <https://obrnadzor.gov.ru/news> (data obrashcheniya 30 maya 2026 g.)
8. Rakhmankulova G. A., Kuz'min S. Yu., Mustafina D. A., Rebro I. V. Formirovaniye inzhenerenogo myshleniya studentov cherez issledovatel'skuyu deyatel'nost'. — Yekaterinburg: Izdatel'skiye resheniya. — 2015. — 114 s.
9. Tunik Ye. Ye. Luchshiye testy na kreativnost'. Diagnostika tvorcheskogo myshleniya. — SPb.: Piter, 2013. — 320 s.
10. Shigabedinova G. M. Davletshina L. Kh., Gaponova S. V. Opyt organizatsii diagnostiki sformirovannosti inzhenerenogo myshleniya shkol'nikov // Vestnik Ul'yanovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. — 2019. — № 3 (87). — S. 8–13.

Информация об авторах

Добротин Д. Ю. — кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией естественно-научных учебных предметов, математики и информатики ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений», Москва

Грумова Н. А. — учитель химии МБОУ «Гимназия города Обнинска» Калужской области, член комиссии по разработке КИМ для ГИА по химии ФГБНУ «Федеральный институт оценки качества образования», г. Обнинск, Калужская область

About the Authors

Dobrotin D. Yu — PhD in Pedagogy, Head of the Laboratory of Natural Sciences, Mathematics, and Computer Science at the Federal Institute of Pedagogical Measurements, Moscow

Grumova N. A. — Chemistry Teacher at the Obninsk City Gymnasium, Kaluga Region, Member of the Committee for the Development of Control Measurement Materials for the State Final Examination in Chemistry at the Federal Institute for Education Quality Assessment, Obninsk, Kaluga region

Статья поступила в редакцию 05.06.2026.

Одобрена после рецензирования 15.06.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was received by the editors on June 5, 2026; approved after review on June 15, 2026; accepted for publication on June 22, 2026.

Цифровые домашние задания по биологии как средство подготовки к ЕГЭ и проектирования образовательных результатов (на примере Московской электронной школы)

Сорокина Ксения Алексеевна¹, Теремов Александр Валентинович²

¹⁻² ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия

¹ sorokina.ksenya@mail.ru

² biologii.metodika@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль цифровых домашних заданий по биологии в информационно-образовательной среде «Московская электронная школа» (МЭШ) при подготовке обучающихся к единому государственному экзамену (ЕГЭ) и в проектировании образовательных результатов. Под цифровым домашним заданием понимаются специально отобранные или сконструированные учителем учебные задания, которые представляют собой совокупность мультимедийных материалов, размещённых преподавателем в библиотеке МЭШ и предназначенных для самостоятельного выполнения обучающимися во внеучебное время. Актуальность темы определяется переходом от знаниевого подхода обучения к деятельностному, ориентированному на результаты, выраженные через умения.

Проанализировано содержание ресурсов по биологии Московской электронной школы (МЭШ). Раскрыты типы цифровых заданий и соотнесены со структурой контрольных измерительных материалов ЕГЭ по биологии. Показано, что цифровая образовательная среда обеспечивает регулярную самостоятельную работу, оперативную обратную связь, индивидуализацию обучения и диагностику уровня освоения содержания. Отмечено, что систематическое выполнение ЦДЗ по биологии в МЭШ повышает академические результаты, увеличивает уверенность выпускников и снижает зависимость от внешних образовательных услуг. Первые изменения, как показывает практика, становятся заметны через несколько недель устойчивой работы при условии регулярной фиксации динамики по контрольным точкам и своевременной коррекции при появлении пробелов. Делается вывод о том, что ЦДЗ становится эффективным средством подготовки к ЕГЭ при выполнении ряда условий: задания должны быть соотнесены со структурой КИМ, опираться на деятельностный подход и формировать не только репродуктивные, но и продуктивные навыки; цифровая среда должна обеспечивать оперативную обратную связь, индивидуализацию и диагностику образовательных результатов.

Ключевые слова: цифровые домашние задания, биология, ЕГЭ, Московская электронная школа, образовательные результаты

Для цитирования: Сорокина, К. А., Теремов, А. В. Цифровые домашние задания по биологии как средство подготовки к ЕГЭ и проектирования образовательных результатов (на примере Московской электронной школы) // Педагогические измерения. 2026. № 2. С. 56. doi: 10.52422/25879375_2026_2_56

Digital Homework in Biology as a Tool for Preparing for the Unified State Exam and Designing Educational Outcomes (a case study of the Moscow Electronic School)

Sorokina K. A.¹, Teremov A. V.²,

¹⁻² Moscow Pedagogical State University, Moscow

¹ sorokina.ksenya@mail.ru

² biologii.metodika@yandex.ru

Abstract. The article examines the role of digital homework in Biology in the educational environment of the Moscow Electronic School (MES) in preparing students for the Unified State Exam (USE) and in designing educational outcomes. The term *digital homework* refers to specially selected or teacher-designed learning tasks; they comprise a collection of multimedia content posted by the teacher in the MES library and intended for students' independent work outside the class. The relevance of the study is determined by the transition from a knowledge-based approach to an activity-based approach focused on results expressed through skills.

The authors analyze the content of biology resources at the Moscow Electronic School (MES). The types of digital assignments have been identified and compared with the structure of the USE assessment materials in Biology. It has been shown that the digital educational environment facilitates regular independent work, prompt feedback, individualized learning, and the assessment of content mastery. It has been noted that systematic

implementation of MES digital homework in Biology improves academic performance, increases the confidence of graduates and reduces their dependence on external educational services. Experience has shown that the first improvements become noticeable after several weeks of regular learning, provided that progress has been regularly recorded at checkpoints and any gaps have been corrected promptly. It has been concluded that the digital homework system is an effective tool for preparing for the USE when several conditions are met: the assignment is aligned with the structure of the examination materials, it relies on an activity-based approach developing not only reproductive but also productive skills; the digital environment provides prompt feedback, individualization, and diagnostics of educational outcomes.

Keywords: digital homework, biology, Unified State Exam, Moscow Electronic School, educational outcomes, activity-based approach, diagnostics, assessment materials, feedback, individualization of learning

For citation: Sorokina K. A., Teremov A. V. Digital Homework in Biology as a Tool for Preparing for the Unified State Exam and Designing Educational Outcomes (a case study of the Moscow Electronic School) // Pedagogical measurements. 2026. No. 2. P. 56. doi: 10.52422/25879375_2026_2_56

© Сорокина К. А., Теремов А. В., 2026.

© Федеральный институт педагогических измерений, 2026.

Введение

В современном обществе информационные технологии модернизируют процесс обучения, трансформируя не только классно-урочную работу в школе, но и самостоятельную домашнюю работу обучающихся, которая исторически играла важную роль в формировании устойчивых учебных навыков и глубоком усвоении материала. В системе общего образования одной из ключевых задач становится реализация проектов, обеспечивающих повторение учебного материала и качественную подготовку к итоговой аттестации в формате единого государственного экзамена (далее — ЕГЭ).

Эта тенденция связана с более общим изменением целевых ориентиров общего образования. Как отмечают С. Е. Мансурова, В. С. Рохлов, А. В. Теремов и В. Н. Годин, в ФГОС СОО «...целью обучения является не процесс, а результат, который достигается в ходе активной учебной деятельности» [6, с. 5], причём «во главе угла стоят не предметные знания, а разнообразные... познавательные, коммуникативные, регулятивные умения» [6, с. 5]. Планируемые результаты в этой логике «...выражены через знания в действии, т. е. умения (деятельностный подход)» [6, с. 7]. Для биологии данное требование особенно значимо, так как выпускник должен не просто воспроизводить факты, а объяснять биологические процессы, анализировать информацию, устанавливать причинно-следственные связи и решать практико-ориентированные задачи.

Существенно, что среди проектируемых умений авторы прямо выделяют работу с цифровой информацией: «Особым видом информации является цифровая информация. Проектируются умения работать с гото-

выми текстовыми, видео-, аудиоэлектронными образовательными ресурсами...» [6, с. 8]. Тем самым цифровые домашние задания (далее — ЦДЗ) оказываются не внешним технологическим дополнением, а закономерной формой реализации деятельностного подхода. Под домашним учебным заданием вслед за И. В. Усковой мы понимаем «специально отобранные или сконструированные учителем учебные задания, предназначенные для самостоятельного выполнения обучающимися во внеучебное время» [13, с. 7]; в цифровой образовательной среде такие задания получают автоматическую проверку, обратную связь и возможность фиксации учебной активности.

Согласно подходу Т. А. Якименко, цифровое домашнее задание представляет собой совокупность мультимедийного материала, размещённого преподавателем в библиотеке МЭШ. Сюда входят видеофрагменты, аудиофайлы, графические изображения и интерактивные компоненты, которые выступают в роли учебного контента для самостоятельной работы вне учебного заведения [14, с. 95].

Цель нашей работы — обосновать педагогическую эффективность ЦДЗ по биологии как инструмента подготовки к ЕГЭ и проектирования образовательных результатов в условиях МЭШ.

Нормативные и организационные основания цифровой подготовки к ЕГЭ

Многие педагоги самостоятельно создают информационные ресурсы для отработки навыков решения различных прототипов заданий, используют открытый банк заданий ФИПИ и иные интернет-платформы. Однако такой материал не всегда адаптирован для

обучающихся разного уровня подготовки, не всегда снабжён автоматической системой проверки и доступным без дополнительной регистрации интерфейсом, а иногда содержит опечатки в условиях и ответах. Наиболее методически обоснованным признаётся опыт использования материалов для проведения практикумов при подготовке к ЕГЭ в МЭШ.

В Москве в выпускных 11-х классах реализуется проект по реорганизации учебного процесса с приоритетом на подготовку к ЕГЭ. Его введение обусловлено необходимостью повышения качества экзаменационной подготовки, снижения зависимости от внешних образовательных услуг (репетиторы, дополнительные курсы) и укрепления роли общеобразовательной школы как основного субъекта подготовки к ЕГЭ. Нормативную основу проекта составляет распоряжение Департамента образования и науки города Москвы от 07.11.2023 № 204р «Об организации обучения выпускников 11-х классов с акцентом на подготовку к ЕГЭ» [8], которым предусмотрены в расписании специальные практикумы по предметам, выбранным для сдачи ЕГЭ. Практикумы проводятся в рамках обычных учебных часов, в группах с одинаковым уровнем подготовки и занимают не менее 40 % учебного времени второго полугодия.

Апробация формата началась в 2022/2023 учебном году: с 1 февраля 2023 года к новому режиму работы присоединились около 43 тыс. одиннадцатиклассников (порядка 80 % столичных выпускников) [9]. В последующие годы проект продолжился, а в феврале 2026 года формат был вновь запущен с программой, включающей более 40 учебных программ по 11 предметам, среди которых биология [1]. Организация практикумов по биологии осуществляется с дифференциацией обучающихся по уровням подготовки (базовый, продвинутый, высокий), что позволяет выстроить оптимальный темп и глубину изучения тем. Такой подход хорошо зарекомендовал себя: школьники приходят на ЕГЭ более уверенными, а число высоких результатов растёт [9].

Структура КИМ ЕГЭ по биологии как ориентир для проектирования заданий

Содержание предмета биологии предъявляет особые требования к структуре цифровых домашних заданий. К настоящему времени

используется модель контрольных измерительных материалов (КИМ), сочетающая задания, различающиеся по форме, сложности и контролируемым элементам содержания. Как отмечают В. С. Рохлов и П. М. Скворцов, задания в вариантах КИМ традиционно существуют в трёх формах: с выбором ответа, кратким ответом и развёрнутым свободным ответом, — которые собираются в экзаменационной работе в две части [11]. Первая часть ориентирована на проверку базовых понятий и операций, вторая часть требует развёрнутого ответа, аргументации и решения задач (анализ экспериментальных данных, объяснение биологических процессов, решение генетических задач). Актуальная структура, число заданий и критерии оценивания закреплены в демоверсии, спецификации и кодификаторе ЕГЭ по биологии [3], а изменения экзаменационной модели — в соответствующих документах ФИПИ [5].

Чтобы домашняя работа была не общим тренингом, а точным инструментом подготовки, она должна моделировать экзаменационные требования. Этому способствуют размещённые в библиотеке МЭШ видеоматериалы, разъясняющие структуру КИМ. На рисунке—1 представлен скриншот видеоматериала из библиотеки МЭШ «Структура КИМ ЕГЭ-2026 по биологии» для 11-го класса, адресованный учителям и обучающимся: на экране одновременно показаны спецификация КИМ и кодификатор проверяемых элементов содержания, а сам материал, как указано в его описании, раскрывает особенности структуры КИМ на 2026 год и соответствует кодификатору ФИПИ.

Опора на структуру КИМ позволяет соотносить каждое ЦДЗ с конкретным контролируемым элементом содержания и формой ответа. Это, в свою очередь, делает домашнюю подготовку адресной: ученик видит, какому типу экзаменационного задания соответствует выполняемое им упражнение.

Ресурсы Московской электронной школы для цифрового домашнего задания

«Московская электронная школа» — совместный проект Департамента образования и науки и Департамента информационных технологий города Москвы, действующий с 2016 года. Сегодня единой цифровой платформой пользуются более 1,2 млн школьников,

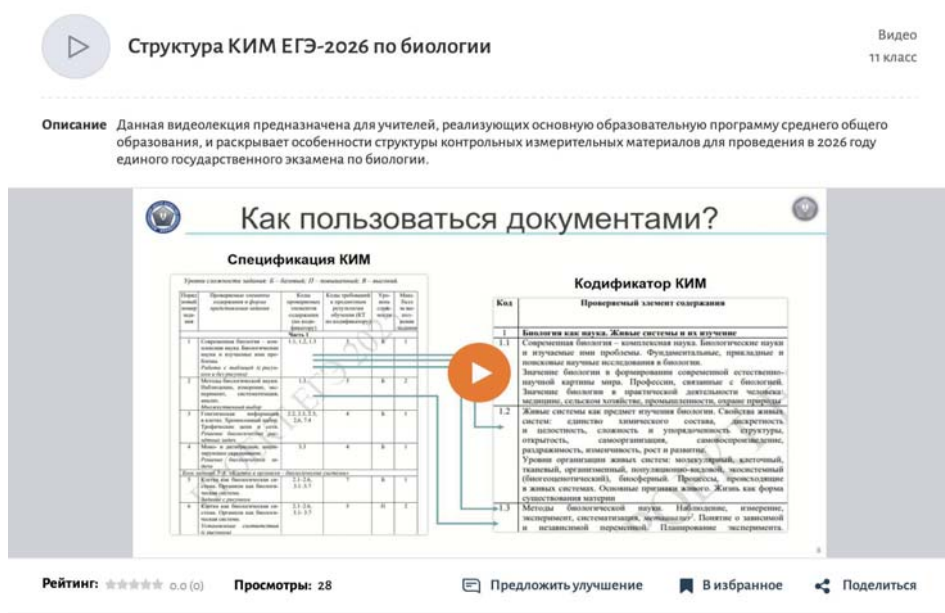


Рис. 1. Скриншот видеоматериала из библиотеки МЭШ

свыше 1,8 млн родителей и около 70 тыс. педагогов. В библиотеке МЭШ для подготовки к ЕГЭ по биологии доступна серия уроков, в которых московские учителя разбирают задания по темам «Эволюция живых организмов», «Генетическая информация в клетке», «Многообразие организмов от простейших до человека», «Организм человека и его здоро-

вье». Видеоразборы заданий ЕГЭ размещены в сервисе «Экзамены» электронного дневника МЭШ; выпускникам доступны актуальные видеоразборы по всем предметам ЕГЭ, включая биологию [1].

Особое методическое значение имеет блок, посвящённый критериям оценивания развёрнутых ответов. На рисунке 2 показан

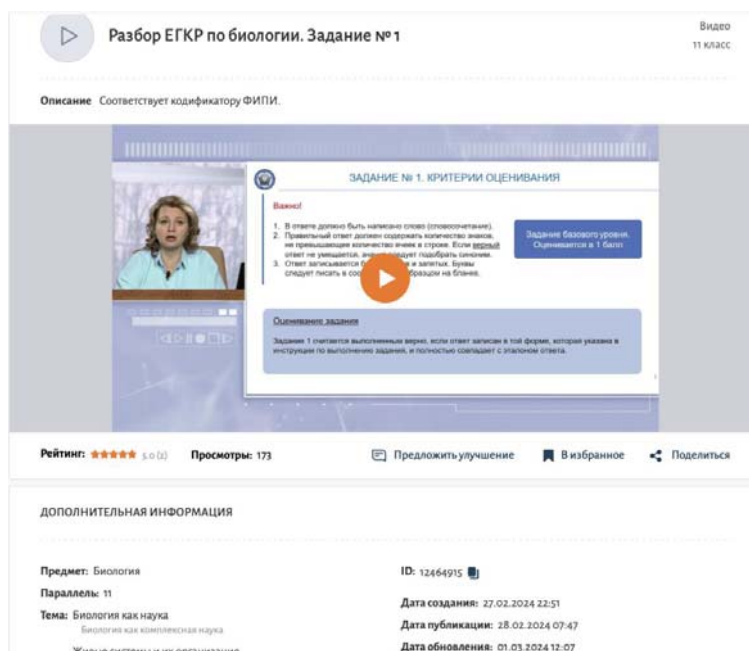


Рис. 2. Скриншот видеоматериала из библиотеки МЭШ: задания ЕГЭР по биологии с демонстрацией критериев оценивания (сервис «Экзамены», электронный дневник МЭШ)

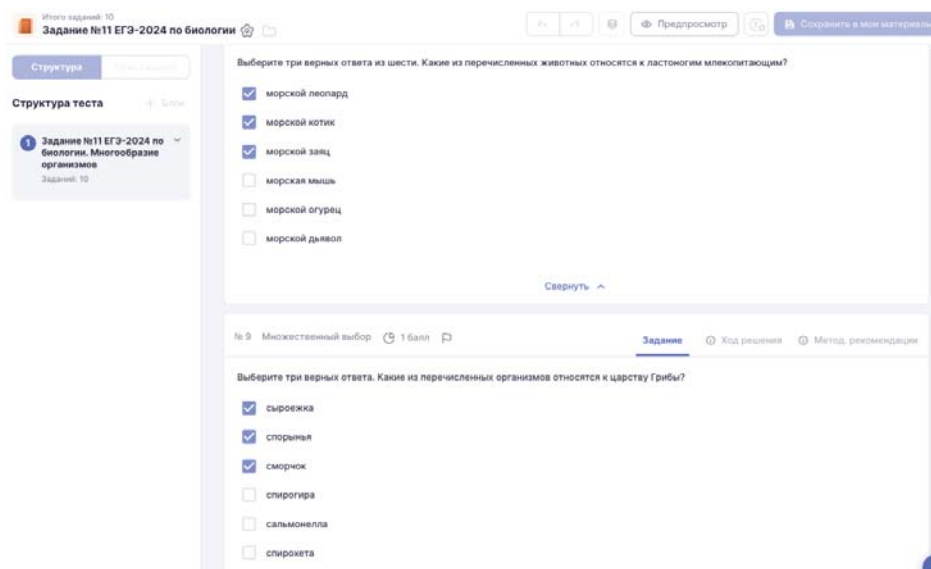


Рис. 3. Конструктор задания № 11 ЕГЭ по биологии «Многообразие организмов» (задания с кратким ответом, множественный выбор) в МЭШ

скриншот видеоматериала из библиотеки МЭШ единой городской контрольной работы (ЕГКР) по биологии (задание № 1, 11-й класс): на экране спикер последовательно разбирает условие и одновременно демонстрирует критерии оценивания задания. В карточке материала указаны предмет, класс, тема («Биология как наука»), а также отметка о соответствии кодификатору ФИПИ. Выполняя такие задания дома, школьники могут попробовать себя в роли эксперта и проверить работы по официальным критериям, что помогает глубже понять требования проверяющих и не терять баллы во второй части экзамена.

Наряду с просмотром разборов учитель может конструировать собственные ЦДЗ. На рисунке 3 показан интерфейс конструктора задания № 11 ЕГЭ по биологии («Многообразие организмов») с заданиями множественного выбора: «Выберите три верных ответа из шести...». Подобные задания с кратким ответом проверяются автоматически, это обеспечивает мгновенную обратную связь и снимает рутинную нагрузку с учителя. Слева отображается структура теста и число заданий, что позволяет педагогу гибко формировать домашнюю работу под уровень группы.

Третий тип ресурсов — интерактивные задания, которые ученик выполняет самостоятельно с автопроверкой. На рисунке 4 представлен интерфейс прохождения интерактивного задания № 12 ЕГЭ по биологии

типа «Распределите объекты по порядку»: обучающемуся требуется установить последовательность систематических таксонов, начиная с наименьшего. Видны навигация по заданиям теста, счётчик выполненных заданий и кнопка проверки ответа. Такой формат тренирует именно те учебные действия (установление последовательности, классификацию, систематизацию), которые относятся к общелогическим умениям и проверяются на экзамене.

Помимо рассмотренных материалов, МЭШ включает тесты с автопроверкой, тесты с открытыми вопросами и возможностью просмотреть ход решения, рекомендации по заполнению бланков, советы психологов по управлению стрессом и развитию памяти. Темы, которые могут встретиться на экзамене, в электронном дневнике отмечены специальной иконкой «Будет на ЕГЭ», что повышает адресность домашней работы. По данным городских информационных ресурсов, видеоразборы заданий ЕГЭ в МЭШ за учебный год набрали более 1,7 млн просмотров [2], что свидетельствует о высокой востребованности цифровой подготовки.

Проектирование образовательных результатов средствами ЦДЗ

Эффективность ЦДЗ определяется не самим фактом их цифровой формы, а тем, насколько они встроены в систему проекти-

Задание № 12 ЕГЭ-2023 по биологии

ЗАДАНИЕ 7
Распределите объекты по порядку
Установите последовательность систематических таксонов, начиная с наименьшего.

1. Феникс
2. Пальмовые
3. Однодольные
4. Цветковые
5. Растения

Ответить

Завершить досрочно 0 / 10 отвечено Назад Далее

Рис. 4. Интерактивное задание № 12 ЕГЭ по биологии на установление последовательности таксонов (интерфейс обучающегося с автопроверкой)

рования результатов обучения. В работе по проектированию результатов биологического образования содержание предмета представлено как система содержательных линий: «Научный метод познания живой природы; организм как биологическая система; систематические группы организмов основных царств живой природы; эволюция органического мира на Земле; природные сообщества; человек — биосоциальная система; живая природа и человек; биологические профессии» [6, с. 7]. Эти линии непосредственно используются для конструирования ЦДЗ: задания на анализ опыта, объяснение биологических закономерностей, установление последовательности процессов, интерпретацию графиков и таблиц, решение задач по генетике и экологии.

Авторы выделяют группы умений, формируемых через предметное содержание: методологические, общелогические, информационные, коммуникативные, межпредметные и практико-ориентированные [6, с. 7–9]. При этом общелогические умения трактуются как «умения анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения, систематизации, моделирования», необходимые «для решения задач объяснительного типа, установления причин и вывода следствий, построения логической цепи рассуждений» [6, с. 8]. Именно на формирование этих умений и должно

быть направлено ЦДЗ. Если оно ограничивается воспроизведением фактов, то обеспечивает преимущественно репродуктивное усвоение; если же требует объяснения, сравнения, интерпретации и аргументации — становится средством формирования более высоких уровней учебной деятельности.

Такой ориентир согласуется и с результатами независимой оценки качества образования. Авторы указывают, что анализ ЕГЭ, ОГЭ, ВПР, а также международных исследований выявил ключевые дефициты: «умение научно объяснять факты, явления, процессы на основе установления логических связей, работать с объективной информацией, применять методы научного исследования для открытия знаний, применять знания и умения в реальных жизненных ситуациях» [6, с. 6]. Цифровые домашние задания, моделирующие именно эти действия, позволяют адресно преодолевать выявленные затруднения.

Методика оценки эффективности цифровых домашних заданий

Оценка эффективности ЦДЗ требует опоры на дидактически обоснованную модель. В обзоре зарубежных исследований Е. А. Ефимова, опираясь на модель Х. Купера, выделяет три направления, определяющих качество домашнего задания: качество самого задания

(дизайн, содержание, соответствие целям обучения), качество обратной связи (своевременность, индивидуализация, содержательность) и поддержку автономности обучающегося (выбор, связь с его целями, внутренняя мотивация) [4]. Цифровая среда МЭШ усиливает каждое из направлений: проверка выполняется автоматически сразу после ответа, обратная связь индивидуализируется по динамике результатов ученика, а наличие выбора заданий и очевидность собственного прогресса поддерживают учебную самостоятельность.

Для отечественной образовательной практики важно, что ЦДЗ становится ещё и инструментом диагностики. Например, Т. А. Якименко подчёркивает, что ЦДЗ расширяет возможности учителя по сбору данных о ходе обучения [14], а И. В. Ускова обосновывает дидактическое обеспечение домашней учебной работы в условиях информационно-образовательной среды [13]. На уровне отдельного ученика фиксируются факт и качество выполнения (доля правильных ответов), затраченное время, характер ошибок и динамика результатов по контрольным точкам — от стартовой диагностики через промежуточные тесты с автопроверкой к пробным и итоговому ЕГЭ. На уровне класса учитываются доля выполнивших работу, средний результат, дифференциация результатов и рост числа высоких баллов. Возможность объективной фиксации учебной активности согласуется с современными методическими рекомендациями по организации домашней учебной работы обучающихся [7].

Качество отдельных цифровых заданий целесообразно оценивать по комплексу параметров: востребованность (частота выбора задания учителями), сложность и понятность формулировки, дискриминативность (способность различать учеников по уровню подготовки), вероятность угадывания и корректность дистракторов в заданиях с выбором ответа. Сводный показатель позволяет распределять задания по зонам качества и направлять на доработку формулировки, попадающие в зону риска. Для оценки глубины технологической интеграции применима и модель SAMR, описывающая переход от простой замены бумажного задания цифровым к переопределению учебной задачи на основе симуляций, виртуальных лабораторий и недоступных ранее данных о процессе обучения [4].

Образовательные эффекты и риски

Считаем, что систематическое выполнение ЦДЗ по биологии в МЭШ даёт ряд позитивных эффектов: повышение академических результатов, рост числа высоких баллов ЕГЭ, увеличение уверенности выпускников и снижение зависимости от внешних образовательных услуг. Первые изменения, как показывает практика, становятся заметны через несколько недель устойчивой работы при условии регулярной фиксации динамики по контрольным точкам и своевременной коррекции при появлении пробелов.

Вместе с тем ряд эффектов требует мониторинга: перегрузка домашними заданиями и сокращение свободного времени, чрезмерное вмешательство родителей, риск списывания, а также образовательное неравенство при разном доступе к цифровым ресурсам. Их минимизация достигается дозированием объёма заданий, дифференциацией по уровням сложности, преобладанием заданий на понимание и объяснение над заданиями на простое узнавание, а также содержательной обратной связью, а не только выставлением отметки.

Заключение

Проведённый анализ показывает, что ЦДЗ по биологии могут рассматриваться как эффективное средство подготовки к ЕГЭ и проектирования образовательных результатов при соблюдении ряда условий. Во-первых, задание должно быть соотнесено со структурой КИМ и конкретными контролируемыми элементами содержания. Во-вторых, оно должно опираться на деятельностный подход и формировать не только репродуктивные, но и продуктивные умения — объяснение, сравнение, интерпретацию, аргументацию. В-третьих, цифровая среда должна обеспечивать оперативную обратную связь, индивидуализацию и диагностику образовательных результатов. Опыт МЭШ — видеоматериалы о структуре экзамена, видеоразборы с критериями оценивания, конструктор заданий с кратким ответом и интерактивные задания с автопроверкой — подтверждает, что ЦДЗ способна стать значимым элементом проектирования результатов обучения и укрепить роль школы как основного субъекта подготовки к итоговой аттестации.

Список использованных источников:

1. В столице начались практикумы по подготовке школьников к ЕГЭ // Официальный сайт мэра Москвы. — 2026. — URL: <https://www.mos.ru/news/item/165570073/> (дата обращения: 15.06.2026).
2. Видеоразборы заданий ЕГЭ в МЭШ набрали более 1,7 млн просмотров за год // Москва 24. — 2026. — URL: <https://www.m24.ru/news/27052026/904559> (дата обращения: 15.06.2026).
3. ЕГЭ. Биология. Демoversии, спецификации, кодификаторы // Федеральный институт педагогических измерений: офиц. сайт. — URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 15.06.2026).
4. Ефимова, Е. А. Каким должно быть цифровое домашнее задание: обзор зарубежных исследований // Информатика и образование. — 2021. — Т. 36, № 6. — С. 51–59.
5. Изменения в КИМ ЕГЭ 2026 года // Федеральный институт педагогических измерений: офиц. сайт. — URL: https://doc.fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory/2026/Izmeneniya_KIM_EGE_2026.pdf (дата обращения: 15.06.2026).
6. Мансурова, С. Е., Рохлов, В. С., Теремов, А. В., Годин, В. Н. Проектирование результатов биологического образования в основной школе // Педагогические измерения. — 2020. — № 1. — С. 4–9.
7. Методические рекомендации по организации домашней учебной работы обучающихся общеобразовательных организаций / Институт стратегии развития образования. — М., 2023. — URL: <https://edsoo.ru> (дата обращения: 15.06.2026).
8. Об организации обучения выпускников 11-х классов с акцентом на подготовку к ЕГЭ: распоряжение Департамента образования и науки города Москвы от 07.11.2023 № 204р. — URL: <https://www.mos.ru/donm> (дата обращения: 15.06.2026).
9. Пилотный проект: одиннадцатиклассники начали готовить к ЕГЭ на практикумах в школах // Официальный сайт мэра Москвы. — 2023. — URL: <https://www.mos.ru/news/item/119390073/> (дата обращения: 15.06.2026).
10. Рохлов, В. С., Скворцов, П. М. Всероссийская проверочная работа как механизм диагностики учебных достижений учащихся 11-х классов по биологии // Педагогические измерения. — 2018. — № 1. — С. 61–67.
11. Рохлов, В. С., Скворцов, П. М. Основной государственный экзамен по биологии: анализ опыта и направления развития // Педагогические измерения. — 2017. — № 1. — С. 31–41.
12. Теремов, А. В. К вопросу детализации содержания Федерального государственного образовательного стандарта по биологии // Актуальные проблемы методики обучения биологии и естественнонаучного образования: мат-лы VI Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. — Омск: Изд-во ОмГПУ, 2018. — С. 104–113.
13. Ускова, И. В. Дидактическое обеспечение домашней учебной работы школьников в условиях информационно-образовательной среды: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2019. — 184 с.
14. Якименко, Т. А. Цифровое домашнее задание // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. — 2019. — № 2 (48). — С. 95–99.

References:

1. V stolitse nachalis' praktikumy po podgotovke shkol'nikov k YEGE // Ofitsial'nyy sayt mera Moskvyy. — 2026. — URL: <https://www.mos.ru/news/item/165570073/> (data obrashcheniya: 15.06.2026).
2. Videorazbory zadaniy YEGE v MESH nabrali boleye 1,7 mln prosmotrov za god // Moskva 24. — 2026. — URL: <https://www.m24.ru/news/27052026/904559> (data obrashcheniya: 15.06.2026).
3. YEGE. Biologiya. Demoversii, spetsifikatsii, kodifikatory // Federal'nyy institut pedagogicheskikh izmereniy: ofits. sayt. — URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (data obrashcheniya: 15.06.2026).
4. Yefimova Ye. A. Kakim dolzhno byt' tsifrovoye domashneye zadaniye: obzor zarubezhnykh issledovaniy // Informatika i obrazovaniye. — 2021. — T. 36, № 6. — S. 51–59.
5. Izmeneniya v KIM YEGE 2026 goda // Federal'nyy institut pedagogicheskikh izmereniy: ofits. sayt. — URL: https://doc.fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory/2026/Izmeneniya_KIM_EGE_2026.pdf (data obrashcheniya: 15.06.2026).
6. Mansurova S. Ye., Rokhlov V. S., Teremov A. V., Godin V. N. Proyektirovaniye rezul'tatov biologicheskogo obrazovaniya v osnovnoy shkole // Pedagogicheskiye izmereniya. — 2020. — № 1. — S. 4–9.
7. Metodicheskiye rekomendatsii po organizatsii domashney uchebnoy raboty obuchayushchikhsya obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy / Institut strategii razvitiya obrazovaniya. — M., 2023. — URL: <https://edsoo.ru> (data obrashcheniya: 15.06.2026).
8. Ob organizatsii obucheniya vypusknikov 11-kh klassov s aktsentom na podgotovku k YEGE: rasporyazheniye Departamenta obrazovaniya i nauki goroda Moskvyy ot 07.11.2023 № 204r. — URL: <https://www.mos.ru/donm> (data obrashcheniya: 15.06.2026).
9. Pilotnyy proyekt: odinnadtsatklassnikov nachali gotovit' k YEGE na praktikumakh v shkolakh // Ofitsial'nyy sayt Mera Moskvyy. — 2023. — URL: <https://www.mos.ru/news/item/119390073/> (data obrashcheniya: 15.06.2026).
10. Rokhlov V. S., Skvortsov P. M. Vserossiyskaya proverochnaya rabota kak mekhanizm diagnostiki uchebnykh dostizheniy uchashchikhsya 11 klassov po biologii // Pedagogicheskiye izmereniya. — 2018. — № 1. — S. 61–67.
11. Rokhlov V. S., Skvortsov P. M. Osnovnoy gosudarstvennyy ekzamen po biologii: analiz opyta i napravleniya razvitiya // Pedagogicheskiye izmereniya. — 2017. — № 1. — S. 31–41.

12. Teremov A. V. K voprosu detalizatsii soderzhaniya Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta po biologii // Aktual'nyye problemy metodiki obucheniya biologii i yestestvennonauchnogo obrazovaniya: mat-ly VI Vseros. s mezhdunar. uchastiyem nauch.-prakt. konf. — Omsk: Izd-vo OmGPU, 2018. — S. 104–113.
13. Uskova I. V. Didakticheskoye obespecheniye domashney uchebnoy raboty shkol'nikov v usloviyakh informatsionno-obrazovatel'noy sredy: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. — M.: Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO, 2019. — 184 s.
14. Yakimenko T. A. Tsifrovoye domashneye zadaniye // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Informatika i informatizatsiya obrazovaniya. — 2019. — № 2 (48). — S. 95–99.

Информация об авторах

Сорокина К. А. — аспирант кафедры естественно-научного образования и коммуникативных технологий ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва

Теремов А. В. — доктор педагогических наук, профессор кафедры естественно-научного образования и коммуникативных технологий ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва

About the Authors

Sorokina K. A. — Postgraduate Student, Department of Natural Science Education and Communication Technologies, Moscow Pedagogical State University, Moscow

Teremov A. V. — Doctor of Sciences in Pedagogical Sciences, Professor, Department of Natural Science Education and Communication Technologies, Moscow Pedagogical State University, Moscow

Статья поступила в редакцию 14.05.2026; одобрена после рецензирования 05.06.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was received by the editors on 14.05.2026; approved after review on 05.06.2026; accepted for publication on 22.06.2026.

Формирование и оценка медиакомпетенции у студентов — будущих педагогов: опыт БГПУ им. М. Акмуллы

Шамигулова Оксана Алексеевна

Институт исторического, правового и социально-экономического образования
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа, Россия
oash77@mail.ru

Аннотация. В статье представлен опыт разработки и применения диагностического инструментария, использования результатов диагностики для принятия адресных корректирующих действий в процессе формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов предметной области «Общественные науки» на примере медиакомпетенции. Основная идея исследования связана с выявлением и теоретическим обоснованием организационно-методических условий создания инновационной технологической площадки для формирования медиакомпетенции у будущего педагога. В подготовке будущих педагогов предполагается формирование медиакомпетенции как способности личности работать с информацией и как совокупности профессиональных знаний и умений, связанных с развитием информационных умений у обучающихся.

Приведено общее описание диагностического инструментария, подходов к его разработке, примеры анализа результатов апробации диагностической работы и возможностей их использования для совершенствования процесса подготовки студентов к решению задач будущей профессиональной деятельности. Диагностический инструментарий был сформирован по трём критериям: «ценностно-целевому» (определение целей, задач, ценностей и образовательных результатов в области формирования у обучающихся умений работать с информацией); «содержательно-организационному» (отбор содержания, подходов и принципов реализации учебного процесса для развития умений работать с информацией); «инструментально-оценочному» (выбор методов, приёмов и средств оценивания образовательных результатов в области работы с информацией).

Исследование показало, что диагностический инструментарий, основанный на нормативном закреплении требований к содержанию формируемых универсальных и профессиональных компетенций у студентов — будущих педагогов и требований к результатам общего образования применительно к предметной области «Общественные науки», позволяет органично интегрировать содержание подготовки учителя и задачи будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: диагностика медиакомпетенции, педагогическое образование, компетенции будущего учителя

Для цитирования: Шамигулова, О. А. Формирование и оценка медиакомпетенции у студентов — будущих педагогов: опыт БГПУ им. М. Акмуллы // Педагогические измерения. 2026. № 2. С. 65.
doi: 10.52422/25879375_2026_2_65

Developing and Assessing Media Competence in Future Teachers: The Experience of Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla

Shamigulova O. A.

Institute of Historical, Legal, and Socio-Humanitarian Education, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russia
oash77@mail.ru

Abstract. The author shares the experience of developing and applying diagnostic tools and using diagnostic results to take targeted corrective actions in developing professional competencies in future teachers majoring in Social Sciences; the study focuses on media competence as an example. The aim of the study is to identify and theoretically substantiate the organizational and methodological conditions for creating an innovative technological platform to develop media competence in future teachers. The training is intended to develop media competence as an individual's ability to work with information and as a set of professional knowledge and skills related to the development of information skills in students. The article provides a general description of the diagnostic toolkit, approaches to its development, the analysis of the diagnostic testing results, and their potential in improving students' preparation for the challenges of their profession. The diagnostic toolkit is based on three criteria: "value-target", that is, defining goals, objectives, values, and educational outcomes in developing students' information management skills; "content-organizational", that is, selecting the content, approaches, and principles for implementing the educational process to develop information management skills; and "instrumental-evaluative",

that is, selecting methods, techniques, and tools for assessing educational outcomes in the field of information management.

The study has demonstrated that the diagnostic toolkit, based on normatively defined requirements for the content of universal and professional competencies developed in future teachers and requirements for general education outcomes in Social Sciences, enables seamless integration of teacher training and the challenges of professional teaching.

Keywords: diagnostics of media competence, pedagogical education, future teacher's qualifications

For citation: Shamigulova, O. A. Developing and Assessing Media Competence in Future Teachers: The Experience of Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla" // Pedagogical Measurements. 2026. No. 2. P. 65.
doi: 10.52422/25879375_2026_2_65

© Шамигулова О. А., 2026.

© Федеральный институт педагогических измерений, 2026.

Обращение к проблеме оценивания медиакомпетенции как составляющей результата профессиональной подготовки студента в педагогическом вузе связано с опытом выполнения научно-исследовательской работы по формированию медиакомпетенции у будущего педагога предметной области «Общественные науки», которой в Институте исторического, правового и социально-гуманитарного образования БГПУ им. М. Акмуллы уделяется особое внимание. Основная идея исследования связана с выявлением и теоретическим обоснованием организационно-методических условий создания инновационной технологической площадки для формирования медиакомпетенции у будущего педагога предметной области «Общественные науки». Одной из задач проведения НИР стала разработка и апробация диагностического инструментария по выявлению уровня сформированности медиакомпетенции у студентов и определения образовательных дефицитов, как необходимой основы для проектирования процесса формирования профессиональных компетенций.

Поэтому целью статьи является описание опыта разработки и применения диагностического инструментария, использования результатов диагностики для принятия управленческих решений в процессе формирования искомой компетенции у будущих педагогов. Актуальность обращения к тематике формирования и оценки профессиональных компетенций будущего педагога, в частности будущего учителя истории и обществознания, обусловлена несколькими причинами. Среди них следует обратить внимание на необходимость постоянного обновления содержания компетенций в связи с быстроразвивающимися цифровыми и информационными технологиями в гуманитарных науках и образовании и, следовательно, на поиск инструментария для диагностики и оценки искомых компетенций.

В нашем исследовании при разработке и применении диагностического инструментария мы опирались на инфраструктурные возможности и опыт БГПУ им. М. Акмуллы по проведению диагностических процедур на базе имеющейся специальной информационной аналитической платформы, что определило и формат разрабатываемых диагностических материалов.

В контексте подготовки будущих педагогов процесс формирования медиакомпетенции предполагает реализацию двух взаимосвязанных этапов. Первый этап связан с формированием медиакомпетенции как способности личности работать с информацией, включающей процессы понимания и интерпретации, критический анализ и верификацию, создание медиатекстов, ценностно-смысловое отношение к информации и возможностям медиа (метапредметная компетенция). Последующий этап посвящён формированию медиакомпетенции как совокупности профессиональных знаний и умений, необходимых для решения задач, связанных с развитием информационных умений у обучающихся, реализацией дидактического потенциала преподаваемого предмета в формировании основ медиаграмотности (профессиональная компетенция). Соответственно, разработка инструментария предусматривала две части: 1) диагностические материалы для выявления уровней сформированности медиакомпетенции как метапредметной компетенции; 2) диагностические материалы для выявления уровней сформированности медиакомпетенции как профессиональной методической компетенции.

Проведённый анализ существующих в науке подходов к содержанию и диагностике медиакомпетенции [4, 7] позволил обнаружить, что в имеющихся исследованиях недостаточно внимания уделено вопросам, решение которых представляется важным

в контексте формирования медиакомпетенции у студентов — будущих педагогов. К таким вопросам мы отнесли следующие: 1) необходимость обеспечения принципа преемственности между формированием умений работать с информацией на уровне общего образования и медиакомпетенции у студентов — будущих педагогов, направленной на решение задач профессиональной деятельности в области развития медиаграмотности у обучающихся; 2) разработку и применение диагностического инструментария в практике подготовки будущего педагога, который позволяет выявить и преодолеть имеющиеся образовательные дефициты в знаниях и умениях, составляющих основу медиакомпетенции как метапредметного результата педагогического образования; 3) реализацию дидактических возможностей учебных дисциплин, участвующих в обеспечении метапредметных результатов (универсальных компетенций) и формировании медиакомпетенции у будущих педагогов.

Для определения требований к сформированности медиакомпетенции применительно к результатам педагогического образования мы обратились к опыту исследований по выявлению профессиональных компетенций педагога, в которых основное внимание отведено нормативному закреплению содержания компетенций в образовательных стандартах [3, 6]. Поэтому в основу предлагаемых для исследования диагностических материалов были заложены такие отличительные признаки, как: 1) ориентированность на нормативное закрепление содержания компетенций педагога (ФГОС высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование»); 2) учёт требований к результатам в обновлённых ФГОС общего образования и единых ФРП как составляющих будущей профессиональной деятельности студентов; 3) возможность выявления образовательных дефицитов в области медиакомпетенции и возможность автоматизированной обработки полученных результатов.

На каждом этапе исследования для апробации материалов были подготовлены два комплекта диагностических работ, направленных на выявление уровней сформированности медиакомпетенции как метапредметной компетенции и для диагностики сформированности медиакомпетенции как

профессиональной методической компетенции. Каждый из комплектов содержит кодификатор, включающий проверяемые элементы содержания и требования к уровню медиакомпетенции; спецификацию, в которой представлена характеристика подходов к отбору содержания заданий, структуры диагностической работы и типов заданий, критерии оценивания; демонстрационный вариант работы [8].

На первом этапе исследования, уточняя содержание медиакомпетенции, мы определили данное понятие как способность работать с информацией в различных медиа, включающей процессы понимания и интерпретации, критического анализа и верификации, создание медиатекстов, а также ценностно-смысловое отношение к информации и возможностям медиа. Соответственно, объектом диагностики сформированности медиакомпетенции определены знания и способы действия, связанные с поиском и интерпретацией информации, содержание которых сопряжено с требованиями ФГОС ВО к универсальным компетенциям (далее — УК1) как результату освоения образовательной программы по направлениям бакалавриата и требованиями к метапредметным результатам ФГОС общего образования (универсальные учебные действия (далее — УУД) на уровне начального, основного и среднего общего образования) в части работы с информацией. Перечень проверяемых элементов содержания составлен с учётом индикаторов достижения УК1, сформулированных в методических рекомендациях по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»), а также требований к познавательным универсальным учебным действиям по работе с информацией как результату ФГОС общего образования, определяющего область будущей профессиональной деятельности студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» [1]. Пример сопряжения содержания результатов показан в таблице 1.

Перечень требований к сформированности медиакомпетенции, а также перечень элементов содержания, проверяемых при выполнении диагностической работы, объединены в разделы, выделенные с учётом видов деятельности с информацией, соответствующих

Таблица 1

Требования к сформированности медиакомпетенции у студентов (фрагмент)

ФГОС ВО	ФГОС СОО	ФГОС ООО	ФГОС НОО
(УК1: Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач)	(Познавательные универсальные учебные действия: работа с информацией)	(Познавательные универсальные учебные действия: работа с информацией)	(Познавательные универсальные учебные действия: работа с информацией)
УК-1.1. Демонстрирует знание особенности системного и критического мышления, аргументированно формирует собственное суждение и оценку информации, принимает обоснованное решение...	Оценивает достоверность, легитимность информации, её соответствие правовым и морально-этическим нормам...	Оценивает надёжность информации по критериям, предложенным педагогическим работником или сформулированным самостоятельно. Находит сходные аргументы (подтверждающие или опровергающие одну и ту же идею, версию) в различных информационных источниках	Выбирает источник получения информации. Распознаёт достоверную и недостоверную информацию самостоятельно или на основании предложенного педагогическим работником способа её проверки

критериям: «Поиск и интерпретация информации» (К1), «Критический анализ информации» (К2), «Создание медиатекстов» (К3). Содержание каждого раздела сопряжено с требованиями ФГОС ВО к универсальным компетенциям (УК) как результату освоения образовательной программы и требованиями к метапредметным результатам ФГОС основного и среднего общего образования (УУД), как показано на примере критерия «Понимание и интерпретация информации» в таблицах 2 и 3.

Каждое задание диагностической работы направлено на оценку конкретных знаний и способов действий в рамках заданного кри-

терия. Вариант диагностической работы для первого этапа исследования состоял из 11 заданий, объединённых по трём критериям. Задания диагностической работы предполагали распределение по трём уровням сложности: базовый, повышенный и высокий. Каждое задание соотнесено с соответствующими образовательными дефицитами, сформулированными в рамках проверяемого содержания.

В апробации первой части диагностической работы участвовали две группы студентов первых курсов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» в БГПУ им. М. Акмуллы. Первая группа —

Таблица 2

Распределение проверяемых элементов содержания

Код раздела	Код элемента	Элементы содержания, проверяемые при выполнении диагностической работы (фрагмент)
К1	«Понимание и интерпретация информации»	
	Знать и понимать	
	1.1	Разнообразие источников информации, их типология
	1.2	Особенности структурирования медиатекстов, взаимосвязи между смысловыми единицами
	1.3	Отличия и особенности изложения фактов, аргументов и контраргументов, суждений и умозаключений
	Уметь	
	1.1	Находить информацию из источников разных типов, выявлять и объяснять основные идеи медиатекста
	1.2	Самостоятельно осуществлять поиск, анализ, систематизацию информации различных видов и форм представления
	1.3	Находить доводы, различать факты, аргументы и контраргументы

Таблица 3

**Распределение заданий диагностической работы по критериям
и показателям сформированности медиакомпетенции**

Критерии	Показатели сформированности медиакомпетенции	Индикаторы сформированности УК 1	Познавательные универсальные учебные действия: работа с информацией	Номер задания
		ФГОС ВО	ФГОС СОО	
К1	Находить информацию из источников разных типов, выявлять и объяснять основные идеи медиатекста	Анализировать источники информации с целью выявления их противоречий и поиска достоверных суждений	Владеть навыками получения информации из источников разных типов, самостоятельно осуществлять поиск, анализ, систематизацию и интерпретацию информации различных видов и форм представления	1
	Самостоятельно осуществлять поиск, анализ, систематизацию информации различных видов и форм представления			2
	Находить доводы, различать факты, аргументы и контраргументы			3

обучающиеся на первом курсе по профилю «История и обществознание» (128). Вторая группа — представители первых курсов других профилей («Информатика» и «Начальное образование», 104 студента). Независимо от профиля обучения по каждому критерию у респондентов вызвали затруднения задания, в которых информация требовала аналитической работы с содержанием источника. Студенты должны были применить такие умения, как поиск и интерпретация сведений (задания 2 и 3), критический анализ (задания 4–6, 8), создание медиатекстов (задание 11). Поскольку результаты выполнения заданий связаны с определённым образовательным дефицитом, то анализ итогов диагностической работы позволил обнаружить недостаток владения умениями распознавать приёмы подачи информации, влияющие на её восприятие. Респонденты затруднились выделить в предложениях чрезмерные обобщения и эмоционально окрашенные слова, которые употребляются с определённой целью (задание 4). В задании 5 низкие результаты выполнения показали, что более 80 % респондентов легко поддаются сенсационным заявлениям в СМИ, при этом не анализируют факты, не отличают факт от предположения автора, рассуждений блогера. Более 60 % не придают значения источнику просматриваемой информации, его виду и статусу (задание 6). О цели создания медиапродукта и его источнике не задумались более 50 % респондентов (задание 8). Умение созда-

вать медиатексты, объяснять выбор средств для публикации и визуализации также вошло в перечень выявленных образовательных дефицитов, требующих работы.

Полученные результаты помогли сфокусировать внимание на развивающих возможностях учебного процесса и внеурочной деятельности в работе со студентами младших курсов, учитывать в содержании учебных занятий задачи будущей профессиональной педагогической деятельности студентов. Корректирующие действия по формированию искомой компетенции на данном этапе исследования были сосредоточены по двум основным направлениям: 1) обеспечение единства подходов в содержании и технологии формирования медиакомпетенции в образовательном процессе средствами гуманитарных дисциплин на основе результатов мониторинга и анализа эффективных практик; 2) интеграция направлений гуманитарного образования с медиаобразованием (исследовательские медиапроекты — «Медиамарафон «Да здравствует радость Победы», «Летопись Победы», «Студенческая медиашкола»).

Характеризуя подходы к разработке второй части инструментария для выявления уровня сформированности медиакомпетенции как профессиональной методической компетенции, отметим, что основу содержания заданий составили требования профессионального стандарта «Педагог», необходимые для выполнения трудовых действий

в рамках реализации обобщённой трудовой функции «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ. Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования» (трудовая функция «Обучение», «Развивающая деятельность») [5]. Выбор перечня необходимых знаний и умений педагога предметной области «Общественные науки» определялся содержанием образовательных результатов обучающихся в части умений работать с информацией, предусмотренными федеральными образовательными стандартами общего образования и федеральными основными образовательными программами с опорой на дидактические особенности и возможности преподаваемой предметной области. Общую логику проектирования заданий для диагностической работы второй части можно представить в таблице 4.

Диагностическая работа также состояла из 11 заданий, сгруппированных по трём критериям, ориентирующим на соответствующие показатели:

1) «ценностно-целевой» — определение целей, задач, ценностей и образовательных результатов в области формирования у обучающихся умений работать с информацией на основе реализации дидактического по-

тенциала преподаваемых предметов (в частности, истории и обществознания) — 3 задания;

2) «содержательно-организационный» — отбор содержания, подходов и принципов реализации дидактических возможностей преподаваемой предметной области «Общественные науки» для развития умений работать с информацией — 3 задания;

3) «инструментально-оценочный» — выбор методов, приёмов и средств формирования и оценивания образовательных результатов в области работы с информацией — 5 заданий [2].

В апробации второй части диагностической работы, направленной на выявление сформированности медиакомпетенции как составляющей результата профессиональной методической подготовки будущего педагога, приняли участие студенты выпускных курсов трёх педагогических университетов: Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы (БГПУ им. М. Акмуллы), Оренбургского государственного педагогического университета (ОГПУ) и Тульского государственного педагогического университета имени Л. Н. Толстого (ТГПУ им. Л. Н. Толстого). Все участники обучались по образовательным программам направления «Педагогическое образова-

Таблица 4

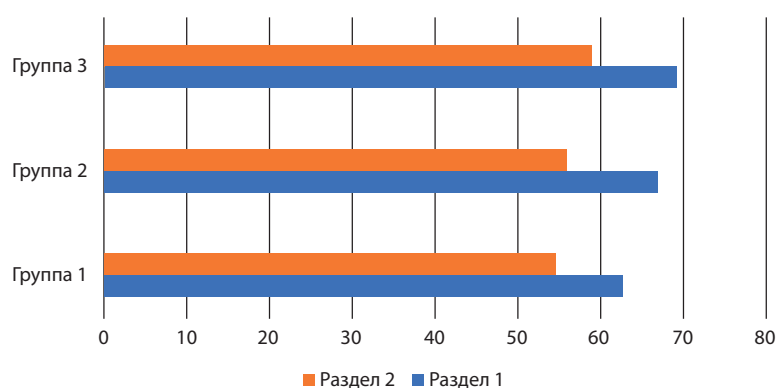
Проектирование содержания диагностической работы второй части

Критерий	Трудовые действия	Необходимые знания	Необходимые умения	Показатели сформированности компетенции	Номер задания
Ценностно-целевой	Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов основного общего, среднего общего образования	Приоритеты развития образования, отражённые в государственных нормативных правовых документах, программах, стратегиях	Конструировать учебные занятия с учётом приоритетов развития обучения и воспитания, отражённых в государственных нормативных правовых документах, программах, стратегиях	Находить информацию из источников разных типов, выявлять и объяснять основные идеи медиатекста	1
		Требования ФГОС ООО к образовательным результатам обучающихся в области работы с информацией		Самостоятельно осуществляет поиск, анализ, систематизацию информации различных видов и форм представления	2
		Нормативные документы по вопросам обучения и воспитания детей и молодёжи, обеспечения защиты от негативного информационного воздействия		Находит доводы, различает факты, аргументы и контраргументы	3

ние», профилям, отражающим предметную область «Общественные науки» («История и обществознание»). Общее количество респондентов — 203. При этом респондентам предлагалось выполнить обе части работы, включая раздел с заданиями, направленными на выявление уровня сформированности

медиакомпетенции как универсальной компетенции, составляющей результат профессиональной методической подготовки. Сравнительный анализ результатов выполнения заданий участниками трёх групп по каждому разделу диагностической работы представлен на рисунках 1–2.

Средний процент выполнения заданий по каждому разделу респондентами



Доля участников каждой из трёх групп, набравших максимальное количество баллов за задания второго раздела диагностической работы

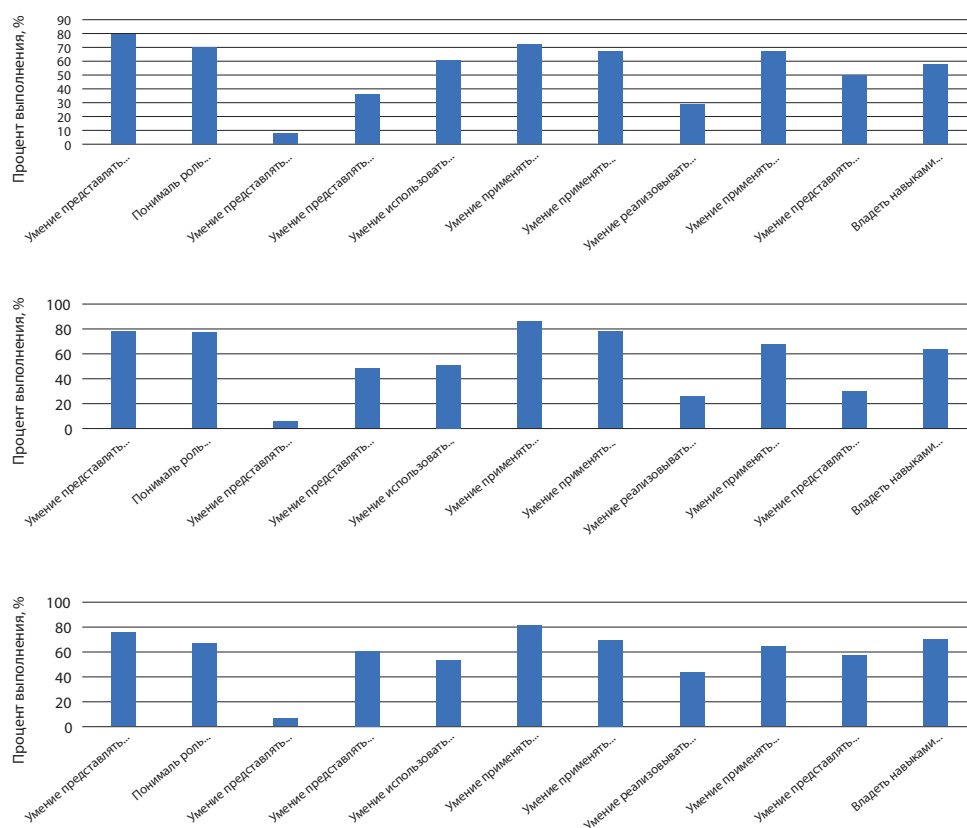


Рис. 1–2. Результаты выполнения диагностической работы на втором этапе исследования

Полученные данные позволили нам определить, что средний процент выполнения заданий первой части (раздела 1), требующих демонстрации метапредметных результатов в области медиакомпетенции, у респондентов всех трёх групп выше, чем результаты выполнения второй части (раздела 2), непосредственно отражающей уровень профессиональной методической подготовки в области медиакомпетенции. Средний процент выполнения заданий диагностической работы по первому разделу составил от 62,7 до 69,2 %. По второму разделу данный показатель варьируется в диапазоне от 54,7 до 59 %.

Во второй (методической) части диагностической работы задания 1–3, объединённые ценностно-целевым критерием сформированности медиакомпетенции на уровне профессиональной методической компетенции, представляли собой практико-ориентированные задания, направленные на понимание требований ФГОС ОО к образовательным результатам предметной области «Общественные науки» в сфере работы с информацией, необходимых для медиакомпетенции (задание 1); понимание роли и значения предметной области «Общественные науки» для реализации приоритетных задач обучения и воспитания детей и молодёжи, связанных с защитой от негативного информационного воздействия (задание 2); умение конструировать учебные занятия с учётом дидактических возможностей предметной области «Общественные науки» в формировании навыков, необходимых для медиакомпетенции (задание 3).

Наибольшие трудности среди трёх заданий у респондентов вызвало задание 3, относящееся в диагностической работе к высокому уровню сложности. Успешно с ним справились 8 % участников в первой группе, 6 и 7 % участников во второй и третьей группах соответственно.

Задания 4–6, связанные с критерием «содержательно-операционный», включали комплекс заданий разных типов, требующих широкого спектра умений: находить ценностный аспект учебного знания и информации, обеспечивать его понимание обучающимися средствами преподаваемых предметов для формирования ценностного отношения к изучаемым объектам на основе работы с различными источниками инфор-

мации (задание 4); использовать развивающие возможности содержания предметной области «Общественные науки» для формирования умений извлекать информацию, представленную в различных знаковых системах (задание 5); применять основы психодиактики и связанные с ними принципы отбора предметного содержания для анализа и корректировки поведения школьников в социальных сетях (задание 6). При этом, как видно из диаграмм, результаты выполнения заданий 4 и 5, относящихся к повышенному уровню сложности, у респондентов трёх групп значительно ниже, чем итоги выполнения задания 6 базового уровня. Диапазон выполнения задания 4 на максимальный балл в трёх группах составил от 37 до 61 %, в задании 5 — отличия в максимальном балле составили от 51 до 61 %, тогда как с заданием 6 на максимальный балл справились респонденты с результатами 73 % в первой группе, 86 % — во второй группе и 83 % — в третьей группе.

Выполнение каждого задания третьей части (7–11), требовало применения отдельных умений, объединённых критерием «инструментально-оценочный»: умение применять методические приёмы для формирования универсальных учебных действий; умение реализовывать принципы деятельностного подхода в формировании медиакомпетенции средствами дисциплин предметной области «Общественные науки»; умение применять приёмы современных педагогических технологий в развитии медиаграмотности средствами дисциплин предметной области «Общественные науки»; владение навыками формирующего оценивания образовательных результатов в области умений работать с информацией.

Как показали результаты выполнения заданий, наибольшие трудности для студентов представляли задания 8 и 10. Задание 8, относящееся, согласно спецификации к высокому уровню сложности, на максимальный балл в первой, второй и третьей группах выполнили 29 %, 27 % и 43 % респондентов соответственно. Задание представляло практико-ориентированный кейс, требующий для выполнения умений реализовывать принципы деятельностного подхода в формировании медиакомпетенции средствами дисциплин предметной области «Общественные науки». Задание 10 повышенного уровня

сложности предполагало владение будущим педагогом формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий и направленными на формирование универсальных учебных действий в области работы с информацией (только 50, 32 и 57 % респондентов в каждой группе соответственно справились с заданием на максимальный балл).

На основе полученных результатов апробации диагностического инструментария и выявленных образовательных дефицитов в области медиакомпетенций у респондентов каждой группы были сформулированы методические рекомендации по организации поэтапной работы, направленной на формирование искомых профессиональных компетенций у будущего учителя: на первом-втором курсах — на уровне универсальных компетенций, а на четвёртом-пятом (выпускных) курсах — в рамках профильной методической подготовки. Понимание и конкретизация образовательных дефицитов помогли сфокусировать внимание на развивающих возможностях учебного процесса и внеурочной деятельности в организации формирующего эксперимента, определить организационно-методические условия формирования медиакомпетенций у будущего учителя. Среди выделенных нами условий необходимо особо отметить такие, как: обеспечение единства подходов к формированию искомой компетенции на всех этапах реализации методической подготов-

ки (реализации программ дисциплин, функциональных практик, курсовых и выпускных квалификационных работ); интеграция направлений гуманитарного образования с медиаобразованием (информационно-просветительские медиапроекты для школьников, иммерсивные формы внеурочной деятельности); научно-методическое сопровождение формирования искомой компетенции (разработка корпоративных программ повышения квалификации, методических рекомендаций по актуализации форм и технологий практических занятий, самостоятельной работы студентов, медиапроектов).

Таким образом, анализируя итоги разработки и апробации, можно сделать положительные выводы о необходимости использования диагностических процедур в процессе формирования медиакомпетенции у будущих педагогов на уровне профессиональных методических компетенций, включая владение медиакомпетенцией как метапредметным результатом. Диагностический инструментарий, основанный на нормативном закреплении требований к содержанию формируемых универсальных и профессиональных компетенций у студентов — будущих педагогов и требований к результатам общего образования применительно к предметной области «Общественные науки», позволяет органично интегрировать содержание подготовки учителя и задачи будущей профессиональной деятельности.

Список использованных источников:

1. Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию ("Ядро высшего педагогического образования")»). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_409505/e1594d25eba12427b84e0a5617b0ed50f4c46550 (дата обращения: 24.09.2025)
2. Диагностические работы для оценки сформированности медиакомпетенции как составляющей профессиональных методических компетенций будущих педагогов предметной области «Общественные науки» (Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2024625841 Российская Федерация): № 2024625769: заявл. 29.11.2024: опубл. 09.12.2024/ О. А. Шамигулова, М. Д. Григорьева, Г. И. Калимуллина: заявитель ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
3. Алтыникова, Н. В. Управление качеством педагогического образования на основе диагностики профессиональных дефицитов учителя: теоретико-методический аспект / Н. В. Алтыникова, А. В. Дорофеев, А. А. Музаев и др. // Психологическая наука и образование. — 2022. — Т. 27, № 1. — С. 65–81.
4. Приступа, Е. Н. Формирование и развитие медиакомпетентности будущих педагогических работников / Е. Н. Приступа // Преподаватель XXI век. — 2022. — № 2. — Ч. 1. — С. 46–53.
5. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Приказ Минтруда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 г. № 544н; с изменениями и дополнениями от: 5 августа 2016 г.). URL: <https://login.consultant.ru/link/?req=doc&base=LAW&n=203805&demo=1> (дата обращения: 24.09.2025)
6. Сагитов, С. Т. Структурно-функциональная модель единого образовательного пространства развития профессиональных компетенций педагога / С. Т. Сагитов, А. В. Дорофеев и др. // Педагогика и просвещение. — 2022. — № 1. — С. 103–115

7. Фёдоров, А. В. Медиаобразование будущих педагогов / А. В. Фёдоров. — Таганрог: Изд-во «Кучма», 2005. — 314 с.
8. Шамигулова, О. А. «Запретить нельзя обезопасить»: готов ли будущий учитель к формированию информационного иммунитета у подрастающего поколения? / О. А. Шамигулова // Мир науки, культуры, образования. — 2024. — №5 (108). — С. 95–97

References

1. Letter of the Ministry of Education of Russia dated December 14, 2021 No. AZ-1100/08 "On the Dissemination of Information" (along with the "Methodological Recommendations for the Training of Personnel in Pedagogical Bachelor's Degree Programs Based on Unified Approaches to Their Structure and Content ("Core of Higher Pedagogical Education")). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_409505/e1594d25eba12427b84e0a5617b0ed50f4c46550 (accessed: 24.09.2025)
2. Diagnosticheskiye raboty dlya otsenki sformirovannosti mediakompetentsii kak so-stavlyayushchey professional'nykh metodicheskikh kompetentsiy budushchikh pedagogov pred-metnoy oblasti «Obshchestvennyye nauki» (Svidetel'stvo o gosudarstvennoy registratsii bazy dannykh № 2024625841 Rossiyskaya Federatsiya): № 2024625769: zayavl. 29.11.2024: opubl. 09.12. 2024/ O. A. Shamigulova, M. D. Grigor'yeva, G. I. Kalimullina: zayavitel' FGBOU VO «BGPU im. M. Akmully»
3. Altynikova, N. V. Upravleniye kachestvom pedagogicheskogo obrazovaniya na osnove diagno-stiki professional'nykh defitsitov uchitelya: teoretiko-metodicheskiy aspekt / N. V. Altynnikova, A. V. Dorofeyev, A. A. Muzayev i dr.// Psikhologicheskaya nauka i obrazova-niye. — 2022. — Tom 27. — № 1. — С. 65–81.
4. Pristupa, Ye. N. Formirovaniye i razvitiye mediakompetentnosti budushchikh pedagogiche-skikh rabotnikov / Ye. N. Pristupa // Prepodavatel' XXI vek. — 2022. — № 2. — Chast' 1. — С. 46–53.
5. Professional'nyy standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'-nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospita-tel', uchitel')» (Prikaz Mintruda i sotsial'noy zashchity RF ot 18.10.2013 g. № 544n; s izmeneniyami i dopolneniyami ot: 5 avgusta 2016 g.). URL: <https://login.consultant.ru/link/?req=doc&base=LAW&n=203805&demo=1> (data obrashcheniya: 24.09.2025)
6. Sagitov, S. T. Strukturno-funktsional'naya model' yedinogo obrazovatel'nogo prostran-stva razvitiya professional'nykh kompetentsiy pedagoga / S. T. Sagitov, A. V. Dorofeyev i dr.// Pedagogika i prosveshcheniye. — 2022. — №1. — С. 103–115.
7. Fedorov, A. V. Mediaobrazovaniye budushchikh pedagogov / A. V. Fedorov. —Taganrog: Izdvo Kuchma, 2005. — 314 с.
8. Shamigulova O. A. «Zapretit' nel'zya obezopasit'»: gotov li budushchiy uchitel' k formi-rovaniyu informatsionnogo immuniteta u podrastayushchego pokoleniya? / O. A. Shamigulova // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. — 2024. — №5 (108). — С. 95–97.

Информация об авторе

Шамигулова О. А. — кандидат педагогических наук, доцент, директор Института исторического, правового и социально-экономического образования БГПУ имени М. Акмуллы, г. Уфа, Республика Башкортостан

About the author

Shamigulova O. A. — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Director of the Institute of Historical, Legal, and Socio-Economic Education at Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russia

Статья поступила в редакцию 21.02.2026; одобрена после рецензирования 23.03.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was received by the editors on 21.02.2026; approved after review on 23.03.2026; accepted for publication on 22.06.2026.



Использование QR-кодов как цифрового инструмента поддержки формирующего оценивания при преподавании темы медико-социальной экспертизы студентам медицинского вуза

Фунтиков Андрей Сергеевич¹, Севостьянов Дмитрий Анатольевич²,
Старухина Наталья Борисовна³

¹⁻³ ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет» Минздрава России,
г. Новосибирск, Россия

¹⁻³ fas-zdrav@mail.ru

Аннотация. В статье описана методическая модель применения QR-кодов как цифрового инструмента поддержки формирующего оценивания при изучении темы медико-социальной экспертизы студентами медицинского вуза. Тема медико-социальной экспертизы находится на пересечении клинической медицины, организации здравоохранения, медицинского права и социальной поддержки пациента, её качественное освоение важно для будущего врача любой специальности.

Одним из способов повышения учебной активности и практической направленности занятия является использование интерактивных цифровых инструментов в сочетании с педагогическими технологиями активного обучения. QR-код выступает не самостоятельной педагогической технологией, а цифровым инструментом доступа к учебному заданию и получения оперативной обратной связи. Педагогический эффект определяется не самим QR-кодом, а содержанием задания, которое получает студент после перехода по ссылке, и тем, как преподаватель использует полученные ответы.

В статье рассмотрены структура занятия, включающая входную диагностику, теоретический блок, промежуточный контроль, клинический кейс и обратную связь. При этом большинство этапов проводятся с использованием QR-кодов. Описаны примеры содержания для всех используемых видов цифровых заданий. Предложенное построение занятия обеспечивает несколько уровней учебной активности: индивидуальное выполнение заданий, коллективное обсуждение результатов, анализ типичных ошибок и корректировку объяснения материала преподавателем.

Разработанная модель повышает интерактивность обучения, помогает выявлять затруднения студентов и усиливает практическую направленность освоения нормативно сложной темы. Представленная модель может быть полезна при преподавании других нормативно сложных разделов медицинского образования, где требуется не только знание документов, но и способность применять их в реальной профессиональной ситуации.

Ключевые слова: медико-социальная экспертиза, медицинское образование, QR-коды, цифровые инструменты, формирующее оценивание, интерактивное обучение, клинический кейс

Для цитирования: Фунтиков, А. С., Севостьянов, Д. А., Старухина, Н. Б. Использование QR-кодов как цифрового инструмента поддержки формирующего оценивания при преподавании темы медико-социальной экспертизы студентам медицинского вуза // Педагогические измерения. 2026. № 2. С. 75.

doi: 10.52422/25879375_2026_2_75

Using QR Codes as a Digital Tool to Support Formative Assessment in Teaching Medical and Social Examination to Medical Students

Funtikov A. S., Sevostyanov D. A., Starukhina N. B.

Novosibirsk State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow, Russia

fas-zdrav@mail.ru

Abstract. The article describes a methodological model for using QR codes as a digital tool to support formative assessment in teaching medical and social examination to medical students. Medical and social examination lies at the intersection of clinical medicine, healthcare organization, medical law, and patient social support; its effective mastery is essential for any medical professional.

A way to enhance learning and to focus on the practical aspects of lessons is to use interactive digital tools in combination with active learning technologies. A QR code is not an independent pedagogical technology, but a digital tool to access an assignment and to receive an immediate feedback. The educational impact

is determined not by the QR code itself, but by the content of the assignment the student receives after clicking the link, and by the manner the instructor uses the answers received.

The authors have discussed the structure of a lesson, including an introductory assessment, a theoretical section, a midterm assessment, a clinical case, and the feedback, with QR codes used at most stages. There are examples of content for all types of digital assignments. The proposed lesson structure includes several levels of learning activity: individual completion of assignments, discussing results in groups, analyzing typical errors and explanation text correcting by the instructor.

The developed model increases learning interactivity, helps identify challenging topics, and enhances the practical focus of classes in a highly-regulated medical area. The presented model can be useful in teaching other highly-regulated medical disciplines requiring not only the knowledge of regulatory guidelines, but also the ability to apply them in real-life professional situations.

Keywords: medical and social examination, medical education, QR codes, digital tools, formative assessment, interactive learning, clinical case

For citation: Funtikov A. S., Sevostyanov D. A., Starukhina N. B. Using QR Codes as a Digital Tool to Support Formative Assessment in Teaching Medical and Social Examination to Medical Students // Pedagogical measurements. 2026. No. 2. P. 75.

doi: 10.52422/25879375_2026_2_75

© Фунтиков А. С., Севостьянов Д. А., Старухина Н. Б., 2026.

© Федеральный институт педагогических измерений, 2026.

Введение

Современное медицинское образование ориентировано не только на передачу студентам теоретических знаний, но и на формирование способности применять их в практической профессиональной ситуации. Для будущего врача важно понимать не только клиническую сторону заболевания, но и организационный маршрут пациента, особенности взаимодействия медицинской организации с другими структурами, порядок оформления медицинской документации и социальные последствия стойких нарушений здоровья [1–3].

Одной из тем, в которой эти аспекты особенно тесно связаны, является медико-социальная экспертиза. Она находится на пересечении клинической медицины, организации здравоохранения, медицинского права и социальной поддержки пациента. Врач любой специальности может столкнуться с пациентом, у которого имеются стойкие нарушения функций организма, ограничения жизнедеятельности, необходимость оценки реабилитационного потенциала и решения вопроса о направлении на медико-социальную экспертизу [4–7].

При традиционном преподавании данная тема нередко воспринимается студентами как преимущественно нормативная и формальная. Большой объём правовой информации, специальные термины, порядок направления пациента, роль врачебной комиссии, оформление документов и значение индивидуальной программы реабилитации или абилитации могут вызывать затруднения. В результате обучающиеся способны воспроизводить отдельные определения, но не всег-

да уверенно применяют их при разборе клинической или организационной ситуации.

Одним из способов повышения учебной активности и практической направленности занятия является использование интерактивных цифровых инструментов в сочетании с педагогическими технологиями активного обучения. QR-коды позволяют быстро включать студентов в выполнение мини-заданий, комплектов заданий в тестовой форме, клинических кейсов и анкет обратной связи. При этом QR-код выступает не самостоятельной педагогической технологией, а цифровым инструментом доступа к учебному заданию и получения оперативной обратной связи: он помогает преподавателю увидеть, какие элементы темы усвоены, а какие требуют дополнительного объяснения.

Такой подход соответствует логике формирующего оценивания. В отличие от итогового контроля, формирующее оценивание направлено не столько на выставление оценки, сколько на сопровождение процесса обучения. Студент получает возможность проверить понимание материала сразу после его изучения, а преподаватель — скорректировать объяснение с учётом ответов группы [8].

Цель работы — описать методическую модель применения QR-кодов как цифрового инструмента при реализации мини-опросов, клинических кейсов, комплектов заданий в тестовой форме и элементов формирующего оценивания при преподавании темы медико-социальной экспертизы студентам медицинского вуза.

Задачи работы: охарактеризовать особенности преподавания темы медико-социальной экспертизы как нормативно сложного

и практико-ориентированного раздела медицинского образования; представить структуру занятия с использованием QR-кодов и цифровых заданий; показать возможности формирующего оценивания для выявления трудных разделов темы в ходе занятия; обосновать практическую значимость интерактивного формата для развития у студентов навыков маршрутизации пациента и принятия организационно-клинических решений.

Материал и методы

В работе представлена методическая модель организации учебного занятия по теме медико-социальной экспертизы у студентов медицинского вуза. Занятие строится в смешанном формате и включает краткий теоретический блок, интерактивные задания,

клинические ситуации, мини-опросы, комплекты заданий в тестовой форме и получение обратной связи от обучающихся.

Для включения студентов в активную работу используются QR-коды, размещённые на слайдах презентации и/или в раздаточных материалах. После сканирования QR-кода студенты переходят к электронным формам с заданиями. В структуру заданий включаются вопросы на понимание базовых понятий медико-социальной экспертизы, определение маршрута пациента, выбор необходимых организационных действий, анализ типичных ошибок и оценку действий врача в конкретной клинической ситуации.

Цифровые задания выполняют несколько функций. Во-первых, они позволяют

Таблица 1

Структура занятия по теме «Медико-социальная экспертиза» с использованием QR-кодов как цифрового инструмента

Этап занятия	Содержание этапа	Цифровой инструмент	Педагогическая задача	Ожидаемый результат
Входная диагностика	Краткий опрос о первичных представлениях студентов по теме медико-социальной экспертизы	QR-код с мини-опросом	Определить исходный уровень понимания темы и выявить распространённые затруднения	Преподаватель получает первичную картину знаний группы
Теоретический блок	Объяснение основных понятий: инвалидность, ограничения жизнедеятельности, врачебная комиссия, направление на медико-социальную экспертизу, индивидуальная программа реабилитации или абилитации	Презентация, визуальная схема маршрута пациента	Сформировать базовое понимание алгоритма направления пациента на медико-социальную экспертизу	Студенты понимают общую логику процесса
Промежуточный контроль	Комплект заданий в тестовой форме после теоретического блока	QR-код с заданиями в тестовой форме	Проверить усвоение ключевых понятий и алгоритмов	Выявляются вопросы, требующие повторного объяснения
Клинический кейс	Разбор ситуации пациента, у которого имеются стойкие нарушения функций организма	QR-код с кейсом и вариантами решений	Перевести нормативный материал в практико-ориентированную задачу	Студенты применяют знания к конкретной ситуации
Обсуждение типичных ошибок	Разбор ответов студентов, обсуждение неверных маршрутов и неточных решений	Демонстрация обезличенных результатов опроса	Сформировать понимание типичных ошибок при маршрутизации пациента	Студенты лучше понимают роль врача и врачебной комиссии
Финальная обратная связь	Вопросы о сложности темы, понятности материала и наиболее трудных разделах	QR-код с анкетой обратной связи	Получить данные для корректировки последующих занятий	Преподаватель видит, какие блоки требуют доработки

активизировать аудиторию и перевести студентов из пассивной позиции слушателей в позицию участников занятия. Во-вторых, они дают преподавателю возможность оперативно оценить, какие элементы темы вызывают затруднения. В-третьих, они создают условия для обсуждения клинических и организационных кейсов на основе ответов самих обучающихся.

В качестве методологической основы используются подходы активного обучения, формирующего оценивания и практико-ориентированного преподавания. Анализируются структура занятия, типы цифровых заданий, педагогическая функция каждого этапа и возможности корректировки учебного материала в ходе занятия [1, 2, 8–10].

Результаты

Предлагаемая структура занятия включает несколько последовательных этапов: входную диагностику, теоретический блок, промежуточный контроль, клинический кейс, обсуждение типичных ошибок и финальную обратную связь.

На первом этапе занятия используется входной QR-опрос. Его задача — определить исходные представления обучающихся о целях медико-социальной экспертизы, роли врача, врачебной комиссии и значении индивидуальной программы реабилитации или абилитации. Такой опрос не должен восприниматься студентами как контрольная работа. Его целесообразно обозначать как диагностический инструмент, позволяющий преподавателю понять, какие вопросы требуют более подробного разбора.

Второй этап представляет собой теоретический блок. В нём рассматриваются основные понятия и алгоритмы: стойкие нарушения функций организма, ограничения жизнедеятельности, роль медицинской организации, порядок рассмотрения вопроса врачебной комиссией, направление на медико-социальную экспертизу, значение индивидуальной программы реабилитации или абилитации. Для лучшего восприятия материала целесообразно использовать визуальную схему маршрута пациента.

Третий этап — выполнение промежуточного комплекта заданий в тестовой форме после теоретического блока. Его задача — проверить понимание основных понятий

и последовательности действий. Преподаватель получает возможность увидеть, какие вопросы вызывают затруднения, и сразу обсудить их с группой. Это позволяет избежать ситуации, когда ошибки обнаруживаются только на итоговом контроле.

Четвёртый этап — разбор клинического кейса. Студентам предлагается ситуация пациента с хроническим заболеванием, последствиями травмы, неврологическим дефицитом или иным состоянием, сопровождающимся стойкими нарушениями функций организма и ограничениями жизнедеятельности. Обучающиеся должны определить, есть ли основания рассмотреть вопрос о направлении пациента на медико-социальную экспертизу, какие действия должна выполнить медицинская организация, какую роль играет лечащий врач и какие вопросы подлежат рассмотрению на врачебной комиссии.

Пятый этап посвящён обсуждению типичных ошибок. К таким ошибкам могут относиться смешение временной нетрудоспособности и стойкого ограничения жизнедеятельности, недостаточное понимание роли врачебной комиссии, формальное восприятие индивидуальной программы реабилитации или абилитации, представление о медико-социальной экспертизе как о процедуре, не связанной с клинической практикой врача.

Шестой этап — финальная обратная связь. Студентам предлагается оценить понятность темы, указать наиболее сложные разделы и отметить, какие элементы занятия были для них наиболее полезными. Полученные ответы могут использоваться преподавателем для корректировки последующих занятий и уточнения методических акцентов.

Примером входного вопроса может быть следующий: «Что является основной целью медико-социальной экспертизы?» Среди вариантов ответа студентам предлагаются: оформление листка временной нетрудоспособности; установление группы инвалидности и определение потребности в мерах реабилитации; назначение лечения пациенту; проведение диспансеризации. Такой вопрос позволяет сразу выявить, смешивают ли студенты медико-социальную экспертизу с другими видами медицинской и организационной деятельности.

Пример промежуточного задания после теоретического блока: «Пациент после тя-

Таблица 2

Примеры тематики цифровых заданий и их педагогическая функция

Вид цифрового задания	Пример содержания	Что оценивается	Как используется преподавателем
Входной опрос	Первичные представления о целях медико-социальной экспертизы и роли врача	Исходный уровень знаний	Позволяет адаптировать объяснение под уровень группы
Задания в тестовой форме	Задания по базовым понятиям и алгоритмам	Усвоение теоретического блока	Позволяет быстро выявить непонятые элементы
Клинический кейс	Ситуация пациента с ограничением жизнедеятельности	Умение применить знания в практической ситуации	Используется для обсуждения маршрутизации и типичных ошибок
Открытый вопрос	Что врач должен объяснить пациенту и родственникам?	Коммуникативное и организационное мышление	Помогает оценить глубину понимания роли врача
Анкета обратной связи	Оценка сложности темы и полезности формата	Восприятие занятия студентами	Используется для доработки последующих занятий

жёлтой травмы длительно наблюдается в медицинской организации, имеет стойкое нарушение функции конечности и нуждается в оценке ограничений жизнедеятельности. Какой следующий организационный шаг наиболее вероятен?» Данное задание позволяет оценить понимание роли врачебной комиссии и порядка подготовки пациента к направлению на медико-социальную экспертизу.

Клинический кейс может быть построен на ситуации пациента, перенесшего острое нарушение мозгового кровообращения, у которого сохраняются выраженные двигательные нарушения, затруднение самообслуживания и снижение способности к самостоятельному передвижению. Студентам предлагается определить, есть ли основания для рассмотрения вопроса о направлении на медико-социальную экспертизу, кто должен рассмотреть этот вопрос в медицинской организации и какие пояснения врач должен дать пациенту и его родственникам.

Такое построение занятия обеспечивает несколько уровней учебной активности: индивидуальное выполнение заданий, коллективное обсуждение результатов, анализ типичных ошибок и корректировку объяснения материала преподавателем. В результате тема медико-социальной экспертизы представляется студентам не только как совокупность нормативных положений, но и как практический алгоритм сопровождения пациента.

Обсуждение

Применение QR-кодов при преподавании темы медико-социальной экспертизы целесообразно рассматривать не как самостоятельную педагогическую технологию, а как цифровой технический приём, обеспечивающий быстрый доступ к электронным заданиям и каналам обратной связи. Педагогический эффект определяется не самим QR-кодом, а содержанием задания, которое получает студент после перехода по ссылке, и тем, как преподаватель использует полученные ответы [2, 3, 8].

В представленной модели QR-коды выполняют роль инструмента формирующего оценивания. Они позволяют не откладывать проверку понимания материала до итогового контроля, а получать обратную связь непосредственно во время занятия. Это особенно важно при изучении нормативно сложных тем, где студент может внешне понимать материал, но затрудняться при его применении в конкретной ситуации.

Практико-ориентированные задания помогают изменить восприятие медико-социальной экспертизы. Вместо набора нормативных положений студент видит последовательность действий врача и пациента: выявление стойких нарушений функций организма, оценку ограничений жизнедеятельности, работу медицинской организации, рассмотрение вопроса врачебной комиссией, подготовку документов, направление на экспертизу,

дальнейшую реабилитацию и социальную поддержку [4–7].

Особое значение имеет клинический кейс. Он позволяет показать, что медико-социальная экспертиза не является изолированной административной процедурой. Для врача она связана с клиническим наблюдением, оценкой функционального состояния пациента, коммуникацией с пациентом и родственниками, оформлением медицинской документации и межведомственным взаимодействием. Такой подход способствует формированию у студентов не только знания терминов, но и понимания профессиональной ответственности врача.

Финальная обратная связь также имеет самостоятельную педагогическую ценность. Она позволяет увидеть, какие разделы темы студенты воспринимают как наиболее сложные. Например, это могут быть основания направления на медико-социальную экспертизу, роль врачебной комиссии, оформление документов, отличие временной нетрудоспособности от инвалидности или содержание индивидуальной программы реабилитации или абилитации. Эти данные могут использоваться для корректировки содержания последующих занятий.

Представленная модель может быть применена не только в преподавании темы медико-социальной экспертизы. Аналогичный подход может использоваться при изучении других разделов, связанных с организацией медицинской помощи: экспертизы временной нетрудоспособности, диспансерного наблюдения, маршрутизации пациентов, профилактической медицины, межведомственного взаимодействия и медицинской документации.

Вместе с тем следует учитывать ограничения предлагаемой модели. Для объективной оценки её эффективности требуется дальнейший сбор данных: сравнение результатов входного и итогового контроля, анализ динамики правильных ответов, изучение удовлетворённости студентов, оценка сохранения знаний через определённый период времени. На первом этапе представленная модель может рассматриваться как описание педагогического подхода и основа для дальнейшего исследования.

Заключение

Использование QR-кодов как цифрового инструмента и элементов формирующего оценивания в преподавании темы медико-социальной экспертизы позволяет сделать занятие более интерактивным, практико-ориентированным и диагностичным для преподавателя. Такой формат помогает вовлечь студентов в активную работу, выявить трудные для усвоения разделы темы и показать медико-социальную экспертизу как важную часть клинического маршрута пациента.

QR-коды, мини-опросы, клинические кейсы и анкеты обратной связи могут быть использованы как единая методическая система, направленная на активизацию обучающихся и повышение прикладного характера занятия. При этом цифровой инструмент должен быть подчинён педагогической задаче, а не использоваться как самоцель.

Представленная модель может быть полезна в преподавании других нормативно сложных разделов медицинского образования, где требуется не только знание документов, но и способность применять их в реальной профессиональной ситуации.

Выводы

1. Тема медико-социальной экспертизы является нормативно сложным, но практически значимым разделом подготовки студентов медицинского вуза.

2. QR-коды могут использоваться как цифровой инструмент активизации обучающихся и организации формирующего оценивания в ходе занятия.

3. Входной опрос, промежуточный комплект заданий в тестовой форме, клинический кейс и финальная обратная связь позволяют выстроить занятие как последовательный интерактивный процесс.

4. Клинические кейсы помогают перевести тему медико-социальной экспертизы из формально-нормативного блока в практико-ориентированную плоскость.

5. Представленная методическая модель требует дальнейшей оценки с использованием данных входного и итогового контроля, а также анализа обратной связи студентов.

Список использованных источников:

1. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. — М.: Высшая школа, 1991. — 207 с.
2. Звонников, В. И. Оценка качества результатов обучения при аттестации: компетентностный подход / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. — М.: Логос, 2012. — 280 с.
3. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. — М.: Академия, 2010. — 368 с.
4. Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации: Федеральный закон от 21.11.2011 № 323-ФЗ.
5. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации: Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ.
6. О признании лица инвалидом: постановление Правительства Российской Федерации от 05.04.2022 № 588.
7. Об утверждении формы направления на медико-социальную экспертизу медицинской организацией и порядка её заполнения: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, Министерства здравоохранения Российской Федерации от 01.02.2021 № 27н/36н.
8. Black, P. Assessment and classroom learning / P. Black, D. Wiliam // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. — 1998. — Vol. 5, № 1. — P. 7–74. — DOI: 10.1080/0969595980050102.
9. Biggs, J. Teaching for Quality Learning at University / J. Biggs, C. Tang. — 4th ed. — Maidenhead: Open University Press, 2011. — 389 p.
10. Harden, R. M. Essential Skills for a Medical Teacher: An Introduction to Teaching and Learning in Medicine / R. M. Harden, J. M. Laidlaw. — 2nd ed. — Edinburgh: Elsevier, 2017. — 320 p.

References:

1. Verbitskiy, A. A. Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod / A. A. Verbitskiy. — M.: Vysshaya shkola, 1991. — 207 s.
2. Zvonnikov, V. I. Otsenka kachestva rezul'tatov obucheniya pri attestatsii: kompetentnostnyy podkhod / V. I. Zvonnikov, M. B. Chelyshkova. — M.: Logos, 2012. — 280 s.
3. Polat, Ye. S. Sovremennyye pedagogicheskiye i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya / Ye. S. Polat, M. Yu. Bukharkina. — M.: Akademiya, 2010. — 368 s.
4. Federal Law No. 323-FZ of November 21, 2011 "On the Fundamentals of Health Protection of Citizens in the Russian Federation". (in Russian).
5. Federal Law No. 181-FZ of November 24, 1995 "On Social Protection of Disabled Persons in the Russian Federation". (in Russian).
6. Resolution of the Government of the Russian Federation No. 588 of April 5, 2022 "On Recognition of a Person as Disabled". (in Russian).
7. Order of the Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation and the Ministry of Healthcare of the Russian Federation No. 27n/36n of February 1, 2021 "On approval of the form of referral to medical and social expertise by a medical organization and the procedure for completing it". (in Russian).
8. Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 1998; 5 (1): 7–74. DOI: 10.1080/0969595980050102.
9. Biggs J., Tang C. Teaching for Quality Learning at University. 4th ed. Maidenhead: Open University Press, 2011: 389 p.
10. Harden R. M., Laidlaw J. M. Essential Skills for a Medical Teacher: An Introduction to Teaching and Learning in Medicine. 2nd ed. Edinburgh: Elsevier, 2017: 320 p.

Информация об авторах

Фунтиков А. С. — кандидат медицинских наук, доцент кафедры общественного здоровья и здравоохранения ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет» Минздрава России, г. Новосибирск, Россия

Севостьянов Д. А. — доктор философских наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии педиатрического факультета, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет» Минздрава России, г. Новосибирск, Россия

Старухина Н. Б. — ведущий специалист по внедрению информационных систем Центра дистанционных образовательных технологий департамента последипломного образования; старший преподаватель кафедры педагогики и психологии педиатрического факультета, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет» Минздрава России, г. Новосибирск, Россия

About Authors

Funtikov A. S. — PhD of Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Public Health and Healthcare, Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk, Russia

Sevostyanov D. A. — Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Pediatric Faculty, Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk, Russia

Starukhina N. B. — Leading Specialist in Information Systems Implementation, Center for Distance Educational Technologies, Department of Postgraduate Education; Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology, Pediatric Faculty, Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk, Russia

Статья поступила в редакцию 18.05.2026; одобрена после рецензирования 05.06.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was received by the editorial office on May 18, 2026; approved after review on June 05, 2026; accepted for publication on June 22, 2026.

Методика оценивания развёрнутых ответов студентов в письменной речи на материале немецкого языка (из опыта работы в немецком вузе)

Зиновьева Светлана Анатольевна

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы», Москва, Россия
zinovyeva-sa@rudn.ru

Аннотация. В статье анализируется методика оценивания письменных заданий, предусматривающих развёрнутый ответ в рамках промежуточного и итогового контроля сформированности речевой и языковой компетенций на немецком языке у иностранных обучающихся в аспекте «Письменная речь» в университете прикладных наук Анхальт в Германии. Автор статьи работала с 2016 по 2025 год в качестве преподавателя немецкого языка как иностранного и экспертом в вышеуказанном университете. Методика оценивания не только обеспечивает высокую объективность и надёжность, но и обладает экономичностью, т. е. позволяет оценивать работы обучающихся без значительных затрат времени и усилий со стороны преподавателя.

В статье рассмотрен пример оценивания экзаменационного письменного задания, в котором объектом контроля является уровень сформированности коммуникативных умений и языковая компетенция на уровне A2. Разработанные в рамках методики оценивания формулы и оценочная таблица наглядно демонстрируют два способа расчёта комплексной итоговой оценки за письменный ответ. В первом способе языковые ошибки фиксируются на правом поле экзаменационного листа и после проверки суммируются. По формуле рассчитывается оценка за «языковую правильность». При втором способе оценивания письменного задания используется специальная оценочная таблица фиксации результата и пересчёта баллов, которая позволяет конвертировать полученный результат в баллах в проценты и принятую систему оценок в стране.

Предложенная методика имеет большую практическую значимость, поскольку исключает неточности при оценивании, обеспечивает его высокую объективность и надёжность, обладает валидностью.

Ключевые слова: языковая компетенция, письменное задание с развёрнутым ответом, уровень сформированности коммуникативных умений, коэффициент языковых ошибок, языковая правильность, конвертация результатов, формулы расчётов

Для цитирования: Зиновьева, С. А. Методика оценивания развёрнутых ответов студентов в письменной речи на материале немецкого языка (из опыта работы в немецком вузе) // Педагогические измерения. 2026. № 2. С. 82. doi: 10.52422/25879375_2026_2_82

A Methodology for Assessing Students' Extended Written Responses in German (based on a German University approach)

Svetlana Anatolyevna Zinovieva

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia
zinovyeva-sa@rudn.ru

Abstract. The article analyzes the methodology for assessing written assignments that require an extended response; the approach is used at the Anhalt University of Applied Sciences in Germany, where the author worked from 2016 to 2025 as a teacher of German as a foreign language and an expert. The methodology is applied as part of midterm and final assessments of speech and language competencies in German among international students in the „Written Communication“ category. The assessment approach not only ensures high objectivity and reliability, it is also cost-effective, allowing the instructor to assess student work without significant time and effort.

The author has given an example of assessing a written examination assignment, where the assessment object is the communicative skills and linguistic competence at the A2 level. The formulas and scoring table developed within the assessment methodology clearly demonstrate two methods for calculating the final grade for a written response. In the first method, linguistic errors are recorded in the right margin of the examination sheet and, after checking, are summed up. The formula below calculates the grade for „linguistic accuracy.“ The second method of assessing a written assignment uses a special scoring table for recording results and converting points, which allows the resulting score to be converted into a percentage and the accepted grading system of the country.

The proposed assessment methodology is valid, its practical significance is obvious, as it eliminates inaccuracies in assessment, ensures high objectivity and reliability.

Keywords: linguistic competence, written assignment with an extended response, level of communicative skills, linguistic error rate, linguistic accuracy, results conversion, calculation formulas

For citation: Zinovieva S. A. A Methodology for Assessing Students' Extended Written Responses in German (based on a German University approach) // Pedagogical measurements. 2026. No. 2. P. 82. doi: 10.52422/25879375_2026_2_82

© Зиновьева С. А., 2026.

© Федеральный институт педагогических измерений, 2026.

Введение

Анализ отечественной и зарубежной методической литературы по проблеме оценивания эссе, письменного задания с развёрнутым ответом с использованием иллюстраций в средней образовательной школе и вузе показал, что довольно подробно разработаны критерии, по которым даны дескрипторы в оценочных шкалах [1, 3, 4, 5]. Однако большое количество критериев для оценивания письменного задания, как следует из собственного опыта работы в отечественных и зарубежных вузах, требует определённой тренировки в использовании оценочных шкал. Иногда не совсем понятными кажутся различия между соседними дескрипторами. Поэтому оценка письменных работ часто основана на впечатлениях учителя. При этом некоторые оценивают либо коммуникативные умения обучаемых в целом, либо тщательно фиксируют языковые ошибки для дальнейшего выведения результата. В целях достижения объективного и надёжного оценивания письменных заданий в университете прикладных наук Анхальт в федеральной земле Саксония-Анхальт в Германии была разработана методика оценивания, которая включает в себя формулы расчёта баллов за содержание (I), языковую правильность (SK), формулу для вычисления итогового результата письменного ответа (Note) и оценочную таблицу с целью конвертации достигнутого результата обучающегося в проценты и в принятую систему оценок.

Что стало причиной разработки методики оценивания письменных заданий с развёрнутым ответом и эссе в немецком университете Анхальт?

В последние годы достаточно сильно увеличилась квота иностранных обучающихся в университете. Из 7100 студентов доля иностранных студентов составляет 2500 человек, они представляют более чем 40 стран мира. Кроме того, в университете Анхальт была принята программа по интернационализа-

ции на период с 2025 по 2030 годы, которая предусматривает обучение иностранных студентов на всех ступенях подготовки специалистов высокой квалификации для дальнейшей их интеграции в рынок труда в Германии [7]. Важным условием для профессиональной трудовой деятельности является владение профессионально ориентированным немецким языком на уровнях B2–C2 по Европейской шкале компетенций [5]. Спрос на изучение немецкого языка сильно возрос, поскольку обучение иностранных студентов по профессионально ориентированным программам на бакалавриате, в магистратуре и аспирантуре реализуется в университете на базе английского языка. Изучение немецкого языка становится всё более необходимым, поскольку студенты должны проходить учебно-производственные практики на немецких предприятиях, выживать в немецкоязычной среде, общаться в немецких официальных учреждениях и ведомствах. Поэтому обучение письменному и устному общению на немецком языке стало важным направлением учебного процесса [7].

Согласно учебному плану и регламенту проведения экзаменов, на каждом факультете иностранным студентам немецкий язык предлагается как обязательный модуль, дополнительный модуль (по желанию) или как модуль по выбору в объёме 60 или 120 академических часов в семестр на уровнях от A1 до B2 [6]. Иностранные студенты, владеющие немецким языком на уровне C1, могут обучаться вместе с немецкими студентами. Но таковых, как правило, очень мало. Большинство начинают учить немецкий как иностранный с нуля. По окончании каждого курса немецкого языка проводится экзамен, состоящий, как правило, из письменной и устной частей. Порядок и форма его проведения описаны в учебном регламенте факультетов [6]. Письменная часть экзамена состоит, в свою очередь, из четырёх частей: чтения, аудирования, лексико-грамматической части и письменной речи.

Объектом контроля в письменной речи на уровне владения языком A1 является уровень сформированности следующих коммуникативных умений:

- заполнить анкету и формуляр в соответствии с нормами;
- написать электронное сообщение личного характера или SMS.

На уровне A2 должны уметь:

- составлять резюме в форме таблицы;
- писать электронное сообщение (полу)официального характера;
- писать официальное письмо;
- составить высказывание с элементами рассуждения на основе вопросов, таблицы, графика или рисунка.

На уровне B1 должны уметь:

- писать письмо-обращение о приёме на работу;
- составлять отчёт по практике;
- писать сообщение/отчёт о произошедшем несчастном случае на производстве/по дороге к месту работы;
- писать комментарий на предложенную тему, выражать в нём собственное мнение и аргументировать его;
- составить развёрнутое высказывание, включая рассуждения, аргументацию на основе вопросов, таблицы, графика, диаграммы.

На уровне B2 должны уметь:

- писать курсовые работы, рефераты и тезисы докладов;
- составлять протоколы и аргументированные эссе;

Schreiben: Sprachniveau A2 nach GER/CEFR

Aufgabe: Schreiben Sie einen zusammenhängenden Text zum Thema „Kommunikation“ und beantworten Sie dabei folgende Fragen! (ca. 150 Wörter)

1. Welche Möglichkeiten der Kommunikation kennen Sie? Wie kann man kommunizieren? Geben Sie fünf Beispiele! (Denken Sie nicht nur an Sprache!)

2. Welche Vor- und Nachteile haben die mündliche und die schriftliche Kommunikation? Nutzen Sie zur Beantwortung die Tabelle! Nennen Sie je einen Vor- und einen Nachteil!

mündlich		schriftlich	
+	–	+	–
spontan, schnell Gestik Mimik Gefühle	Versprecher	Zeit zum Denken	Regeln: formell / informell
	nicht korrigierbar	korrigierbar	Orthografiefehler
	nicht nachprüfbar	nachprüfbar	keine Gestik keine Mimik
	wird schnell vergessen	dient als Nachweis	Signale fehlen

■ оформлять результаты проектной деятельности в виде презентаций;

■ анализировать данные, используя предложенные вопросы, таблицы, графики, диаграммы.

Из вышеизложенного становится очевидным, что большой объём студенческих письменных работ в рамках промежуточного и итогового контроля предопределил разработку специальной методики оценивания, которая должна была не только обеспечить высокую объективность и надёжность, но и обладать экономичностью, т. е. оценивать работы обучающихся без значительных затрат времени и усилий со стороны преподавателя.

Результаты

Рассмотрим пример оценивания экзаменационного письменного задания с развёрнутым ответом на немецком языке. Объектом итогового контроля является уровень сформированности коммуникативных умений и языковая компетенция на уровне A2. Объём письменного высказывания составляет 150 слов. Возможны отклонения в ± 10 слов. Время выполнения задания — 60 минут. Максимальное количество баллов за задание равно 54. Из них 18 баллов отводится на содержание и 36 баллов — на языковую правильность, т. е. в соотношении 1:2.

Ниже представлен контрольно-измерительный материал на немецком языке.

3. Warum verwenden die meisten Menschen in ihren Chats Smileys oder Piktogramme?
 4. Die Art der Kommunikation hängt von unserem Kommunikationspartner ab und folgt bestimmten Regeln. Wie kommunizieren Sie einerseits mit Ihrer Familie und Ihren Freunden und andererseits mit den Behörden, mit Firmen, mit der Hochschule/Universität und warum wählen Sie diese Art der Kommunikation?

Zählen Sie Ihre Wörter!

Пояснения к выполнению заданий и оценивание

Aufgabe: Schreiben Sie einen zusammenhängenden Text zum Thema „Kommunikation“ und beantworten Sie dabei folgende Fragen! (ca. 150 Wörter).

Задание: *Напишите связный текст по теме «Коммуникация» и ответьте на следующие вопросы (150 слов)*

1. Welche Möglichkeiten der Kommunikation kennen Sie? Wie kann man kommunizieren? Geben Sie fünf Beispiele! (Denken Sie nicht nur an Sprache!)

(Какие возможности есть для коммуникации? Как можно ещё общаться? Назовите 5 примеров для коммуникации. Не думайте только о языке!)

5 баллов/Пunkte

Ключ:

Мöglichkeiten der Kommunikation / *Виды коммуникации*

При написании первого абзаца текста экзаменуемый должен привести не менее пяти примеров, чтобы показать, что он знает различные виды коммуникации. Такими примерами могут быть слова и словосочетания как Brief, Chat, Telefonat, Zoom, miteinander sprechen или более детальные (глубокие) примеры на основе классификации видов коммуникации:

- nonverbale Kommunikation/Kommunikation ohne Worte:

Gesten, Mimik, Miene, Zeichen, Kleidung, Frisur, Kuss

- sprachliche Kommunikation:

Gespräch/Dialog, Vertrag/Rede, Texte, Befehl, Telefonat, E-Mail, Fax, Chat, Werbung, SMS, Massenkommunikation (Fernsehen, Internet, Radio), Sprachnachricht, Brief

- Bilder, Filme, Kunstwerke

Wie kann man kommunizieren? *Как можно обмениваться информацией?*

mündlich <=> schriftlich	direkt <=> indirekt	persönlich <=> medial
gegenseitig <=> einseitig	privat <=> öffentlich	

Каждый пример оценивается в 1 балл. Всего можно получить за содержание 5 баллов.

2. Welche Vor- und Nachteile haben die mündliche und die schriftliche Kommunikation? Nutzen Sie zur Beantwortung die Tabelle! Nennen Sie je einen Vor- und einen Nachteil!

(Какие достоинства и недостатки имеют устная и письменная коммуникация? Используйте для ответов таблицу. Укажите для каждого вида коммуникации одно достоинство и один недостаток)

4 балла/Пunkte

Обучающийся должен показать, что он может анализировать информацию и описать достоинства и недостатки устной и письменной коммуникации с помощью соответствующих речевых средств, приведённых в таблице. За описание одного достоинства и одного недостатка в каждом виде коммуникации даётся 1 балл, а в итоге 4 балла при оценивании содержания письменного ответа.

3. Warum verwenden die meisten Menschen in ihren Chats Smileys oder Piktogramme?

(Почему большинство людей используют в своих чатах смайлики или пиктограммы?)

2 балла/Пunkte

Экзаменуемый должен привести два примера, чтобы показать, что он знает функции смайликов и пиктограмм и аргументировать их использование в письменной коммуникации. За каждый пример он получает 1 балл.

Возможные примеры для аргументации:

- Missverständnisse/Fehler vermeiden
- Gefühle verdeutlichen/zeigen
- Nachrichten locker machen
- emotionale Reaktionen hervorrufen
- Situationen bebildern/Etwas mit Bildern illustrieren

3. Die Art der Kommunikation hängt von unserem Kommunikationspartner ab und folgt bestimmten Regeln. Wie kommunizieren Sie einerseits mit Ihrer Familie und Ihren Freunden und andererseits mit den Behörden, mit Firmen, mit der Hochschule/Universität und warum wählen Sie diese Art der Kommunikation?

(Вид коммуникации зависит от партнёра по общению и подчиняется определённым правилам. Как вы общаетесь, с одной стороны, с вашей семьёй и друзьями, а с другой стороны — с представителями власти, фирмами, университетами? Почему вы выбираете определённый вид коммуникации?)

4 балла/Punkte

Обучающийся должен показать, что вид письменной коммуникации зависит от адресата. Поэтому необходимо соблюдать определённые правила написания текста и помнить о достоинствах и недостатках письменной коммуникации, указанных в вопросе 2. Обучающийся должен указать, как он, например, общается с семьёй, друзьями и представителями власти, фирм, университетов. За каждый вид коммуникации он получает 1 балл и за каждое обоснование с помощью каузальных или условных предложений также 1 балл. Всего 4 балла за ответ на вопрос.

Возможные речевые средства для письменного ответа на вопрос

Kommunikationspartner	Art	Begründung (mögliche Antworten)
Familie Freunde	mündlich/Chat Gespräch, Telefon, Zoom, Chat, Streit (1 балл)	• sich oft sehen/ sich nicht sehen, weil man weit voneinander entfernt lebt/wohnt • Stimmen hören wollen • sie kennen mich, sie verstehen mich (ich muss nicht überlegen, was ich sage; ich muss nicht korrigieren) • schneller Informationsaustausch • viele Gefühle (1 балл)
Behörden Firmen Hochschule/Universität	schriftlich Brief, Fax, E-Mail (1 балл)	• Respekt haben • sachlich schreiben • keine Gefühle zeigen/illustrieren • vor dem Schreiben überlegen • nachprüfen • Dokumente senden • dient als Beleg (1 балл)

При оценивании развёрнутого ответа выставаются баллы за оформление (Gestaltung). К нему относятся следующие компоненты: логико-композиционная структура (Aufbaustruktur), читабельность (Lesbarkeit), наличие полей (Rand), количество слов (Wörterzählen). За все компоненты выставаются 3 балла.

Рассмотрим компоненты оформления письменного ответа более подробно.

Логико-композиционная структура текста включает: заголовок (Überschrift), введение (Einleitung), заключение (Abschluss), абзацы (Absätze), переходные предложения или связки (Überleitungen), коннекторы (Konnektoren).

Заголовок должен быть кратким и состоять из одного слова или словосочетания. Если заголовок сформулирован в виде предложения, то он не оценивается (0 баллов). Введение может включать максимально три предложения. Для обозначения проблемы рекомендуется во введении формулировать вопрос.

В заключение формулируются, как правило, обобщённый ответ на вопрос, поставленный во введении, и личное мнение автора по теме. Заключение не должно содержать новой информации и более двух предложений.

Соблюдение абзацев является обязательным. Следует также отметить, что, по сравнению с русской типографикой, в немецком тексте нет абзацных отступов (красных строк). Новый смысловой фрагмент начинается с новой строки.

Переходные предложения (связки) обеспечивают логику и плавность письменного ответа. Das führt mich zum nächsten Punkt, Was bedeutet das nun für ...? Nachdem ich ...; Darüber hinaus, erstens (zweitens usw.), kürzlich, neulich, wie schon gesagt, als Vor-, Nachteil sehe ich, dass ...; abschließend ist es zu sagen, dass ...; zum Schluss möchte ich sagen, dass ...; Meiner Meinung nach ...; Ich denke/glaube/meine, dass ...

На уровне A2 владения немецким языком ожидается использование *коннекторов*, например:

- для перечисления und, auch, außerdem, nicht nur ..., sondern auch
- для противопоставления aber, sondern, trotzdem
- для обоснования/аргументации: weil, da, obwohl, denn, deshalb, darum, falls, wenn
- для описания хронологии: zuerst, dann, später, abschließend, als/wenn, endlich
- для формулирования цели: um...zu.

Читабельность означает, насколько легко воспринимается текст при первом прочтении.

Она включает содержательный компонент (смысловый) и оформление (каллиграфические умения).

Наличие полей на листе при оформлении письменного ответа является обязательным требованием. Размеры полей составляют 2,5 см. При проверке письменной работы пометки по содержанию делаются зелёным цветом на левом поле, а языковые ошибки выносятся красным цветом на правое поле.

Следующим компонентом, входящим в оформление письменного ответа, является количество слов. На уровне A2 письменный ответ должен содержать 150 слов, на уровне B — 180, на уровне B2 — 200–250 слов. Общее количество слов необходимо для расчёта результата/оценки письменного ответа. Экзаменуемый подсчитывает количество слов самостоятельно. В противном случае снижается 0,2 балла от 3 баллов, предусмотренных за оформление письменного ответа.

Способы расчётов оценок

Для расчёта оценки используются таблица и формулы. Полученные результаты в баллах могут конвертироваться в проценты и оценки. Ниже приведён фрагмент такой таблицы.

В первом столбце слева таблицы внесены обозначения «Note», «SK», «Inhalt». Они означают, соответственно, «оценка», «языковая правильность» и «содержание». Ниже данных обозначений в этом же столбце внесены цифры, которые отражают общее планируемое количество баллов за письменное задание.

Note	1	1,3	1,7	2	2,3	2,7	3	3,3	3,7	4	4,3	4,7	5	5,3	5,7	6
SK	≤ 2%	≤ 3%	≤ 4%	≤ 5%	≤ 6,3%	≤ 7,6%	≤ 9%	≤ 11%	≤ 13%	≤ 15%	≤ 16%	≤ 17%	≤ 18%	≤ 19%	≤ 19,5%	≥ 20%
Inhalt	≥ 95%	≥ 91%	≥ 88%	≥ 85%	≥ 82%	≥ 78%	≥ 74%	≥ 67%	≥ 63%	≥ 57%	≥ 53%	≥ 50%	≥ 43%	≥ 36%	≥ 29%	< 29%
10	10	9			8		7		6		5		4		3	0
11	10			9			8	7		6			5	4	3	0
12	11			10		9		8		7	6		5	4	3	0
13	12		11			10		9	8	7			6	5	4	0
14	13		12		11		10	9		8	7		6	5	4	0
15	14		13		12		11	10	9		8		6	5	4	0

.....

51	48	46	45	43	42	40	38	34	32	29	27	26	22	18	15	0
52	49	47	46	44	43	41	38	35	33	30	28	26	22	19	15	0
53	50	48	47	45	43	41	39	36	33	30	28	27	23	19	15	0
54	51	49	48	46	44	42	40	36	34	31	29	27	23	19	16	0
55	52	50	48	47	45	43	41	37	35	31	29	28	24	20	16	0
Note	1	1,3	1,7	2	2,3	2,7	3	3,3	3,7	4	4,3	4,7	5	5,3	5,7	6
SK	≤ 2%	≤ 3%	≤ 4%	≤ 5%	≤ 6,3%	≤ 7,6%	≤ 9%	≤ 11%	≤ 13%	≤ 15%	≤ 16%	≤ 17%	≤ 18%	≤ 19%	≤ 19,5%	≥ 20%
Inhalt	≥ 95%	≥ 91%	≥ 88%	≥ 85%	≥ 82%	≥ 78%	≥ 74%	≥ 67%	≥ 63%	≥ 57%	≥ 53%	≥ 50%	≥ 43%	≥ 36%	≥ 29%	< 29%

В письменном задании в примере выше это число 54.

Числа, расположенные от левого столбца в строках таблицы, означают достигнутые баллы по языковой правильности и содержанию.

Следует также пояснить, что система оценок в немецкой образовательной среде отличается от российской. В нижеприведённой таблице наглядно представлены отличия.

Система оценок в академической среде Германии и России

Германия	Значение оценок	Россия
«1», «1,3»	«отлично»	«5»
«1,7», «2», «2,3»	«хорошо»	«4»
«2,7», «3», «3,3»	«удовлетворительно» или «твёрдая тройка»	«3»
«3,7», «4», «4,3», «4,7»	«достаточно» или «слабая тройка»	«3»
от «5», «5,3» и далее	«неудовлетворительно»	«2»

Оценка «4,7» означает, что экзаменуемый владеет уровнем сформированности оцениваемых умений на 50 %. Если при оценивании письменного ответа результат оказался ниже 50 %, то задание считается невыполненным и студент получает 0 баллов.

Для расчёта достигнутого результата с использованием оценочной таблицы используются два способа. Рассмотрим каждый из них.

Способ 1. При проверке письменного задания языковые ошибки заносятся красным цветом на правом поле экзаменационного листа и после проверки суммируются. Полученное число обозначается как «количество ошибок». По формуле ниже рассчитывается оценка за «языковую правильность».

Формула	Пример расчёта
$SK = \frac{\text{кол-во ошибок} \times 100}{\text{общее количество слов}}$	$\frac{24 \times 100}{217} = 11\% \rightarrow SK = 3,3$

В письменном ответе экзаменуемого общее количество слов — 217. Количество допущенных языковых ошибок 23,5 в таком случае нужно округлить до 24. В результате расчёта полученный результат в 11 % соответствует, согласно таблице, оценке «3,3», что соотносится с оценкой «3» в России.

При оценивании содержания баллы выставляются зелёным цветом на левом поле экзаменационного листа. Экзаменуемый получает 15 баллов из 18. В оценочной таблице в левом столбце находим число 18. От него в строке находим число 15, идём вверх до показателя 85 %, и устанавливаем достигнутый результат в верхней части оценочной таблицы. Он равен 2, что эквивалентно оценке «4» в России. Вышеизложенное укладывается в следующую формулу расчёта содержания письменного ответа:

Полученные баллы за содержание/Заданные баллы за содержание = Оценка за содержание $15/18 = 2$.

Следует уточнить, что всего на оценивание содержания заложено 18 баллов. Из них 15 баллов — за решение коммуникативной задачи и 3 балла — за оформление письменного ответа, которое включает 9 компонентов, где каждый оценивается примерно в 0,3 балла.

На заключительном этапе рассчитывается общая оценка за письменный развёрнутый ответ из оценок за «языковую правильность» и «содержание» по следующей формуле:

общая оценка = $\frac{I + (SK \times 2)}{3}$	$\frac{2 + (3,3 \times 2)}{3} = 2,86 \rightarrow 3,0$
--	---

I: оценка за содержание.

SK: оценка за языковую правильность.

Из формулы также следует, что оценка за языковую грамотность умножается на два. Это связано с тем, что на языковую правильность закладывается в два раза больше баллов по сравнению с содержанием.

Способ 2. Второй способ оценивания письменного задания с помощью оценочной таблицы представляется более простым и экономичным по затратам времени и усилий экзаменатора.

За содержание экзаменуемый получил 15 баллов из 18 возможных. Количество допущенных языковых ошибок: 24 из 36 заложенных баллов. Далее суммируются полученные баллы за содержание и количество допущенных языковых ошибок. Итоговая сумма равна 39. Таким же образом суммируются заложенные (планируемые) баллы за содержание и языковую правильность. Их сумма равна 54. Полученные суммы соотносим как: 39 / 54.

$$15 + 24 = 39$$

$$18 + 36 = 54$$

По оценочной таблице находим в левом столбце 54, по строке слева направо идём до 39. Данное число отсутствует, но есть 40 и 36. Поскольку за письменный ответ получено 39 баллов, то можно округлить до 40. Итоговая оценка равна «3».

Выводы

В заключение следует отметить, что методика оценивания письменных развёрнутых ответов является объективной, эффективной,

понятной для практического применения и экономичной по затратам времени и усилий преподавателя. Она успешно используется для надёжного и точного оценивания уровня сформированности коммуникативных умений и языковой компетенции в письменной речи на всех уровнях обучения языку. В рамках дальнейшего исследования представляется возможным использование методики оценивания при контроле уровня сформированности коммуникативных умений и языковой компетенции в чтении и аудировании.

Список использованных источников:

1. Курьян, В. В. Проектирование комплекса оценочных средств для выявления качества формирования речевой компетенции учащихся / В. В. Курьян // Иностранные языки в школе. — 2020. — № 2. — С. 14 — 20.
2. Курьян, В. В. Технологии контроля формирования речевой компетенции учащихся на основе системно-деятельностного подхода / В. В. Курьян // Иностранные языки в школе. — 2020. — № 5. — С. 9 — 14.
3. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миrolюбова. — Обнинск: Титул, 2010. — 464 с.
4. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для вузов / под ред. О. И. Трубиной. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2026. — 457 с.
5. Grotjahn, R. Prüfen, Testen, Evaluieren dII Band 7 / R. Grotjahn, K. Kleppin. — München: Klett-Langenscheidt, 2016. — 176 с.
6. Hochschule Anhalt Studien- und Prüfungsordnung für Studiengänge mit Abschluss Master an der Hochschule Anhalt (Teil 1: Allgemeine Bestimmungen). — Текст: электронный. — PDF (дата обращения 10.06.2025)
7. Internationalisierungsstrategie der Hochschule Anhalt 2025 — 2030. Beschluss des Senats der Hochschule Anhalt vom 06.11.2024. 8 S. — Текст: электронный. — URL: https://www.hs-anhalt.de/fileadmin/Dateien/Praesidium/Internationalisierungsstrategie_25-30_webshort.pdf (дата обращения 10.06.2026)

References:

1. Kur'yan, V. V. Proektirovaniye kompleksa otsenochnykh sredstv dlya vyyavleniya kachestva formirovaniya rechevoy kompetentsii uchashchikhsya / V. V. Kur'yan // Inostrannyye yazyki v shkole. — 2020. — № 2. — S. 14 — 20.
2. Kur'yan, V. V. Tekhnologii kontrolya formirovaniya rechevoy kmpetentsii uchashchikhsya na osnove sistemno-deyatel'nostnogo podkhoda / V. V. Kur'yan // Inostrannyye yazyki v shkole. — 2020. — № 5. — S. 9 — 14.
3. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: traditsii i sovremennost' / pod red. A. A. Mirol'yubova. — Obninsk: Titul, 2010. — 464 s.
4. Metodika obucheniya inostrannomu yazyku: uchebnik i praktikum dlya vuzov / pod red. O. I. Trubitsinoy. — 2-ye izd., pererab. i dop. — M: Izdatel'stvo Yurayt, 2026. — 457 s.
5. Grotjahn, R. Prüfen, Testen, Evaluieren dII Band 7 / R. Grotjahn, K. Kleppin. — München: Klett-Langenscheidt, 2016. — 176 с.
6. Hochschule Anhalt Studien- und Prüfungsordnung für Studiengänge mit Abschluss Master an der Hochschule Anhalt (Teil 1: Allgemeine Bestimmungen). — Текст: elektronnyy. — PDF (data obrashcheniya 10.06.2025)
7. Internationalisierungsstrategie der Hochschule Anhalt 2025 — 2030. Beschluss des Senats der Hochschule Anhalt vom 06.11.2024. 8 S. — Текст: elektronnyy. — URL: https://www.hs-anhalt.de/fileadmin/Dateien/Praesidium/Internationalisierungsstrategie_25-30_webshort.pdf (data obrashcheniya 10.06.2026)

Информация об авторе

Зиновьева С. А. — соискатель кафедры теории и практики иностранных языков института иностранных языков Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы (РУДН), преподаватель немецкого и английского языков, старший преподаватель кафедры иностранных языков высшей школы управления РУДН, Москва, Россия

About the Author

Zinovieva S. A. — Postgraduate student in the Department of Theory and Practice of Foreign Languages at the Institute of Foreign Languages at the Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), a teacher of German and English; Senior Lecturer in the Department of Foreign Languages at the Graduate School of Management at RUDN University, Moscow, Russia

Статья поступила в редакцию 24.04.2026; одобрена после рецензирования 15.05.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was received by the editors on April 24, 2026; approved after review on May 15, 2026; accepted for publication on June 22, 2026.

Траектории студенческой мобильности в странах «Пояса и пути»

Линь Явэнь

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», Санкт-Петербург, Россия
st122806@student.spbu.ru

Аннотация. В статье отражены основные результаты исследования влияния переезда для учёбы, его влияние на знания, умения и межрегиональное сотрудничество. Глобализация и проект «Пояс и путь» облегчают переезд студентов и преподавателей для учёбы и работы, создавая единое образовательное пространство в Евразии. Исследование анализирует причины и тренды переезда студентов для учёбы, анализирует сотрудничество университетов разных стран для совместного обучения или получения двух дипломов.

Изучается академическая мобильность, под которой понимается перемещение студентов, преподавателей и учёных между странами. Для изучения мобильности применяются институциональный метод (мобильность как элемент государственной политики), социально-экономический метод (влияние экономики и социальной стабильности на миграцию) и культурно-коммуникативный метод. Исследование использует данные ЮНЕСКО, OECD, Всемирного банка и национальные отчёты. Кейс-анализ проводится на примере Китая, России, Казахстана, Индии, Индонезии и Турции.

Исследование показало, что Китай — лидер среди стран для учёбы иностранных студентов. Россия и Казахстан популярны среди студентов из соседних стран. В Центральной Азии чаще обучение проходит в пределах региона. Выделено три типа мобильности: вертикальная (обучение в иностранном вузе на бакалавра, магистра или аспиранта, признание дипломов на международном уровне), горизонтальная (короткие поездки для учёбы или работы, стажировки или совместные проекты) и обратная (обучение или работа за границей с последующим возвращением домой).

Сделаны выводы об основных причинах переезда: разница в доходах, правовые сложности, интерес к культуре и языковая политика. Учёба за рубежом распространяет знания и влияние. Результаты исследования помогут корректировать правила обучения и планы сотрудничества между странами.

Ключевые слова: студенческая мобильность, международное образование, «Пояс и путь», академическая интеграция, образовательная миграция, трансфер знаний, мягкая сила

Для цитирования: Линь Я. Траектории студенческой мобильности в странах «Пояса и пути» // Педагогические измерения. 2026. №2. С. 90. doi: 10.52422/25879375_2026_2_90

Student Mobility Trajectories in the Belt and Road Countries

Lin Yawen

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia
st122806@student.spbu.ru

Abstract. The article presents the main findings of a study examining the impact of relocation for study, its influence on human knowledge, skills, and interregional cooperation. Globalization and the Belt and Road Initiative facilitate the relocation of students and academic staff for study and work, creating a unified educational space in Eurasia. The study analyzes the reasons and trends for student relocation and examines cooperation between universities in different countries for joint studies or dual degrees. The study examines international academic mobility, which is defined as the movement of students, faculty, and researchers between countries. The study is based on an institutional approach (mobility as an element of public policy), a socioeconomic approach (the impact of the economic situation and social stability on migration), and a cultural-communicative approach. The study draws on data from UNESCO, the OECD, the World Bank, and national reports. A case study is conducted using the data from China, Russia, Kazakhstan, India, Indonesia, and Turkey. The study has found that China is the leading country for international students to study. Russia and Kazakhstan are popular among students from neighboring countries. In Central Asia, education is commonly received within the region. Three types of mobility have been identified: vertical (studying at a foreign university for a bachelor's, master's, or doctoral degree, with diplomas recognized internationally), horizontal (short trips for study or work, internships, or joint projects), and reverse (studying or working abroad followed by a return home). Conclusions have been drawn about the main reasons for moving abroad: income differences, legal difficulties, cultural interest, and language policy. Studying abroad contributes to spreading knowledge and influence. The results of the study may help adjust educational policies and cooperation plans between countries.

Keywords: student mobility, international education, Belt and Road, academic integration, educational migration, knowledge transfer, soft power

For citation: Lin Y. Student Mobility Trajectories in the Belt and Road Countries // Pedagogical Measurements. 2026. No. 2. P. 90. doi: 10.52422/25879375_2026_2_90

© Линь Явэнь, 2026.

© Федеральный институт педагогических измерений, 2026.

Введение

Образование важно в нашем мире. Оно способствует развитию и взаимопониманию. Совместное обучение студентов из разных стран создаёт условия для взаимного познания и более глубокого понимания национальных культур. Так, страны Восточной Азии становятся влиятельными и привлекают множество студентов со всего мира.

Инициатива Китая «Пояс и путь» объединяет более 140 стран. Она включает проекты в науке, а также культуре и образовании. Такой подход способствует развитию связей между людьми, созданию стипендиальных программ и т. д. Академическая мобильность укрепляет влияние Китая в Азии, Африке и Европе.

Цель исследования — изучить основные направления обучения студентов из стран инициативы «Пояс и путь» за границей после пандемии. Мы рассмотрим сотрудничество университетов разных стран для совместного обучения или получения двух дипломов. Раньше европейцы учились в Азии, но не наоборот. Сейчас обмен знаниями идёт в обе стороны.

Исследование международной студенческой мобильности в Китае охватывает анализ государственной политики в этой сфере, учёт культурных особенностей участников и оценку преимуществ партнёрских программ. Исследования К. А. Хаснулиной, С. В. Рязанцева, С. М. Шахрая [7, 8, 9] и W. Liu [12] подчёркивают важность международного обучения и работы. Данный аспект помогает распространять культуру и идеи принимающей страны. Но как пандемия повлияла на эти процессы, пока точно не известно.

Академическая мобильность являет собой перемещение студентов, преподавателей и учёных между странами для учёбы, преподавания и т. д. Люди из разных стран переезжают ради лучшего образования. Это международная образовательная миграция. Международное образование включает дистанционное обучение через интернет, франшизные программы и создание зарубежных филиалов университетов.

Исследование помогает узнать, почему люди переезжают учиться в другие страны и как разные страны поддерживают друг друга в образовании. Междисциплинарный под-

ход делает выводы исследования более полными и точными.

Методы и материалы исследования

Для изучения мобильности применяются разные методы:

- 1) институциональный: мобильность рассматривается как элемент государственной политики;
- 2) социально-экономический: рассматривается влияние экономики и социальной стабильности на миграцию;
- 3) культурно-коммуникативный: изучаются ценности, язык, адаптация обучающихся.

Исследование базируется на сравнительно-аналитическом методе и использует данные ЮНЕСКО, OECD, Всемирного банка и национальные отчёты. Кейс-анализ проводится на примере Китая, России, Казахстана, Индии, Индонезии и Турции.

В анализе учитываются следующие данные:

- 1) количество иностранных студентов и его динамика;
- 2) географическая принадлежность иностранных студентов;
- 3) участие в программах обмена и международных проектах;
- 4) поддержка университета для обучения и работы за границей.

Результаты исследования

Программа проекта «Пояс и путь» облегчает учёбу и работу студентов за границей. Она укрепляет связи Азии, Европы и Африки. За 2015 — 2023 годы число иностранных студентов выросло на 35 %. Китай активно поддерживает международное образование [2].

После пандемии студенты возобновили путешествия. Они едут в крупные города, такие как Пекин, Москва, Астана, Джакарта и Анкара. Возможно, данное явление показывает, что обучение может быть увлекательным в разных местах.

Как писалось выше, Китай старается привлекать иностранных студентов. В 2023 году в китайских вузах учились более 490 тыс. студентов, половина которых — из стран — участников проекта. В основном студенты едут из Пакистана, Казахстана, Таиланда, Индонезии и России. Их интерес

растёт благодаря стипендиям и сотрудничеству университетов, как, например, партнёрство университетов провинции Ляонин и вузов Казахстана или Университет МГУ-ППИ (Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова — Пекинский политехнический институт) в Шэньчжэне.

Россия укрепляет позиции как образовательный центр для стран СНГ и Центральной Азии. В 2022–2023 годах около 350 тысяч иностранных студентов обучались в российских вузах. Основные страны происхождения студентов: Казахстан, Узбекистан, Китай и Вьетнам. Россия развивает соглашения о международном признании своих дипломов для привлечения студентов и укрепления позиций в образовании Евразии.

Казахстан привлекает студентов и преподавателей для обмена знаниями. В стране появляются новые учебные заведения, включая Назарбаев Университет (Nazarbayev University, NU). В международных программах обмена активно участвуют Индия, Индонезия и Турция. Тем самым эти страны делают свои университеты привлекательными для студентов.

Такие страны, как Китай и Россия, привлекают много студентов. В то же время Казахстан, Индонезия и Индия стремятся поддерживать баланс между приезжающими и уезжающими студентами. Индия принимает студентов из Азии и Африки и поддерживает помощь в поиске работы после окончания обучения.

Студенты могут учиться по обмену, когда у них есть деньги и помощь в финансировании. Китай предоставляет более 10 тысяч стипендий студентам из стран-партнёров каждый год. Россия тоже увеличивает количество бесплатных мест для иностранцев. В 2024 году количество иностранных студентов в России превысило 30 тысяч. В Казахстане работает программа «Болашак»: талантливые студенты могут получить образование в ведущих зарубежных вузах, а после возвращения применить полученные знания на родине.

Договоренности между университетами, общие научные лаборатории и международные студенческие кампусы создают основу для обмена студентами и улучшают научные возможности в образовании.

Экономика стран проекта «Пояс и путь» влияет на поток иностранных студентов. Инвестиции в развитие образовательных про-

грамм и прогнозируемый уровень дохода выпускников формируют устойчивый поток студентов. Так, Россия и страны Центральной Азии остаются популярными, имея обучение дешевле, чем на Западе.

Государственные стипендии являются стимулом для обучения. В Китае есть программа CGS и похожие программы в России, которые помогают студентам из других стран получить деньги на учёбу. Данный факт уменьшает финансовые трудности и делает образование доступнее.

Экономическая составляющая мобильности также связана с растущим спросом на прикладные и инженерные специальности. Версия инициативы «Один пояс — один путь» BRI 2.0 меняет систему образования так, чтобы выпускники могли легко найти работу. Рассматриваются области транспорта, чистой энергетики, искусственного интеллекта и цифровых технологий.

Программы профессионального образования становятся приоритетом, что подтверждается форумом The Belt and Road Leadership Forum on Applied Science and Vocational Education [14]. Экономические стимулы побуждают людей учиться в сферах, способствующих сотрудничеству стран и внедрению новых технологий.

При выборе страны для учёбы студенты учитывают политическую стабильность, признание дипломов и лёгкость получения визы. Напряжённые отношения между странами могут отпугнуть их. Китайские, российские и американские студенты основывают свой выбор на политических и культурных предпочтениях.

В 2023 году в Казахстане создали постоянное Бюро Центрально-Азиатского пространства высшего образования (ЦАПВО), чтобы университеты из Центральной Азии могли лучше сотрудничать [1]. Таким образом, Казахстан меньше зависит от Китая и России в образовании. Теперь страны региона чаще признают дипломы и учебные стандарты друг друга. Данный аспект позволяет постепенно создать общую систему образования.

Культурная схожесть и сохранение русского языка в учёбе привлекают много студентов из Центральной Азии и СНГ в Россию [13]. Китай, напротив, делает ставку на продвижение китайского языка через сеть образовательных центров при зарубежных вузах — Институты Конфуция и грантовые

программы, что является частью образовательной стратегии, которая направлена на усиление культурного влияния и называется *мягкой силой*.

Казахстан привлекает иностранных студентов, сотрудничая с британскими университетами, например, Heriot-Watt. Это повышает его престиж и число студентов.

Студенты выбирают вузы по нескольким причинам:

1. Лёгкость трудоустройства после учёбы.
2. Престиж и уважение к университету.
3. Участие в международных проектах.

Обучение в Китае, России или Казахстане — это не только учёба, но и открытые перспективы. Студенты могут участвовать в инициативах, связанных с проектом «Пояс и путь».

Особенно привлекательны программы, ориентированные на работу. Так, Китайско-казахстанский инженерный институт предлагает двойные дипломы и обучение ИИ и инженерии. Программы двойных дипломов позволяют студентам одновременно учиться по согласованной программе двух вузов (например, часть курсов в Казахстане, часть в Китае, либо общие модули) и по окончании получить два диплома. Это повышает мобильность и признание квалификации в обеих странах.

Выбор студентов для проекта «Пояс и путь» зависит от экономических, политических, культурных и личных факторов.

Современные методы учёбы студентов в странах «Пояса и пути» включают три типа мобильности: вертикальную, горизонтальную и обратную.

Вертикальная мобильность означает обучение в иностранном вузе, например, на бакалавра, магистра или аспиранта. Она является популярной формой, которая обеспечивает признание дипломов на международном уровне.

Горизонтальная мобильность означает короткие поездки для учёбы или работы. К ним относятся стажировки или совместные проекты. Они укрепляют связи между университетами.

Обратная мобильность — обучение или работа за границей с последующим возвращением домой. Она помогает удерживать специалистов в стране и обмен их знаниями.

Географические модели образовательных потоков в «Поясе и пути» включают три на-

правления: оси *Восток — Запад*, *Север — Юг* и маршруты внутри регионов.

В модели *Восток — Запад* студенты приезжают учиться в Китай из стран Центральной Азии, Южной Азии и Ближнего Востока. Китай остаётся образовательным центром, несмотря на снижение числа иностранных студентов.

Модель *Север — Юг* показывает прочные связи между Россией и странами Центральной Азии. Университеты России привлекают студентов стран Центральной Азии возможностью изучать русский язык и более низкими ценами на обучение.

Внутренние маршруты включают обмен студентами между Казахстаном, Узбекистаном, Кыргызстаном и Таджикистаном. В 2023 году в Казахстане открылся учебный центр, где преподают на английском языке для студентов из соседних стран. Такие изменения показывают, что Центральная Азия развивается как место, где можно получить хорошее образование доступно и близко.

Казахстан стал примером успешного учебного центра. Раньше студенты уезжали за границу, но теперь они могут учиться в родной стране. В 2023 году Казахстан запустил проект, чтобы создать место международного обмена с получением дипломов международных стандартов. Например, Китай и Казахстан вместе открыли элитный инженерный институт, позволяющий получить два диплома. Он основан Северо-Западным политехническим университетом и Казахским национальным университетом имени аль-Фараби. Таким образом, теперь учиться за границей не обязательно, потому что можно учиться в своём регионе, сотрудничая с другими странами.

Узбекистан показывает модель восходящей мобильности. Страна сотрудничает с вузами Казахстана, России и Китая, чтобы студенты и преподаватели могли учиться и сотрудничать. В стране развиваются национальные программы поддержки обучения за рубежом. И доля возвращающихся выпускников увеличивается. Происходит это по причине того, что молодые специалисты остаются в Узбекистане, а не уезжают. Так страна становится сильнее и лучше на рынке труда.

Индонезия участвует в образовательной программе «Пояс и путь» по-своему. С 2022 года она укрепляет связи с Китаем

и Малайзией, а также активно участвует в программах обмена и онлайн-обучении. Индонезийские студенты чаще выбирают короткие курсы по техническим специальностям. Это помогает готовить специалистов для совместных промышленных проектов, как указано в стратегии «Пояса и пути» 2.0.

Таким образом, в странах проекта «Пояс и путь» становится больше взаимных обменов, чем односторонних потоков из студентов. Главные участники данной программы — Казахстан, Россия и Китай — создают стабильную образовательную систему в Евразии.

Переезд студентов влияет на их развитие и обучение, что важно для стран проекта. Они обмениваются своими знаниями и навыками в областях инженерии, IT и прикладных науках. Китай активно привлекает студентов из других стран, предлагая им стипендии и возможности учиться за границей. Это делается для того, чтобы подготовить специалистов, которые потом будут работать над большими проектами внутри страны. Например, строить дороги, мосты или заводы [4]. Совместные учебные заведения, такие как Китайско-казахстанский инженерный институт, готовят специалистов для местного рынка труда. Таким образом укрепляются образовательные связи между Китаем и Казахстаном. Студентам облегчается процесс получения необходимых знаний и навыков для развития региона.

Академические обмены помогают не только учиться, но и строить дружеские отношения между странами. Через обучение иностранных студентов Китай и Россия продвигают свои культурные ценности и укрепляют своё международное влияние. Концепция *знаниевой дипломатии* означает использование образования как формы мягкой силы, которая устанавливает доверительные отношения между странами. Китай, продвигая китайский язык и культуру, укрепляет свои позиции в Центральной Азии. А Россия сохраняет культурное влияние на соседние страны, когда поддерживает образование на русском языке [7]. Происходит создание общей образовательной среды. Благодаря чему страны — участники проекта «Пояс и путь» сотрудничают и становятся частью единой культуры.

Академическая мобильность помогает быстрее обмениваться научными и техноло-

гическими знаниями. Она улучшает качество образования и увеличивает количество специалистов с международным опытом, как писалось выше. Однако одним из рисков остаётся *утечка мозгов*. Вследствие чего, когда выпускники остаются работать за рубежом, польза от вложений стран-доноров в образование и развитие людей уменьшается [11]. Для снижения этих потерь активно внедряется модель циркулярной мобильности. Здесь выпускники, окончив своё обучение, возвращаются в родную страну и продолжают карьеру в национальных компаниях. Кроме того, совместные программы 2+2 и *двойные дипломы* помогают студентам учиться в своей стране, но при этом их диплом будет признан и за границей.

Программа «Пояс и путь» укрепляет отношения между странами Евразии. Благодаря сотрудничеству университетов укрепляются и взаимоотношения: студенты, обучавшиеся за границей, более дружелюбны и настроены на партнёрство. Таким образом, данная программа помогает укрепить мир и улучшить взаимопонимание в регионах.

Однако есть и такие проблемы, как сложности с получением виз и признание дипломов в разных странах. Хотя многие страны стараются сделать процесс обучения удобнее и проще, системы образования в Китае, России и странах Центральной Азии всё же ещё не согласованы между собой. Это создаёт трудности для студентов, которые хотят учиться за границей, и снижает интереса к некоторым направлениям обучения.

Также мешает созданию стабильной учебной среды разница в качестве образования между университетами [3]. Недостаток программ на английском языке ограничивает приток студентов из третьих стран. Это особенно относится к Китаю и России. Существенной проблемой остаются и финансовые барьеры. Студенты из бедных стран Центральной и Южной Азии не могут позволить себе учиться и жить в другой стране без стипендии, так что образование за рубежом становится для них недоступным.

Таким образом, для облегчения обучения студентов в разных странах и за границей необходимо признание дипломов, расширение преподавания на английском языке и финансовая поддержка.

Развитие академической мобильности в странах «Пояса и пути» глубоко связано

с цифровыми технологиями и дистанционными форматами обучения. Пандемия ускорила внедрение e-mobility, благодаря чему студентам позволено участвовать в международных программах без физического присутствия [6]. Вузы создают общую образовательную среду через сети и цифровые платформы для обмена данными. Это помогает студентам и преподавателям сотрудничать независимо от места учёбы [10].

Важным направлением остаётся развитие совместных университетов и кампусов. Китайско-российский университет в Шэньчжэне, Китайско-казахстанский инженерный институт и Сино-малайзийские центры исследований взаимно признают дипломы и академические кредиты [5]. Для улучшения международного сотрудничества необходимо разработать единые образовательные стан-

дарты. Это поможет людям из разных стран лучше понимать знания и навыки, и сделает их более конкурентоспособными на мировом рынке труда [8].

Исследование показало, что студенческая мобильность в инициативах проекта «Пояс и путь» формирует человеческий капитал и укрепляет региональную интеграцию. Основные тенденции: рост потоков между азиатскими странами, создание образовательных хабов (Китай, Россия, Казахстан) и развитие совместных кампусов и программ двойных дипломов. Таким образом, странам следует внедрять технологии и стандартизировать в образовательный процесс и больше поддерживать студентов финансово. Дополнительно есть смысл исследовать влияние искусственного интеллекта и современных технологий на обучение за границей.

Список использованных источников:

1. Антонова, Н. Л. Краткосрочная международная академическая мобильность как фактор интернационализации высшего образования // Вестник РУДН. Серия: Социология. — 2019. — Т. 19, № 3. — С. 464–474. DOI: 10.22363/2313-2272-2019-19-3-464-474
2. Беляева, Е. А. Историко-правовые аспекты развития академической мобильности России и Китая // Образование и право. — 2019. — № 11. — С. 213–218. DOI: 10.24411/2076-1503-2019-10208
3. Дугина, Г. А., Малых, О. А. Исследование международной академической мобильности в Китае: предпосылки, опыт реализации и трудности // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». — 2021. — № 2(56). — С. 14–28. DOI: 10.25688/2076-9121.2021.56.2.02
4. Еремина, С. Л. Студенческая мобильность в Китае // Педагогика. — 2012. — № 8. — С. 107–115.
5. Кузнецова, В. В. Роль образования в реализации концепции «Один пояс — один путь»: политика Китая // Вестник СПбГУ. Серия 13. Востоковедение. Африканистика. — 2021. — Т. 13, № 2. — С. 274–289. DOI: 10.21638/spbu13.2021.205
6. Ли, Л., Аликберова, А. Р. Анализ академической мобильности китайских студентов // Проблемы Дальнего Востока. — 2017. — № 6. — С. 109–120.
7. Рязанцев, С. В., Шахрай, С. М., Яник, А. А., Попова, С. М. Российско-китайская академическая мобильность как конкурентное партнёрство // Вестник РАН. — 2020. — Т. 90, № 1. — С. 3–14. DOI: 10.31857/S0869587320010102
8. Хаснулина, К. А. Политика КНР в отношении студенческой мобильности стран «Пояса и пути» // Китай в мировой и региональной политике. История и современность. — 2020. — Т. 25. — С. 215–236. DOI: 10.24411/2618-6888-2020-10012
9. Шахрай, С. М. Новые тенденции академической мобильности в треугольнике Китай-Россия-США // Вестник МГИМО-Университета. — 2022. — Т. 15, № 4. — С. 45–67. DOI: 10.24833/2071-8160-2022-4-85-45-67
10. Юн, С., Погорельская, А., Турдикулов, О. Академическая мобильность и образовательная миграция в условиях международного кризиса: адаптация стран Центральной Азии через диверсификацию географии // Экспертный комментарий Центра евразийских исследований ТГУ. — 2024. — № 8. — С. 1–26.
11. Kurzmann, S. Central Asia in Times of Global Student Mobility: New Challenges for Higher Education // Institute for European Politics. 2020. С. 1–26.
12. Liu W. International higher education as knowledge diplomacy: China's Belt and Road Initiative and knowledge production // Compare: A Journal of Comparative and International Education. 2022. Vol. 52, № 7. P. 1045–1063. DOI: 10.1080/03057925.2021.1897820
13. Rezaei S. Talent flowscapes and circular mobility in a Belt and Road context: The case of Chinese knowledge workers in Denmark // Geoforum. 2021. Vol. 125. P. 203–213. DOI: 10.1016/j.geoforum.2021.06.024
14. Shih L. The Impact of the 'Belt and Road Initiative' on International Student Mobility to China // Frontiers in Sociology. 2022. Vol. 7. P. 793018. DOI: 10.3389/fsoc.2022.793018

References:

1. Antonova, N. L. Kratkosrochnaya mezhdunarodnaya akademicheskaya mobil'nost' kak faktor internatsionalizatsii vysshego obrazovaniya // Vestnik RUDN. Seriya: Sotsiologiya. — 2019. — T. 19, № 3. — S. 464–474. DOI: 10.22363/2313-2272-2019-19-3-464-474

2. Belyayeva, Ye. A. Istoriko-pravovyye aspekty razvitiya akademicheskoy mobil'nosti Rossii i Kitaya // *Obrazovaniye i pravo*. — 2019. — № 11. — S. 213–218. DOI: 10.24411/2076–1503–2019–10208
3. Dugina, G. A., Malykh, O. A. Issledovaniye mezhdunarodnoy akademicheskoy mobil'nosti v Kitaye: predposylki, opyt realizatsii i trudnosti // *Vestnik MGPU. Seriya «Pedagogika i psikhologiya»*. — 2021. — № 2 (56). — S. 14–28. DOI: 10.25688/2076–9121.2021.56.2.02
4. Yeremina, S. L. Studencheskaya mobil'nost' v Kitaye // *Pedagogika*. — 2012. — № 8. — S. 107–115.
5. Kuznetsova, V. V. Rol' obrazovaniya v realizatsii kontseptsii «Odin poyas — odin put'»: politika Kitaya // *Vestnik SPbGU. Seriya 13. Vostokovedeniye. Afrikanistika*. — 2021. — T. 13, № 2. — S. 274–289. DOI: 10.21638/spbu13.2021.205
6. Li, L., Alikberova, A. R. Analiz akademicheskoy mobil'nosti kitayskikh studentov // *Problemy Dal'nego Vostoka*. — 2017. — № 6. — S. 109–120.
7. Ryazantsev, S. V., Shakhrai, S. M., Yanik, A. A., Popova, S. M. Rossiysko-kitayskaya akademicheskaya mobil'nost' kak konkurentnoye partnerstvo // *Vestnik RAN*. — 2020. — T. 90, № 1. — S. 3–14. DOI: 10.31857/S0869587320010102
8. Khasnulina, K. A. Politika KNR v otnoshenii studencheskoy mobil'nosti stran «Poyasa i puti» // *Kitay v mirovoy i regional'noy politike. Istoriya i sovremennost'*. — 2020. — T. 25. — S. 215–236. DOI: 10.24411/2618–6888–2020–10012
9. Shakhrai, S. M. Novyye tendentsii akademicheskoy mobil'nosti v treugol'nike Kitay-Rossiya-SSHA // *Vestnik MGIMO-Universiteta*. — 2022. — T. 15, № 4. — S. 45–67. DOI: 10.24833/2071–8160–2022–4-85–45–67
10. Yun, S., Pogorel'skaya, A., Turdikulov, O. Akademicheskaya mobil'nost' i obrazovatel'naya migratsiya v usloviyakh mezhdunarodnogo krizisa: adaptatsiya stran Tsentral'noy Azii cherez diversifikatsiyu geografii // *Ekspertnyy kommentariy Tsentra yevraziyskikh issledovaniy TGU*. — 2024. — № 8. — S. 1–26.
11. Kurzman, S. Central Asia in Times of Global Student Mobility: New Challenges for Higher Education // *Institute for European Politics*. — 2020. — Pp. 1–26.
12. Liu W. International higher education as knowledge diplomacy: China's Belt and Road Initiative and knowledge production // *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. — 2022. — Vol. 52, No. 7. — Pp. 1045–1063. DOI: 10.1080/03057925.2021.1897820
13. Rezaei S. Talent flowscapes and circular mobility in a Belt and Road context: The case of Chinese knowledge workers in Denmark // *Geoforum*. — 2021. — Vol. 125. — Pp. 203–213. DOI: 10.1016/j.geoforum.2021.06.024
14. Shih L. The Impact of the “Belt and Road Initiative” on International Student Mobility to China // *Frontiers in Sociology*. — 2022. — Vol. 7. — P. 793018. DOI: 10.3389/fsoc.2022.793018

Информация об авторе

Линь Явэнь — аспирант Института педагогики ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», Санкт-Петербург, Россия

About the Author

Lin Yawen is a graduate student at the Institute of Pedagogy at Saint Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia

Статья поступила в редакцию 20.01.2026; одобрена после рецензирования 14.04.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was received by the editors on 20.01.2026; approved after review on 14.04.2026; accepted for publication on 22.06.2026.

Эволюция системы централизованного тестирования выпускников общеобразовательных школ в России в 1990–1999 гг.

Старичков Владимир Викторович

ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования», Москва, Россия
starichkov@fioco.ru

Аннотация. В статье на основе анализа нормативно-правовых документов впервые в целостном виде представлена эволюция в России на протяжении 1990–1999 гг. системы централизованного тестирования (ЦТ) выпускников общеобразовательных школ. Рассмотрены основные этапы становления и развития данной системы, прослежена трансформация её целей и задач: создание в 1985 г. первой в нашей стране кафедры педагогических измерений; организация в 1990 г. ЦТ, постепенное увеличение как доли его участников, так и числа вузов, учитывающих при приёме абитуриентов результаты ЦТ, учреждение в 1995 г. Координационного совета по вопросам тестирования, преобразование его в 1999 г. в Научно-методический совет по проблемам тестирования при Минобрнауки России. Показано, что централизованное тестирование явилось первым массовым отечественным мероприятием, в рамках которого осуществлялась внешняя независимая оценка качества общего образования обучающихся.

В 1999 г. была принята Концепция централизованного тестирования на период до 2010 года. Однако существовал ряд противоречий, наличие которых препятствовало дальнейшему развитию института ЦТ: обеспечение перевода процедуры на бесплатную основу, приёма результатов ЦТ в вузы независимо от субъекта Российской Федерации, введение независимой экспертизы и контроль качества применявшихся тестов. Таким образом, выявлены ключевые проблемы и противоречия, которые явились препятствием к приданию централизованному тестированию статуса процедуры итоговой аттестации выпускников школ, совмещённой с вступительными испытаниями абитуриентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: централизованное тестирование, качество образования, выпускные экзамены, итоговая аттестация, вступительные испытания

Для цитирования: Старичков, В. В. Эволюция системы централизованного тестирования выпускников общеобразовательных школ в России в 1990–1999 гг. // Педагогические измерения. 2026. № 2. С. 97. doi: 10.52422/25879375_2026_2_97

The Evolution of the Centralized Testing System for High School Graduates in Russia from 1990 to 1999

Starichkov V. V.

Federal Institute for Education Quality Assessment, Moscow, Russia.
starichkov@fioco.ru

Abstract. The article, based on an analysis of regulatory documents, provides the first comprehensive overview of the evolution of the centralized testing (CT) system for high school graduates in Russia from 1990 to 1999. The study has examined the main stages of the system formation and development, tracing the transformation of its goals and objectives: the establishment of the country's first Department of Pedagogical Measurements in 1985; the organization of centralized testing in 1990, the gradual increase in both the share of its participants and the number of universities accepting centralized testing results in their admissions process, the establishment of the Coordinating Council on Testing in 1995, and its transformation into the Scientific and Methodological Council on Testing Issues under the Ministry of Education of Russia in 1999. It has been shown that centralized testing was the first large-scale domestic measure that provided an external, independent assessment of the quality of school students' general education. In 1999, the Concept of Centralized Testing for the Period up to 2010 was adopted. However, there existed a number of contradictions that hindered the further development of centralized testing at the time: the transition of the testing procedure to a free basis, the acceptance of centralized testing results by universities regardless of the region of the Russian Federation, the introduction of independent evaluation and quality control of the tests used. Thus, the study has identified key issues and contradictions that prevented centralized testing from becoming a procedure for final assessment of school graduates and its recognition as a higher education institution entrance qualification as well.

Keywords: centralized testing, education quality, final exams, final assessment, entrance examinations

For citation: Starichkov, V. V. The Evolution of the Centralized Testing System for High School Graduates in Russia in 1990–1999 // Pedagogical Measurements. 2026. No. 2. P. 97. doi: 10.52422/25879375_2026_2_97

© Старичков В. В., 2026.

© Федеральный институт педагогических измерений, 2026.

Введение

В конце 1980-х гг. в связи с интенсификацией внедрения в сферу образования электронно-вычислительной техники и на фоне повышения степени открытости информационного пространства в СССР начал быстро возрастать научный и практический интерес отечественных профессионалов в области педагогики к проблематике оценки качества образования посредством применения компьютерных тестовых технологий. В 1988 г. в Исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов Московского государственного института стали и сплавов, организованном в 1985 г. В. С. Аванесовым, была создана первая в нашей стране кафедра педагогических измерений.

С 1988 г. научные сотрудники НИИ содержания и методов обучения АПН СССР получили возможность принимать участие в международных сравнительных исследованиях по изучению состояния преподавания и уровня подготовки обучающихся общеобразовательных учреждений [1, с. 27–28; 2, с. 61]. Это позволило им ознакомиться с опытом и достижениями зарубежных специалистов, работающих в области педагогического тестирования.

К тому времени в ряде стран (Австралия, Великобритания, Германия, Нидерланды, США, Франция, Япония) сложилась мощная «тестовая индустрия» (разработка и распространение тестов, организация тестирования, сбор и анализ результатов), обеспечивавшая, в том числе, и мониторинг качества образования [1, с. 27]. Достижения зарубежных коллег в соответствующей области были значительными, в связи с чем представлялось перспективным начало собственных исследований и практических работ в сфере тестового контроля образовательных достижений обучающихся с последующим внедрением разработок в отечественную систему образования.

Первой отечественной массовой оценочной процедурой, в рамках которой осуществлялся указанный тестовый контроль, стало централизованное тестирование (далее — ЦТ) выпускников общеобразовательных школ, система которого интенсивно развивалась в России в 1990-е гг. Эволюция данной системы в целом представлена в работах [1–4]. Однако до настоящего времени процессы трансформации её целей и задач

были недостаточно исследованы, а также не были выявлены проблемы и противоречия, неразрешённость которых в конечном итоге привела к снижению в первой половине 2000-х гг. роли указанной системы, а затем и к её ликвидации.

Становление системы централизованного тестирования

8 февраля 1990 года председатель Государственного комитета СССР по народному образованию (Госкомобразование СССР) Г. А. Ягодин подписал приказ № 101 «О создании в структуре научно-исследовательской части Московского педагогического государственного университета (МПГУ) Лаборатории централизованного тестирования учащейся молодёжи», утвердив «Положение о централизованном тестировании учащейся молодёжи» [3, с. 88–89]. Лабораторию возглавила М. М. Мирошникова [4, с. 130].

В качестве основных целей и задач ЦТ были установлены следующие:

- определение уровня фундаментальной (базовой) подготовки школьников по предметам естественно-математического цикла;
- оказание методической помощи учащейся молодёжи в достижении базового уровня подготовки;
- организация индивидуального подхода к учащимся и учителям;
- развитие методики тестовой проверки, которая бы способствовала профессиональному росту мастерства учителей;
- разработка новых измерителей (тестов), позволяющих учащимся — учиться, учителям — учить, институтам — видеть реальный результат и планировать дальнейшую работу;
- развитие фундаментальных поисково-прикладных исследований в области диагностики уровня знаний учащейся молодёжи по различным дисциплинам, а также поддержка способной молодёжи» (цит. по [4, с. 130]).

В числе основных функций созданной Лаборатории были формирование педагогических тестов, управление процессами организации ЦТ в регионах страны, а также автоматизированная проверка выполненных обучающимися тестов, которая также осуществлялась централизованно. Проверочные процедуры проходили на базе региональных представительств лаборатории,

которые создавались, как правило, на базе крупных вузов, в связи с чем организационно ЦТ проводилось в форме, близкой к приённым экзаменам в эти учебные заведения. Изначально было разрешено проводить ЦТ на платной (хозрасчётной) основе; участие обучающихся в нём было добровольным.

Централизованное тестирование было первым массовым отечественным мероприятием, в рамках которого осуществлялась внешняя (по отношению к образовательным учреждениям) независимая оценка качества общего образования. Организаторы Лаборатории избрали в качестве основной формы осуществления оценки тестовую, для её реализации применялся бланковый метод. Участники тестирования записывали ответы в бумажные бланки, которые затем централизованно обрабатывались. В первые годы осуществления ЦТ обработка проходила преимущественно в ручном режиме, а впоследствии для этой цели начали применять средства автоматизации.

Важно отметить, что Лаборатория централизованного тестирования учащейся молодёжи не ставила перед собой задачи оценки качества общего образования в стране (в союзной или в автономной республике, в области и т. п.) по тем или иным учебным предметам. Диагностике подвергались лишь образовательные достижения отдельных обучающихся, каждый из которых преследовал достаточно утилитарные цели (упрощение процедуры сдачи выпускных экзаменов в школе или процесса поступления в вуз).

В соответствии с приказом Госкомобразования СССР от 24 января 1991 г. № 35 в марте-апреле 1991 г. прошло первое централизованное тестирование. В нём могли принять участие ученики 11-х классов средних общеобразовательных школ. Им предлагались тесты по пяти учебным предметам — русскому языку, физике, химии, информатике и математике.

Главное учебно-методическое управление общего среднего и высшего образования Госкомобразования СССР и научно-исследовательская лаборатория тестирования учащейся молодёжи МПГУ имени В. И. Ленина рекомендовали органам управления народным образованием разрешить директорам школ засчитывать результаты ЦТ в качестве выпускных экзаменов (по всем учебным предметам, кроме математики и выпускного со-

чинения, поскольку сдача экзаменов по этим двум учебным предметам входила в состав процедуры государственной итоговой аттестации выпускников). Приёмные комиссии высших учебных заведений (вузов) получили право засчитывать итоги ЦТ в качестве вступительных испытаний [4, с. 130; 5, п. 6]. Последнее обстоятельство стало важнейшим фактором, предопределившим последующий быстрый рост популярности ЦТ.

После распада в конце 1991 г. СССР данное право было подтверждено и в правилах приёма в высшие учебные заведения РФ — сначала опосредованно, а затем и в явной форме. Так, подписанные 26 марта 1992 г. председателем Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политики Российской Федерации В. Г. Кинелёвым «Общие положения о приёме в высшие учебные заведения Российской Федерации в 1992 г.» разрешали приёмным комиссиям российских вузов «приравнивание к вступительным экзаменам других испытаний, которые проводятся в системе образования» [6, п. 15]. Одним из таких «других испытаний» и могло являться ЦТ.

Порядок приёма в государственные образовательные учреждения высшего профессионального образования (высшие учебные заведения) Российской Федерации, утверждённый 26 апреля 1993 г. В. Г. Кинелёвым, который на тот момент занимал должность председателя Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию (Госкомвуз России), устанавливал, что «к вступительным испытаниям могут быть отнесены: экзамены, собеседование, тестирование, прослушивание, просмотры и тому подобное» [7, п. 6]. Данное положение было продублировано в документе с аналогичным названием, утверждённом тем же ведомством 30 ноября 1994 г. [8, п. 8]. В целом идентичные формулировки содержались и в документах, регламентирующих в 1993–1996 гг. порядок приёма в государственные средние специальные учебные заведения Российской Федерации (см. [9, п. 4; 10, п. 7]).

Учреждение Координационного совета по вопросам тестирования

17 февраля 1995 г. заместитель председателя Госкомвуза России В. Д. Шадриков подписал приказ № 223, согласно которому

на базе Лаборатории тестирования учащейся молодёжи МПГУ им. В. И. Ленина был создан на правах структурного подразделения Центр тестирования выпускников общеобразовательных учреждений Российской Федерации. Этим же приказом был учреждён Координационный совет Госкомвуза России по вопросам тестирования, определяющий основные направления деятельности Центра тестирования, которому было поручено:

- «— проводить, начиная с 1995 г., тестирование выпускников общеобразовательных учреждений, желающих поступать в высшие и средние специальные учебные заведения;
- подготовить предложения по организации сети региональных представительств Центра» [11].

Первым руководителем Центра был назначен Игорь Александрович Дьяконов. Через некоторое время его сменил Владимир Алексеевич Хлебников, который до этого руководил лабораторией «Тест школа — вуз», созданной в 1994 г. в Москве Ассоциацией российских вузов. Среди разработчиков тестов были О. А. Емельянова, В. И. Куликов, А. М. Сёмов, Ю. А. Ильин, Т. В. Феофилактова, Н. В. Ганина, В. Б. Маргулис, А. А. Цветков; в качестве консультантов привлекались А. О. Татур и М. Б. Челышкова, а также В. С. Аванесов, который в 1994 г. защитил докторскую диссертацию, посвящённую разработке методологических и теоретических основ тестового педагогического контроля [12].

14 июля 1995 г. В. Д. Шадриков подписал приказ № 1064 Госкомвуза России, сформировав под своим председательством состав ранее учреждённого Координационного совета при Госкомвузе России по развитию системы тестирования выпускников общеобразовательных учреждений [13]. В состав совета вошли представители Госкомвуза России, Минобразования России, ректорского сообщества университетов России, научно-исследовательских институтов Российской академии наук, территориальных органов управления образованием, а также ряда государственных и негосударственных организаций, занимающихся проблематикой педагогического тестирования — В. С. Аванесов, Г. В. Арсеньев, Г. А. Бордовский, А. Л. Гавриков, М. Б. Гузаиров, В. Н. Дружинин, Ю. А. Коровин, А. В. Корчак, Л. Е. Курнешова, М. Н. Леонтьева, В. П. Марченко,

В. Л. Матросов, В. Г. Наводнов, Б. У. Родионов, Н. М. Розина, В. П. Савиных, Н. А. Селёзнева, Ю. Г. Татур, В. В. Тихомиров, Г. П. Черноусов, А. Г. Шмелев.

Всё это значительно повысило статус ЦТ, в связи с чем возможность использования его результатов в качестве результатов вступительных экзаменов была впервые непосредственно зафиксирована в «Порядке приёма...», подписанном В. Г. Кинелёвым 27 декабря 1995 г. Данный документ разрешал вузам уже в 1996 г. засчитывать «результаты централизованного тестирования выпускников общеобразовательных учреждений, проводимого под руководством Госкомвуза России» [14, п. 10]. Неделей ранее, 20 декабря 1995 г., Госкомвуз России организовал 18 региональных представительств Центра тестирования [15].

Дальнейшее развитие ЦТ как процедуры внешней оценки качества образования было связано с изданием Минобразования России приказа от 26 декабря 1996 г. № 537 «О централизованном тестировании выпускников общеобразовательных учреждений Российской Федерации». Характерно, что данный приказ был подписан «в целях создания централизованной службы тестирования выпускников» [16].

Министерство разрешало ряду образовательных учреждений и организаций (в соответствии с утверждаемым перечнем) ежегодно проводить на платной основе государственное централизованное тестирование учащихся под руководством Центра тестирования выпускников общеобразовательных учреждений Российской Федерации. Решение о проведении тестирования принимали территориальные органы управления образованием по представлению Центра тестирования, который должен был состоять в договорных отношениях с указанными образовательными учреждениями и организациями.

Педагогическим советам школ и образовательных учреждений начального профессионального образования было предоставлено право при наличии желания обучающихся засчитывать результаты ЦТ в качестве результатов итоговой аттестации по общеобразовательным предметам (кроме предметов, являвшихся обязательными на итоговой аттестации). Приёмным комиссиям вузов и учреждений среднего профессионального образования было рекомендовано засчитывать результаты ЦТ

в качестве результатов вступительных испытаний. Перечень учреждений и организаций, на базе которых проводилось ЦТ, периодически дополнялся (см. [17–19]), и к началу 1998 г. их количество достигло 120.

Отметим, что во всех четырёх упомянутых приказах [16–19] централизованное тестирование неизменно именовалось «государственным». Однако данный статус ЦТ не был должным образом документально обоснован, в связи с чем ни один из этих приказов Минобрнауки России не был подан на государственную регистрацию в Минюст России. Таким образом, ни само ЦТ, ни перечень учреждений и организаций, на базе которых проводилось ЦТ, не обладали в полной мере правовой легитимностью.

Попытку придать ЦТ более определённый статус предпринял в конце 1998 г. министр общего и профессионального образования Российской Федерации В. М. Филиппов. 28 декабря 1998 г. он подписал приказ № 3259, согласно которому ряду учебных заведений и организаций предоставлялось право «проводить в качестве дополнительной образовательной услуги на добровольной основе централизованное тестирование выпускников общеобразовательных учреждений Российской Федерации» [20]. Характерно, что в этом приказе ЦТ уже не было названо «государственным». Данный приказ был направлен в Минюст России, который отказал в совершении его регистрации, в связи с чем приказ № 3259 был отменён на основании приказа Минобрнауки России от 20 декабря 1999 г. № 1241.

28 февраля 1997 г. в соответствии с приказом № 298 Минобрнауки России был существенно обновлён и расширен состав Координационного совета. В него были введены Г. А. Бредихин, А. Ю. Деревнина, Н. Ф. Ефремова, В. М. Журавлёв, А. Ф. Киселёв, А. Г. Клово, Г. С. Ковалёва, А. Р. Курбатов, В. В. Масленников, Б. М. Михайлов, А. С. Проворов, Т. П. Томина, В. А. Хлебников, Г. К. Шестаков; исключены из Со-

вета были В. С. Аванесов, Б. У. Родионов, В. П. Савиных, Ю. Г. Татур, В. В. Тихомиров, Г. П. Черноусов (см. [21]).

Положение, содержавшее разрешение засчитывать при приёме в средние специальные учебные заведения и в вузы результаты ЦТ, проводимого под руководством Минобрнауки России, было включено и в обновлённые «Порядок приёма в государственные образовательные учреждения среднего профессионального образования (средние специальные учебные заведения) Российской Федерации» (см. приказы Минобрнауки России от 24 апреля 1997 г. № 793 [22] и от 5 марта 1999 г. № 573 [23]) и «Порядок приёма в государственные образовательные учреждения высшего профессионального образования (высшие учебные заведения) Российской Федерации», учреждённые федеральными органами исполнительной власти (утверждён приказом Минобрнауки России от 24 февраля 1998 г. № 500 [24, п. 19]).

Поскольку Центр тестирования осуществлял свою деятельность при наличии непосредственной поддержки профильного министерства, на протяжении 1990-х гг. число участников ЦТ и количество вузов, засчитывающих его результаты, динамично возрастало, что подтверждает таблица 1, представленная в [1, с. 30].

ЦТ ежегодно проводили в апреле по заранее составленному единому расписанию, в котором для выполнения тестовых заданий по каждому учебному предмету назначался определённый день. Принять участие в ЦТ могли не только выпускники текущего учебного года, но и молодые люди, окончившие школы ранее. Результаты ЦТ подтверждались сертификатом, который действовал в течение текущего календарного года. Участник ЦТ мог выбрать один из двух видов проверочного теста: аттестационный (для выпускников школ) или абитуриентский (для поступающих в вузы). Эти тесты отличались уровнем сложности заданий.

Таблица 1

Темпы развития системы централизованного тестирования в России

Год	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Число участников, тыс. чел.	48,9	52,1	32,8	41,9	30,4	68,0	146	231	300
Число вузов РФ, засчитывающих сертификаты ЦТ	8	15	20	30	30	97	124	171	250

Варианты тестов содержали две части. В первой части были сгруппированы задания с выбором из приведённого множества одного ответа и (или) нескольких правильных ответов. Ответы к задачам второй части представляли собой набор символов (число, слово и т. п.). Участник ЦТ должен был использовать для фиксации своих ответов напечатанный типографским способом специальный машиночитаемый бланк. В нём были предусмотрены поля, в которых необходимо было либо отметить номера правильных ответов, либо вписать правильный ответ.

По мере развития ЦТ изменялись и подходы к обработке его результатов. До 1998 г. включительно специалисты Центра тестирования применяли интуитивно понятную классическую теорию тестирования — в сертификатах, которые выдавал Центр обучающемуся, в качестве итогового балла указывали долю (процент) заданий теста, правильно выполненных данным участником [3, с. 93].

В 1999–2000 гг. для вычисления итоговой оценки применялся предложенный специалистами Центра тестирования достаточно сложный специальный итерационный процесс, основанный на расчёте уровня подготовки тестируемых и уровня трудности заданий. Этот процесс позволял учесть различный вклад заданий разной трудности и тестируемых разного уровня подготовки в получаемые обучающимися оценки [25]. Следует отметить, что данный подход в то время не был строго обоснован — необходимое и при том весьма нетривиальное математическое рассмотрение условий корректности применимости этого метода было проведено И. С. Шрайфелем и И. Н. Елисеевым только в 2016 г. [26]. Начиная с 2001 г. для обработки результатов ЦТ применяли ещё более сложные алгоритмы, являющиеся различными разновидностями моделей IRT (Item Response Theory — теория ответов на задания, часто называемая в отечественной научной литературе «современная теория тестирования»).

Однако столь сложные и нелинейные способы формирования итогового балла ЦТ были непонятны ни обучающимся, ни их родителям, ни учителям. Тем не менее именно модели IRT пытались применять для подведения итогов ЕГЭ в годы его становления, что являлось одним из немаловажных факторов, вызывавших острое общественное неприятие данной оценочной процедуры.

Наделение Центра тестирования государственным статусом

Поскольку деятельность Центра тестирования с каждым годом становилась всё более значимой на федеральном уровне, данная структура уже не могла продолжать функционировать в статусе подразделения МПГУ. 23 февраля 1999 г. состоялось заседание коллегии министерства общего и профессионального образования Российской Федерации, на котором было принято решение № 4/3 «О работе Центра тестирования выпускников общеобразовательных учреждений Российской Федерации Московского педагогического государственного университета». 22 марта 1999 г. министр В. М. Филиппов подписал приказ № 710 с определением комплекса мероприятий, направленных на реализацию данного решения, и установленными сроками их осуществления.

До 01 ноября 1999 г. было необходимо разработать проект концепции развития централизованного тестирования в системе непрерывного общего и профессионального образования России как элемента в федеральной системе оценки качества образования.

До 01 мая 1999 г. нужно было представить предложения по созданию при Минобрнауки России Научно-методического совета по проблемам тестирования, а до 01 июля 1999 г. — Центра тестирования выпускников общеобразовательных учреждений Российской Федерации. В функции Научно-методического совета предполагалось включить «планирование и организацию перспективных научно-практических исследований в области педагогических измерений, а также создание механизмов, обеспечивающих высокое качество и надёжность разработки тестов и обработки результатов тестирования» [27, п. 1].

Ответственными лицам министерства, руководителям органов управления образованием субъектов Российской Федерации и заинтересованным общественным организациям предлагалось «проработать вопрос об издании периодического журнала по проблемам педагогических измерений, <...> представить план мероприятий по подготовке отечественных кадров в области педагогических измерений в системе высшего и послевузовского профессионального образования, <...> рассмотреть возможность экспериментального проведе-

ния добровольного аттестационного тестирования школьников за счёт средств регионов, <...> рассмотреть вопрос о более широком использовании материалов централизованного тестирования для отбора наиболее подготовленной молодёжи в вузы на основе признания единого сертификата вне зависимости от места проведения тестирования» [27, п. 3, п. 5–7].

30 июля 1999 г. приказом № 135 Минобразования России был создан Научно-методический совет Минобразования России по проблемам тестирования. Этим же приказом были утверждены Положение, регулирующее деятельность Научно-методического совета и его состав. В данный совет, председателем которого был назначен В. Д. Шадриков, вошли представители Минобразования России, институтов РАН и РАО, а также ряда крупных университетов — Т. М. Балыхина, В. Н. Дружинин, С. В. Иванова, Л. П. Клобукова, Г. С. Ковалёва, Г. А. Краснянская, М. Р. Леонтьева, А. Н. Майоров, В. В. Масленников, Т. Г. Михалева, В. Г. Наводнов, Н. Н. Найденова, В. И. Нардюжев, Ю. М. Нейман, В. А. Орлов, Н. М. Розина, А. М. Сёмов, А. О. Татур, В. А. Хлебников, М. Б. Челышкова, Г. К. Шестаков, А. Г. Шмелев.

Созданная структура фактически выполняла функции учёного совета Центра тестирования. В качестве задач Научно-методического совета были определены следующие.

«Координация работ по созданию теоретических и методологических основ тестирования, методик создания и применения тестов.

Рассмотрение вопросов научно-методического и технологического обеспечения тестирования (качество используемого инструментария, процедура проведения, обработка, анализ и интерпретация данных).

Разработка научных рекомендаций по организации педагогических измерений.

Разработка системного подхода к обеспечению качества тестовых материалов и процедуры их сертификации.

Содействие в планировании, организации, координации и оценке эффективности исследований в области педагогических измерений.

Участие в формировании аналитических материалов и докладов Минобразования России по вопросам тестирования.

Анализ, обобщение и распространение опыта в рассматриваемой Научно-методическим советом сфере» [28].

В тот же день, 30 июля 1999 г., приказом № 136 Минобразования России также было утверждено Положение о тестировании выпускников общеобразовательных учреждений Российской Федерации.

Концепция централизованного тестирования в системе непрерывного общего и профессионального образования была принята 8 декабря 1999 г. на заседании Научно-методического совета Минобразования России по проблемам тестирования (протокол № 4). В ней формулировалось, что «Создаваемая независимая система тестирования <...> дополняет традиционную систему контроля, способствуя повышению объективности, обоснованности и сопоставимости результатов» [29, раздел 1] и что «Основной целью централизованного тестирования является предоставление субъектам и пользователям системы образования независимой объективной информации об образовательных достижениях» [29, раздел 2].

В Концепции были определены задачи, которые необходимо решить в 2000–2010 гг. для достижения поставленной цели.

«1. Создать структуру централизованного тестирования, обеспечивающую эффективное функционирование.

2. Разработать научно обоснованный инструментарий централизованного тестирования.

3. Обеспечить стандартизированные процедуры организации и проведения централизованного тестирования, обработки, оценки и представления результатов.

4. Обеспечить информационную безопасность функционирования централизованного тестирования.

5. Обеспечивать широкое освещение результатов централизованного тестирования в средствах массовой и научно-педагогической информации.

6. Формировать кадровый потенциал системы централизованного тестирования путём создания специальной системы повышения квалификации.

7. Взаимодействовать с организациями, проводящими аттестацию образовательных учреждений и мониторинг качества образования.

8. Способствовать обеспечению преемственности требований различных образовательных этапов в системе непрерывного общего и профессионального образования.

9. Пропагандировать и внедрять методы объективного измерения в практику образования.

10. Содействовать развитию фундаментальных и прикладных исследований в области оценки образовательных достижений» [29, раздел 3].

Планировалось, что ЦТ будет «способствовать повышению качества образования, обеспечению единого образовательного пространства, развитию государственной аттестационной службы, обеспечению объективности и справедливости при приёме в образовательные учреждения страны и принятию обоснованных управленческих решений» [29, раздел 3].

6 декабря 1999 г., за два дня до принятия данной Концепции, Минобразования России направило в вузы рекомендации по основным процедурным вопросам функционирования приёмных, предметных экзаменационных комиссий. В документе было зафиксировано, что «высшее учебное заведение по согласованию с органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации может организовывать <...> централизованное тестирование выпускников общеобразовательных учреждений» [30, п. 4].

29 декабря 1999 г. министр образования Российской Федерации В. М. Филиппов подписал приказ № 1416, согласно которому было создано государственное учреждение «Центр тестирования Министерства образования Российской Федерации». Перед изменившим статус Центром тестирования, руководителем которого был назначен В. А. Хлебников, были поставлены задачи «дальнейшего развития системы тестирования, осуществления мониторинга качества знаний обучающихся в образовательных учреждениях Российской Федерации» [31].

Заключение и выводы

Принятые в течение 1999 г. решения придали процедуре ЦТ новый — фактически государственный — статус, что значительно повысило доверие к ней (уже в 2001 г. количество выпускников школ, принявших участие в ЦТ, достигло 1,1 млн человек [4, с. 131]).

Утверждение Концепции централизованного тестирования на период до 2010 года открывало перед Центром тестирования широкие перспективы дальнейшего развития. Однако руководству Центра тестирования, который приобрёл статус юридического лица, предстояло решить ряд важных проблем и устранить набор противоречий, наличие которых препятствовало дальнейшему развитию института централизованного тестирования и возможному делегированию ему права осуществления процедуры итоговой аттестации выпускников общеобразовательных школ, совмещённой со вступительными испытаниями абитуриентов высших учебных заведений.

Во-первых, нужно было обеспечить учащимся бесплатное участие в ЦТ. Продолжение практики проведения ЦТ за счёт родителей школьников означало, что государственное учреждение, подведомственное Министерству образования Российской Федерации, было наделено монопольным правом оказания платной образовательной услуги, у получателей которой (участников ЦТ) могли появиться дополнительные преимущества, облегчающие доступ к высшему образованию за счёт средств федерального (регионального) бюджета.

Во-вторых, вузы, являвшиеся партнёрами Центра тестирования в крупных городах, регулярно предпринимали попытки не учитывать в качестве вступительных испытаний результаты, полученные абитуриентами при сдаче ЦТ в других регионах. Это фактически превращало ЦТ в платные вступительные испытания.

В-третьих, не был надлежащим образом утверждён порядок проведения ЦТ. Отсутствовали описание процедур тестирования и регламенты их проведения. Не были предусмотрены независимая экспертиза, а также контроль качества применявшихся тестов и объективности получаемых результатов. Не публиковались ни отчёты Центра тестирования, ни статистические сведения о результатах проведённых тестирований.

В-четвёртых, в тестировании по объективным причинам (число региональных партнёров Центра тестирования было сравнительно невелико, и они находились, как правило, в крупных городах) не могли принять участие все желающие выпускники школ. Таким образом, нарушался принцип состязательности абитуриентов.

Дальнейшее развитие Центра тестирования показало, что преодолеть указанные проблемы и разрешить упомянутые противоречия его руководство не смогло.

Центр тестирования продолжал развивать процедуру централизованного тестирования

до 2008 года. Однако уже в 1999 г. в нашей стране была начата работа над внедрением новой формы оценки качества общего образования — единого государственного экзамена, в становлении и развитии которого Центр тестирования сыграл достаточно важную роль.

Список использованных источников:

1. Шадриков, В. Д., Розина, Н. М. Централизованное тестирование: проблемы и перспективы / В. Д. Шадриков, Н. М. Розина // Высшее образование в России. — 2000. — № 1. — С. 27–31.
2. Болотов, В. А., Вальдман, И. А., Ковалёва, Г. С., Пинская, М. А. Анализ опыта создания российской системы оценки качества образования. Часть 1 / В. А. Болотов, И. А. Вальдман, Г. С. Ковалёва, М. А. Пинская // Управление образованием: теория и практика. — 2011. — № 2 (2). — С. 53–78.
3. Михалёва, Т. Г. Двадцать лет централизованному тестированию в России. Что дальше? / Т. Г. Михалёва // Педагогические измерения. — 2011. — № 1. — С. 88–105.
4. Ганин, В. В., Ганина, Н. В. Становление педагогического тестирования в России (конец XIX — начало XXI века) / В. В. Ганин, Н. В. Ганина // Знание. Понимание. Умение. — 2012. — № 4. — С. 127–132.
5. Об утверждении типовых правил приёма в высшие учебные заведения СССР [Электронный ресурс] / Приказ Государственного комитета СССР по народному образованию от 28.01.1991 № 45. Режим доступа: https://businesspravo.ru/Docum/DocumShow_DocumID_38575.html (дата обращения: 15.04.2026).
6. Об утверждении основных положений о приёме в высшие учебные заведения Российской Федерации в 1992 г. [Электронный ресурс] / Постановление Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политики РФ от 26.03.1992 № 12. Режим доступа: https://businesspravo.ru/Docum/DocumShow_DocumID_41134.html (дата обращения: 15.04.2026).
7. Об утверждении порядка приёма в государственные образовательные учреждения высшего профессионального образования (высшие учебные заведения) Российской Федерации [Электронный ресурс] / Постановление Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию от 26.04.1993 № 1. Режим доступа: справ.-правовая сист. «КонсультантПлюс».
8. Об утверждении порядка приёма в государственные образовательные учреждения высшего профессионального образования (высшие учебные заведения) Российской Федерации [Электронный ресурс] / Постановление Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию от 30.11.1994 № 8. Режим доступа: справ.-правовая сист. «КонсультантПлюс».
9. Об утверждении порядка приёма в государственные средние специальные учебные заведения Российской Федерации [Электронный ресурс] / Приказ Министерства образования Российской Федерации от 25.03.1993 № 106. Режим доступа: https://businesspravo.ru/Docum/DocumShow_DocumID_56153.html (дата обращения: 15.04.2026).
10. Об утверждении порядка приёма в государственные образовательные учреждения среднего профессионального образования (средние специальные учебные заведения) Российской Федерации [Электронный ресурс] / Постановление Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию от 16.03.1995 № 1. Режим доступа: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=13192#10> (дата обращения: 15.04.2026).
11. О создании центра тестирования выпускников общеобразовательных учреждений Российской Федерации [Электронный ресурс] / Приказ Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию от 17.02.1995 № 223. Режим доступа: https://businesspravo.ru/Docum/DocumShow_DocumID_43363.html (дата обращения: 15.04.2026).
12. Аванесов, В. С. Методологические и теоретические основы тестового педагогического контроля: дис. ... д-ра пед. наук / В. С. Аванесов. — М.: 1994. — 339 с.
13. О создании координационного совета при Госкомвузе России по развитию системы тестирования выпускников общеобразовательных учреждений [Электронный ресурс] / Приказ Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию от 14.07.1995 № 1064. Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/9025691> (дата обращения: 15.04.2026).
14. Об утверждении порядка приёма в государственные образовательные учреждения высшего профессионального образования (высшие учебные заведения) Российской Федерации [Электронный ресурс] / Постановление Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию от 27.12.1995 № 9. Режим доступа: справ.-правовая сист. «КонсультантПлюс».
15. Об организации региональных представительств центра тестирования выпускников общеобразовательных учреждений Российской Федерации [Электронный ресурс] / Приказ государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию от 2012.1995 № 1665. Режим доступа: https://lawrussia.ru/texts/legal_185/doc185a591x671.htm (дата обращения: 15.04.2026).
16. О централизованном тестировании выпускников общеобразовательных учреждений российской федерации [Электронный ресурс] / Приказ Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 26.12.1996 № 537. Режим доступа: справ.-правовая сист. «КонсультантПлюс».

17. О централизованном тестировании [Электронный ресурс] / Приказ Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 24.02.1997 № 251. Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/901851924?marker> (дата обращения: 15.04.2026).
18. О централизованном тестировании [Электронный ресурс] / Приказ Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 03.12.1997 № 2416. Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/901857310?marker=6520IM> (дата обращения: 15.04.2026).
19. О централизованном тестировании [Электронный ресурс] / Приказ Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 16.02.1998 № 405. Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/901860362?marker> (дата обращения: 15.04.2026).
20. О централизованном тестировании [Электронный ресурс] / Приказ Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 28.12.1998 № 3259. Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/58847471?marker> (дата обращения: 15.04.2026).
21. О создании координационного совета при Минобрнауке России по развитию системы тестирования выпускников общеобразовательных учреждений [Электронный ресурс] / Приказ Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 28.02.1997 № 298. Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/9043043?marker=6520IM> (дата обращения: 15.04.2026).
22. Об утверждении порядка приёма в государственные образовательные учреждения среднего профессионального образования (средние специальные учебные заведения) Российской Федерации [Электронный ресурс] / Приказ Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 24.04.1997 № 793. Режим доступа: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=22658#10> (дата обращения: 15.04.2026).
23. Об утверждении порядка приёма в государственные образовательные учреждения среднего профессионального образования (средние специальные учебные заведения) Российской Федерации [Электронный ресурс] / Приказ Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 05.03.1999 № 573. Режим доступа: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=13548> (дата обращения: 15.04.2026).
24. Об утверждении Порядка приёма в государственные образовательные учреждения высшего профессионального образования (высшие учебные заведения) Российской Федерации, учреждённые федеральными органами исполнительной власти [Электронный ресурс] / Приказ Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 24.02.1998 № 500. Режим доступа: справ.-правовая сист. «КонсультантПлюс».
25. Сёмов, А. М., Сёмова, М. А., Хлебников, В. А. Единый итерационный процесс совместной количественной оценки трудностей заданий и уровней подготовленности участников тестирования / А. М. Сёмов, М. А. Сёмова, В. А. Хлебников // Труды Центра тестирования. — 1999. — Вып. 2. — С. 54–60.
26. Шрайфель, И. С., Елисеев, И. Н. Теоретическое обоснование единого итерационного процесса совместной количественной оценки трудностей заданий и уровней подготовки студентов / И. С. Шрайфель, И. Н. Елисеев // Сибирский журнал вычислительной математики. — 2016. — Т. 19. — № 1. — С. 107–123. DOI: <https://doi.org/10.15372/SJNM20160109>
27. О реализации решения коллегии от 23.02.99 № 4/3 «О работе Центра тестирования выпускников общеобразовательных учреждений Российской Федерации Московского педагогического государственного университета» [Электронный ресурс] / Приказ Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 22.03.1999 № 710. Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/901736734?marker> (дата обращения: 15.04.2026).
28. Об организации научно-методического совета Минобрнауке России по проблемам тестирования [Электронный ресурс] / Приказ Министерства образования Российской Федерации от 30.07.1999 № 135. Режим доступа: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=34750> (дата обращения: 15.04.2026).
29. Концепция централизованного тестирования в системе непрерывного общего и профессионального образования [Электронный ресурс] / Протокол Научно-методического совета Минобрнауке России по проблемам тестирования от 08.12.1999 № 4. Режим доступа: https://businesspravo.ru/Docum/DocumShow_DocumID_61569.html (дата обращения: 15.04.2026).
30. О рекомендациях образовательным учреждениям высшего профессионального образования по основным процедурным вопросам функционирования приёмных, предметных экзаменационных комиссий [Электронный ресурс] / Письмо Министерства образования Российской Федерации от 06.12.1999 № 14–51–580 ин/12. Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/901761723> (дата обращения: 15.04.2026).
31. О создании Центра тестирования Министерства образования Российской Федерации [Электронный ресурс] / Приказ Министерства образования Российской Федерации от 29.12.1999 № 1416. Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/901759525> (дата обращения: 15.04.2026).

References:

1. Shadrikov, V. D., Rozina, N. M. Tsentralizovannoye testirovaniye: problemy i perspektivy / V. D. Shadrikov, N. M. Rozina // Vyssheye obrazovaniye v Rossii. — 2000. — № 1. — С. 27–31.
2. Bolotov, V. A., Val'dman, I. A., Kovalova, G. S., Pinskaya, M. A. Analiz opyta sozdaniya rossiyskoy sistemy otsenki kachestva obrazovaniya. Chast' 1 / V. A. Bolotov, I. A. Val'dman, G. S. Kovalova, M. A. Pinskaya // Upravleniye obrazovaniyem: teoriya i praktika. — 2011. — № 2 (2). — С. 53–78.
3. Mikhlova, T. G. Dvadsat' let tsentralizovannomu testirovaniyu v Rossii. Chto dal'she? / T. G. Mikhlova // Pedagogicheskiye izmereniya. — 2011. — № 1. — С. 88–105.

4. Ganin, V. V., Ganina, N. V. Stanovleniye pedagogicheskogo testirovaniya v Rossii (konets XIX — nachalo XXI veka) / V. V. Ganin, N. V. Ganina // Znaniye. Ponimaniye. Umeniye. — 2012. — № 4. — S. 127–132.
5. Ob utverzhdenii tipovykh pravil priyema v vysshiye uchebnyye zavedeniya SSSR [Elektronnyy resurs] / Prikaz Gosudarstvennogo komiteta SSSR po narodnomu obrazovaniyu ot 28.01.1991 № 45. Rezhim dostupa: https://businesspravo.ru/Docum/DocumShow_DocumID_38575.html (data obrashcheniya: 15.04.2026).
6. Ob utverzhdenii osnovnykh polozheniy o priyeme v vysshiye uchebnyye zavedeniya Rossiyskoy Federatsii v 1992 g. [Elektronnyy resurs] / Postanovleniye Komiteta po vysshey shkole Ministerstva nauki, vysshey shkoly i tekhnicheskoy politiki RF ot 26.03.1992 № 12. Rezhim dostupa: https://businesspravo.ru/Docum/DocumShow_DocumID_41134.html (data obrashcheniya: 15.04.2026).
7. Ob utverzhdenii poryadka priyema v gosudarstvennyye obrazovatel'nyye uchrezhdeniya vysshego professional'nogo obrazovaniya (vysshiye uchebnyye zavedeniya) Rossiyskoy Federatsii [Elektronnyy resurs] / Postanovleniye Gosudarstvennogo komiteta Rossiyskoy Federatsii po vysshemu obrazovaniyu ot 26.04.1993 № 1. Rezhim dostupa: sprav.-pravovaya sist. «Konsul'tantPlyus».
8. Ob utverzhdenii poryadka priyema v gosudarstvennyye obrazovatel'nyye uchrezhdeniya vysshego professional'nogo obrazovaniya (vysshiye uchebnyye zavedeniya) Rossiyskoy Federatsii [Elektronnyy resurs] / Postanovleniye Gosudarstvennogo komiteta Rossiyskoy Federatsii po vysshemu obrazovaniyu ot 30.11.1994 № 8. Rezhim dostupa: sprav.-pravovaya sist. «Konsul'tantPlyus».
9. Ob utverzhdenii poryadka priyema v gosudarstvennyye sredniye spetsial'nyye uchebnyye zavedeniya Rossiyskoy Federatsii [Elektronnyy resurs] / Prikaz Ministerstva obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii ot 25.03.1993 № 106. Rezhim dostupa: https://businesspravo.ru/Docum/DocumShow_DocumID_56153.html (data obrashcheniya: 15.04.2026).
10. Ob utverzhdenii poryadka priyema v gosudarstvennyye obrazovatel'nyye uchrezhdeniya srednego professional'nogo obrazovaniya (sredniye spetsial'nyye uchebnyye zavedeniya) Rossiyskoy Federatsii [Elektronnyy resurs] / Postanovleniye Gosudarstvennogo komiteta Rossiyskoy Federatsii po vysshemu obrazovaniyu ot 16.03.1995 № 1. Rezhim dostupa: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=13192#10> (data obrashcheniya: 15.04.2026).
11. O sozdanii tsentra testirovaniya vypusnikov obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy Rossiyskoy Federatsii [Elektronnyy resurs] / Prikaz Gosudarstvennogo komiteta Rossiyskoy Federatsii po vysshemu obrazovaniyu ot 17.02.1995 № 223. Rezhim dostupa: https://businesspravo.ru/Docum/DocumShow_DocumID_43363.html (data obrashcheniya: 15.04.2026).
12. Avanesov, V. S. Metodologicheskiye i teoreticheskiye osnovy testovogo pedagogicheskogo kontrolya: dis. ... d-ra ped. nauk / V. S. Avanesov. — M.: 1994. — 339 s.
13. O sozdanii koordinatsionnogo soveta pri Goskomvuze Rossii po razvitiyu sistemy testirovaniya vypusnikov obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy [Elektronnyy resurs] / Prikaz Gosudarstvennogo komiteta Rossiyskoy Federatsii po vysshemu obrazovaniyu ot 14.07.1995 № 1064. Rezhim dostupa: <https://docs.cntd.ru/document/9025691> (data obrashcheniya: 15.04.2026).
14. Ob utverzhdenii poryadka priyema v gosudarstvennyye obrazovatel'nyye uchrezhdeniya vysshego professional'nogo obrazovaniya (vysshiye uchebnyye zavedeniya) Rossiyskoy Federatsii [Elektronnyy resurs] / Postanovleniye Gosudarstvennogo komiteta Rossiyskoy Federatsii po vysshemu obrazovaniyu ot 27.12.1995 № 9. Rezhim dostupa: sprav.-pravovaya sist. «Konsul'tantPlyus».
15. Ob organizatsii regional'nykh predstavitel'stv tsentra testirovaniya vypusnikov obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy Rossiyskoy Federatsii [Elektronnyy resurs] / Prikaz gosudarstvennogo komiteta Rossiyskoy Federatsii po vysshemu obrazovaniyu ot 2012.1995 № 1665. Rezhim dostupa: https://lawrussia.ru/texts/legal_185/doc185a591x671.htm (data obrashcheniya: 15.04.2026).
16. O tsentralizovannom testirovanii vypusnikov obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy rossiyskoy federatsii [Elektronnyy resurs] / Prikaz Ministerstva obshchego i professional'nogo obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii ot 26.12.1996 № 537. Rezhim dostupa: sprav.-pravovaya sist. «Konsul'tantPlyus».
17. O tsentralizovannom testirovanii [Elektronnyy resurs] / Prikaz Ministerstva obshchego i professional'nogo obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii ot 24.02.1997 № 251. Rezhim dostupa: <https://docs.cntd.ru/document/901851924?marker> (data obrashcheniya: 15.04.2026).
18. O tsentralizovannom testirovanii [Elektronnyy resurs] / Prikaz Ministerstva obshchego i professional'nogo obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii ot 03.12.1997 № 2416. Rezhim dostupa: <https://docs.cntd.ru/document/901857310?marker=65201M> (data obrashcheniya: 15.04.2026).
19. O tsentralizovannom testirovanii [Elektronnyy resurs] / Prikaz Ministerstva obshchego i professional'nogo obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii ot 16.02.1998 № 405. Rezhim dostupa: <https://docs.cntd.ru/document/901860362?marker> (data obrashcheniya: 15.04.2026).
20. O tsentralizovannom testirovanii [Elektronnyy resurs] / Prikaz Ministerstva obshchego i professional'nogo obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii ot 28.12.1998 № 3259. Rezhim dostupa: <https://docs.cntd.ru/document/58847471?marker> (data obrashcheniya: 15.04.2026).
21. O sozdanii koordinatsionnogo soveta pri Minobrazovanii Rossii po razvitiyu sistemy testirovaniya vypusnikov obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy [Elektronnyy resurs] / Prikaz Ministerstva obshchego i professional'nogo obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii ot 28.02.1997 № 298. Rezhim dostupa: <https://docs.cntd.ru/document/9043043?marker=65201M> (data obrashcheniya: 15.04.2026).
22. Ob utverzhdenii poryadka priyema v gosudarstvennyye obrazovatel'nyye uchrezhdeniya srednego professional'nogo obrazovaniya (sredniye spetsial'nyye uchebnyye zavedeniya) Rossiyskoy Federatsii [Elektronnyy resurs] / Prikaz Ministerstva obshchego i professional'nogo obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii ot 24.04.1997 № 793. Rezhim dostupa: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=22658#10> (data obrashcheniya: 15.04.2026).

23. Ob utverzhdenii poryadka priyema v gosudarstvennyye obrazovatel'nyye uchrezhdeniya srednego professional'nogo obrazovaniya (sredniye spetsial'nyye uchebnyye zavedeniya) Rossiyskoy Federatsii [Elektronnyy resurs] / Prikaz Ministerstva obshchego i professional'nogo obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii ot 05.03.1999 № 573. Rezhim dostupa: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=13548> (data obrashcheniya: 15.04.2026).
24. Ob utverzhdenii Poryadka priyema v gosudarstvennyye obrazovatel'nyye uchrezhdeniya vysshego professional'nogo obrazovaniya (vysshiye uchebnyye zavedeniya) Rossiyskoy Federatsii, uchrezhdeniye federal'nyimi organami ispolnitel'noy vlasti [Elektronnyy resurs] / Prikaz Ministerstva obshchego i professional'nogo obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii ot 24.02.1998 № 500. Rezhim dostupa: [sprav.-pravovaya sist. «KonsultantPlyus»](https://prav-pravovaya.sist.konsultantplus.ru).
25. Syomov, A. M., Syomova, M. A., Hlebnikov, V. A. Yedinyy iteratsionnyy protsess sovmestnoy kolichestvennoy otsenki trudnostey zadaniy i urovney podgotovlennosti uchastnikov testirovaniya / A. M. Somov, M. A. Somova, V. A. Khlebnikov // Trudy Tsentra testirovaniya. — 1999. — Vyp. 2. — S. 54–60.
26. Shrayfel', I. S., Yeliseyev, I. N. Teoreticheskoye obosnovaniye yedinogo iteratsionnogo protsessa sovmestnoy kolichestvennoy otsenki trudnostey zadaniy i urovney podgotovki studentov / I. S. Shrayfel', I. N. Yeliseyev // Sibirskiy zhurnal vychislitel'noy matematiki. — 2016. — T. 19. — № 1. — S. 107–123. DOI: <https://doi.org/10.15372/SJNM20160109>
27. O realizatsii resheniya kollegii ot 23.02.99 № 4/3 «O rabote Tsentra testirovaniya vypusknikov obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy Rossiyskoy Federatsii Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta» [Elektronnyy resurs] / Prikaz Ministerstva obshchego i professional'nogo obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii ot 22.03.1999 № 710. Rezhim dostupa: <https://docs.cntd.ru/document/901736734?marker> (data obrashcheniya: 15.04.2026).
28. Ob organizatsii nauchno-metodicheskogo soвета Minobrazovaniya Rossii po problemam testirovaniya [Elektronnyy resurs] / Prikaz Ministerstva obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii ot 30.07.1999 № 135. Rezhim dostupa: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=34750> (data obrashcheniya: 15.04.2026).
29. Kontseptsiiy tsentralizovannogo testirovaniya v sisteme nepreryvnogo obshchego i professional'nogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs] / Protokol Nauchno-metodicheskogo soвета Minobrazovaniya Rossii po problemam testirovaniya ot 08.12.1999 № 4. Rezhim dostupa: https://businesspravo.ru/Docum/DocumShow_DocumID_61569.html (data obrashcheniya: 15.04.2026).
30. O rekomendatsiyakh obrazovatel'nykh uchrezhdeniyam vysshego professional'nogo obrazovaniya po osnovnym protsedurnym voprosam funktsionirovaniya priyemnykh, predmetnykh ekzamenatsionnykh komissiy [Elektronnyy resurs] / Pis'mo Ministerstva obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii ot 06.12.1999 № 14–51–580 in/12. Rezhim dostupa: <https://docs.cntd.ru/document/901761723> (data obrashcheniya: 15.04.2026).
31. O sozdaniy Tsentra testirovaniya Ministerstva obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii [Elektronnyy resurs] / Prikaz Ministerstva obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii ot 29.12.1999 № 1416. Rezhim dostupa: <https://docs.cntd.ru/document/901759525> (data obrashcheniya: 15.04.2026).

Информация об авторе

Старичков В. В. — директор Федерального государственного бюджетного учреждения «Федеральный институт оценки качества образования», Москва, Россия

About the Author

Starichkov V. V. — Head of the Federal state budgetary institution “Federal Institute for Education Quality Assessment”, Moscow, Russia

Статья поступила в редакцию 15.05.2026; одобрена после рецензирования 05.06.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was received by the editors on 15.05.2026; approved after review on 05.06.2026; accepted for publication on 22.06.2026.



Влияние возможности пересдачи ЕГЭ на результаты экзамена по биологии: эмпирическое исследование на выборке выпускников Краснодарского края

Золотавина Мария Леонидовна¹, Рохлов Валерьян Сергеевич², Вековищева Ольга Юрьевна³

¹ ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

² ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений», Москва, Россия

³ ФГБОУ ВО «Первый Санкт-Петербургский государственный университет им. И. П. Павлова», Санкт-Петербург, Россия

¹ zolotavina_m@mail.ru

² rohlov@fipi.ru

³ olga.vekovischeva@gmail.com

Аннотация. Введение в 2024 году возможности пересдачи участниками экзамена ЕГЭ по одному из предметов породило широкую дискуссию в педагогическом сообществе о её целесообразности. Настоящее региональное исследование призвано ответить на ключевые вопросы педагогов, учащихся и родителей: действительно ли пересдача ЕГЭ по биологии помогает улучшить результат, и если да, то кому и в каких случаях?

На выборке из 318 выпускников Краснодарского края (пересдача проходила в 2025 году) с использованием валидизированной статистической программы IBM SPSS Statistics v. 27 была проанализирована динамика баллов по разным категориям заданий (репродуктивным и продуктивным), уровням сложности (базовый, повышенный, высокий) и частям КИМ (часть 1 и часть 2). Динамика баллов была проанализирована независимо для четырёх групп пересдающих, которые были определены по результатам первого экзамена (ЕГЭ 1): в первую группу (РГ_1) вошли выпускники, которые набрали от 0 до 35 баллов, во вторую группу (РГ_2) — выпускники с баллами от 36 до 60, в третью (РГ_3) — с баллами 61–80, в четвёртую группу (РГ_4) — 81–100 баллов.

Предварительное исследование показало, что положительный эффект от пересдачи наблюдается лишь у определённой группы экзаменуемых. Повышение или понижение баллов при выполнении заданий при пересдаче происходит независимо от заданий; выпускники с высоким уровнем подготовки практически не продемонстрировали значимых результатов при участии в пересдаче. Выпускники с низким уровнем подготовки чаще повышают результаты за счёт детальной проработки заданий линий базового уровня; выпускники других групп повышают за счёт заданий линий повышенного и высокого уровней, в случае сохранения баллов при выполнении заданий базового уровня; отработка форм заданий не показывает зависимости и не даёт положительной динамики. Полученные данные позволяют сформулировать предостережения и рекомендации по подготовке к пересдаче ЕГЭ по биологии.

Ключевые слова: ЕГЭ по биологии, пересдача, повышение баллов, формы заданий, уровень подготовленности, тематические блоки, выпускники

Для цитирования: Золотавина, М. Л., Рохлов, В. С., Вековищева, О. Ю. Влияние возможности пересдачи ЕГЭ на результаты экзамена по биологии: эмпирическое исследование на выборке выпускников Краснодарского края // Педагогические измерения. 2026. №2. С. 109. doi: 10.52422/25879375_2026_2_109

The Impact of the Retaking Option on the Graduate Performance at the Unified State Exam in Biology: An Empirical Study Based on a Sample of Graduates from the Krasnodar Region

Zolotavina M. L.¹, Rokhlov V. S.², Vekovishcheva O. Y.³

¹ Kuban State University, Krasnodar, Russia

² Federal Institute for Pedagogical Measurements, Moscow, Russia

³ First Pavlov State University of St. Petersburg, Russia

¹ zolotavina_m@mail.ru

² rohlov@fipi.ru

³ olga.vekovischeva@gmail.com

Abstract. The introduction of the option to retake the Unified State Exam in one subject in 2024 has generated widespread discussion in the teaching community about its advisability. This study aims to answer key questions teachers, students, and parents may ask: does retaking the Unified State Exam in Biology actually improve scores, and if so, for whom and in what cases?

The study is based on a sample of 318 graduates who retook the examination in the Krasnodar Region in 2025. The validated statistical program IBM SPSS Statistics v. 27 was used to analyze the dynamics of scores for different categories of tasks (reproductive and productive), difficulty levels (basic, increased, high) and parts of assessment materials (Part 1 and Part 2). The dynamics of points was analyzed independently for four groups of retakers, which were determined by the results of the first exam (ЕГЭ 1): the first group (ПГ_1) included graduates who scored from 0 to 35 points, the second group (ПГ_2) — graduates with points from 36 to 60, the third (ПГ_3) — with points 61–80, in the fourth group (ПГ_4) — 81–100 points. A preliminary study has shown that the positive effect of retaking the exam was observed only among a limited group of examinees. Increasing or decreasing scores of retaking questions occurred regardless of the question; graduates with a high level of preparation demonstrated virtually no significant improvement when participating in the retake. Graduates with low levels of preparation often improve their scores by thoroughly working through basic-level assignments; graduates in other groups improve their scores by working through advanced and high-level assignments, while maintaining their scores of basic-level assignments. Working through assignment forms does not show a correlation or yield positive results. The data obtained allow us to formulate warnings and recommendations to prepare for a retake of the Unified State Exam in Biology.

Keywords: Unified State Exam in Biology, retake, score improvement, assignment forms, level of preparation, thematic blocks, graduates

For citation: Zolotavina M. L., Rokhlov V. S., Vekovichcheva O. Yu. The Impact of the Retaking Option on the Graduate Performance at the Unified State Exam in Biology: An Empirical Study Based on a Sample of Graduates from the Krasnodar Region // Pedagogical Measurements. 2026. No. 2. P. 109. doi: 10.52422/25879375_2026_2_109

© Золотавина М. Л., Рохлов В. С., Вековищева О. Ю., 2026.

© Федеральный институт педагогических измерений, 2026.

Порядок проведения ЕГЭ в Российской Федерации начал приобретать современный вид с 2009 года, когда государственная (итоговая) аттестация выпускников 11-х классов стала проводиться исключительно в форме ЕГЭ в соответствии с Приказом Минобрнауки РФ от 24 февраля 2009 года № 57 [1].

Согласно положениям приказа, ЕГЭ стал единственной формой выпускных экзаменов в школе и основной формой вступительных экзаменов в вузы (за исключением военных специальностей и специальностей, связанных с государственной тайной). Выпускники были обязаны сдавать два обязательных учебных предмета: русский язык и математику (все остальные по выбору). Для допуска к аттестации требовалось отсутствие неудовлетворительных годовых оценок по всем изучаемым предметам и сдача итогового сочинения в декабре. Также появилась возможность повторной сдачи ЕГЭ в последующие годы, а результаты экзамена действовали в течение четырёх лет для поступления в вузы. Кроме того, абитуриенты получили право подавать заявления в несколько вузов.

В 2010 году Приказ Минобрнауки РФ от 9 марта 2010 года № 170 внёс ряд изменений в порядок проведения ЕГЭ [2]. В частности, был расширен круг участников экзамена: в него включили граждан, получивших среднее образование в зарубежных учебных заведениях, и выпускников с ограниченными возможностями здоровья (для последних требовалось представить заключение психолого-медико-педагогической комиссии или справку об инвалидности).

Были определены требования к количеству участников в пункте проведения ЕГЭ — не менее 15 человек, за исключением труднодоступных территорий и образовательных учреждений УИС (уголовно-исполнительная система Российской Федерации). В этом году также был уточнён порядок ознакомления участников с результатами, которые должны быть опубликованы не позднее трёх рабочих дней с момента установления минимального балла Рособрнадзором. Помимо этого, был введён запрет на наличие средств связи и электронно-вычислительной техники во время экзамена (ранее запрет касался только их использования), а в состав конфликтных комиссий стали включать представителей общественных объединений.

В 2011 году вступил в силу Приказ Минобрнауки РФ от 11 октября 2011 года № 2451, заменивший предыдущие нормативные документы, включая Приказ № 57 [3]. В рамках новых положений были установлены требования к организаторам в аудиториях: ими не могли быть учителя выпускников текущего года (исключение — труднодоступные местности, зарубежные школы и школы при учреждениях УИС). Был введён механизм устранения нарушений при проведении ЕГЭ: должностные лица региональных органов, осуществляющих надзор в сфере образования, получили право составлять протоколы об административных правонарушениях. Кроме того, определили условия для повторной сдачи ЕГЭ в текущем году: неудовлетворительный результат по русскому языку или математике, неявка по уважительной

причине, незавершение экзамена по уважительной причине либо отмена результатов ГЭК (ФЭК) при удовлетворении апелляции о нарушении порядка проведения ЕГЭ. В этом же году были усовершенствованы критерии оценивания заданий с развёрнутым ответом по ряду предметов (русский язык, математика, обществознание, литература, иностранный язык), а в отдельных регионах впервые применили перекрёстную проверку работ (с привлечением экспертов из других регионов). Контрольно-измерительные материалы (КИМ) получили статус документа с информацией ограниченного доступа.

В 2012 году продолжилось совершенствование процедур проведения ЕГЭ. В каждой аудитории могло находиться не более 15 участников экзамена, а каждому заданию присваивался индивидуальный штрихкод для отслеживания случаев разглашения КИМов. Общественные наблюдатели получили расширенные права: они могли фиксировать нарушения, участвовать в обсуждении процедурных вопросов и присутствовать на заседаниях конфликтных комиссий. До процедуры экзамена были установлены минимальные баллы для получения аттестата.

Изменились и правила пересдачи: *выпускники, получившие неудовлетворительный результат по русскому языку или математике, могли пересдать экзамен только в июле, а не в течение июньского периода.*

В последующие годы работа по совершенствованию процедур ЕГЭ активно продолжалась. Так, внедрялись новые технологии, уточнялись критерии оценивания и расширялись меры контроля за соблюдением процедуры регламента. Например, в 2015 году экзамен по математике был разделён на базовый и профильный уровни.

Из всего вышесказанного следует, что в эти годы порядок проведения ЕГЭ эволюционировал в направлении усиления контроля за процедурой, расширения прав участников экзамена и общественных наблюдателей, а также адаптации к новым образовательным стандартам и технологическим возможностям регионов.

Ввиду сохраняющейся обеспокоенности общественности и педагогического сообщества объективностью результатов ЕГЭ, а также многочисленных обращений родителей и участников экзамена с указанием на факторы, негативно влияющие на итоги испыта-

ния, в 2024 году по инициативе Президента РФ были введены дополнительные дни для пересдачи ЕГЭ.

До 2024 года выпускники имели право пересдавать только обязательные предметы (русский язык и математику) в случае, если не набрали минимальный балл для получения аттестата. Если же результат по предмету по выбору не устраивал выпускника, пересдать его в том же году было нельзя.

Исключением на протяжении предыдущих лет являлись традиционные резервные дни. Они позволяли пересдать экзамен при наличии уважительных причин (болезнь, чрезвычайные ситуации, совпадение дат нескольких экзаменов и т. д.) или при технических сбоях в пункте проведения экзамена. К 2024 году таких резервных дней для пересдачи было три. Первый — после досрочного экзамена, а второй и третий — после основного.

Идея дополнительного дня — предоставление возможности улучшить имеющийся результат: «Участники ГИА вправе в дополнительные дни по своему желанию один раз пересдать ЕГЭ по одному учебному предмету по своему выбору из числа учебных предметов, сданных в текущем году (году сдачи экзамена), а также из числа учебных предметов, сданных в X классе в случае, установленном абзацем первым пунктом 8 Порядка» [4]. Как видно из текста документа, выпускники могут пересдать только один предмет по своему выбору, причём предыдущий результат по этому предмету аннулируется, даже если новая оценка ниже.

Для участия в пересдаче участнику экзамена необходимо подать заявление в государственную экзаменационную комиссию с указанием выбранного предмета, например, биологии.

Следует отметить, что нормы, установленные для дополнительных дней, распространяются только на участников государственной итоговой аттестации текущего года (выпускников 11-х классов).

Дополнительные дни для пересдачи могут включать как июльские сроки, так и дополнительные периоды в сентябре (например, для тех, кто не смог набрать минимальный балл по обязательным предметам). Количество участников экзамена по биологии, воспользовавшихся данным изменением в 2025 году, составило 8660 человек —

это чуть менее 10 % от общего количества экзаменуемых в РФ.

Биология, находясь на стыке фундаментальных наук — математики, физики и химии, — представляет собой динамично развивающуюся дисциплину, что наглядно отражено в действующей федеральной образовательной программе среднего общего образования [11]. Это обуславливает её высокую сложность для выпускников школ, так как учащимся приходится интегрировать разнородные знания и следить за актуальными научными достижениями в области биологии.

В результате подготовка к ЕГЭ по биологии превращается в интенсивный и продолжительный процесс, сопряжённый с высоким уровнем стресса. Разработка объективных контрольно-измерительных материалов (КИМ) также осложняется многогранностью предмета.

Учитывая значительную психологическую нагрузку, с 2024 года выпускникам предоставлена возможность пересдачи ЕГЭ по одному из предметов. При этом содержание КИМ остаётся неизменным: сложность, формы заданий и тематика полностью соответствуют спецификации, кодификатору и демоверсии текущего года.

По результатам первого года реализации новой системы были сформулированы важные выводы. Ключевую статистику привёл руководитель Рособнадзора А. Музаев: «В дополнительных днях приняли участие 135 496 человек, что на 30,5 тысяч человек больше, чем в прошлом году. Наибольшее количество участников дополнительных дней ЕГЭ распределились между Москвой, Московской областью, Санкт-Петербургом и Краснодарским краем» [5]. Следовательно, можно утверждать, что участники экзамена приняли этот дополнительный экзамен позитивно, так как предоставляется возможность улучшения результата ЕГЭ.

Бывший ректор Московского городского педагогического университета (МГПУ) И. Реморенко пояснил мотивацию выпускников, выбирающих пересдачу: «Пересдачу выбирали те выпускники, которые чувствовали, что на первом экзамене или переволновались, или сделали какие-то явные ошибки. Возможно, не хватило концентрации и собранности, и улучшение результатов — это не эффект какой-то интенсивной работы

с репетиторами или оперативной самоподготовки» [12].

С этой точкой зрения согласен старший научный сотрудник Центра экономики непрерывного образования РАНХиГС Б. Илюхин. Он уточнил масштаб улучшений и роль краткосрочной подготовки: «Существенно улучшить свой результат смогла не такая уж большая доля ребят. В основном это те, кто переволновался в первый раз и допустил ошибки по невнимательности. Поскольку основные знания школьник получает в период обучения, за две недели между первым и вторым ЕГЭ можно лишь отточить некоторые навыки и умения, а серьёзного прогресса добиться вряд ли получится» [12].

Статистические данные свидетельствуют о постепенном увеличении доли выпускников Краснодарского края, выбирающих ЕГЭ по биологии в качестве предмета по выбору. В 2023 году доля составила 18,6 % от общего числа всех участников экзамена, к 2025 году — 19,16 % [10]. Данное устойчивое развитие соотносится с общей демографической динамикой региона и исторически сложившейся концентрацией образовательных и научных ресурсов в областях, связанных с биологическими дисциплинами (аграрные, медицинские, биотехнологические направления).

В статье проанализированы результаты ЕГЭ по биологии 318 выпускников школ Краснодарского края за 2025 год, повторно сдававших ЕГЭ по биологии [10]. По результатам ЕГЭ 1 (сдача экзамена по биологии 5 июня 2025 года) по биологии выпускники были разделены на четыре результативные группы (далее — РГ) по уровню набранных баллов: в группу РГ_1 вошли выпускники, набравшие до 35 баллов, в группу РГ_2 вошли выпускники, набравшие от 36 до 60 баллов, в группу РГ_3 — набравшие от 61 до 80 баллов и в группу РГ_4 — выпускники, набравшие выше 81 балла.

Результаты экзаменов ЕГЭ 1 и ЕГЭ 2 (сдача экзамена по биологии 19 июня 2025 года) анализировались как повторные измерения с помощью смешанной линейной модели, или непараметрической ANOVA, сравнивающей проранжированные линейные данные, что позволяет избежать влияния выбросов при малых выборках. Сравнивали разницу набранных баллов за ЕГЭ 1 и за ЕГЭ 2 между результативными группами, а также

проводили качественную оценку этой разницы (ЕГЭ 1—ЕГЭ 2): если значение разницы было нулевым или положительным, то значит, что вторая попытка не улучшала результат, если значение разницы было отрицательным, то значит, что вторая попытка улучшала результат. Сравнение результативных групп по качественным изменениям проводили при помощи Fisher's Exact теста, применяемого для анализа сопряжённых (cross-tab) таблиц 2 x 2 или при помощи Fisher-Freeman-Halton Exact теста, применяемого для сопряжённых таблиц 2 x k.

Разница набранных баллов за ЕГЭ 1 и ЕГЭ 2 оценивалась также для тематических и качественных категорий вопросов и сравнивалась между результативными группами (использовалось относительное количество набранных баллов (вычислялся процент набранных баллов от максимально возможного за данную группу вопросов), так как «цена» и количество вопросов в категориях различались). Статистический анализ выполнялся с использованием валидизированной статистической программы IBM SPSS Statistics v.27.

Для получения объективной картины результатов пересдачи ЕГЭ по биологии в дополнительный день (ЕГЭ 2) выпускников были сформулированы пять вопросов.

Первый вопрос: при пересдаче экзамена выполнение заданий части 1 или части 2 КИМа показывают более высокий результат?

Для ответа на вопрос сравнивали различия по набранным баллам на ЕГЭ 1 и ЕГЭ 2 для каждой результативной группы выпускников по заданиям части 1 (с кратким ответом, 1—21 линии заданий) и части 2 (с развернутым ответом, 22—28 линии заданий).

Содержание и формы заданий первой и второй частей различаются и предполагают проверку некоторых отличных друг от друга ключевых (базовых) и более углублённых умений. Например, выпускники демонстрируют умения при выполнении заданий Части 1: владение терминологией и символикой; умения решать простейшие биологические задачи; знания основных методов изучения живой природы или умения распознавать биологические объекты и процессы по их описанию, рисункам, графикам и диаграммам. Задания части 2 направлены на оценивание умений: самостоятельно оперировать биологическими терминами и понятиями; решать биоло-

гические задачи, оценивать и прогнозировать биологические процессы; проводить анализ биологического эксперимента, определять нулевую гипотезу и отрицательный контроль; работать с информацией в виде текста, рисунков, таблиц [6, 9].

При выполнении заданий Части 1 и Части 2 выпускники продемонстрировали разные результаты применения навыков и умений. Было отмечено, что различия по набранным баллам зависели от заданий двух частей ($F(3, 318) = 4,75, p = 0,003$). При выполнении заданий части 2 КИМ ЕГЭ 1 выпускники РГ_1 и РГ_2 набирали меньше ($p < 0,001$ и $p = 0,008$) баллов, чем при выполнении заданий КИМ ЕГЭ 2; выпускники групп РГ_3 и РГ_4 набирали при выполнении заданий КИМ ЕГЭ 2 больше ($p = 0,005$ и $p = 0,038$) баллов за задания части 2, чем при выполнении заданий части 1, но не исключено, что выпускники этих групп также набирали максимальное количество баллов за задания части 1 на ЕГЭ 1, соответственно теряя баллы при выполнении заданий части 1 на ЕГЭ 2. Выпускники групп РГ_2 и РГ_3 чаще повышали результаты на ЕГЭ 2 за часть 2 в сравнении с результатами группы выпускников РГ_1, которая на ЕГЭ 2 чаще не изменяла или ухудшала свои показатели за эти вопросы ($p < 0,001$). Данная динамика отражена на рисунке 1.

Таким образом, значения разницы баллов показывают, что при выполнении заданий ЕГЭ 2 количество баллов может возрастать у выпускников за всю работу, но однозначного повышения баллов выполнения заданий ни части 1, ни части 2 не отмечены, так как для выполнения заданий части 2 необходимы не только базовые умения, но и сформированные умения, полученные в результате профильной углублённой подготовки.

Второй вопрос: при пересдаче экзамена по биологии выпускники с каким уровнем подготовленности по предмету повысили свои результаты?

Для ответа на вопрос были использованы результаты выполнения заданий КИМ ЕГЭ 1, где выпускники разделены на четыре подгруппы: в первую группу (РГ_1) вошли выпускники, которые набрали от 0 до 35 баллов, во вторую группу (РГ_2) — выпускники с баллами от 36 до 60, в третью (РГ_3) — с баллами 61—80, в четвертую группу (РГ_4) — 81—100 баллов.

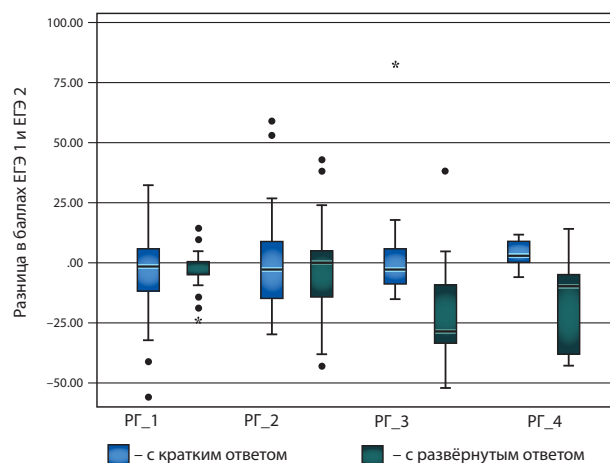


Рис. 1. Графическое (box-plots) представление различий по набранным баллам за выполнение заданий ЕГЭ 1—ЕГЭ 2 для каждой результативной группы выпускников (РГ_)

Распределение результатов в баллах за выполнение заданий КИМ на основном этапе (ЕГЭ 1) между группами выпускников соответствовало следующему порядку: $РГ_1 < РГ_2 < (РГ_3 = РГ_4)$, тогда как после проверки решений заданий ЕГЭ 2 порядок различий изменился: $РГ_1 < (РГ_2 = РГ_3 = РГ_4)$, то есть результаты выпускников РГ_2 стали выше и приблизились к результатам РГ_3 и РГ_4 ($F(3,318) = 4,16, p = 0,007$).

Данная динамика отражена на рисунке 2.

Данные, представленные в графической форме на рисунке 2, позволяют предположить, что такие изменения в распределении баллов после пересдачи (ЕГЭ 2) могут быть связаны с разными причинами. Некоторые психологи сходятся во мнении, что это могут

быть проблемы с саморегуляцией и самоконтролем, то есть неумение управлять эмоциями и контролировать собственное состояние, рационально распределять время; проявление локуса контроля — выпускники склонны перекладывать ответственность за подготовку и исход экзамена на окружающих, что может негативно влиять на успешность [7].

Таким образом, при сравнении разницы (ЕГЭ 1—ЕГЭ 2) между результативными группами (при помощи непараметрического теста Kruskal-Wallis для нескольких независимых выборок) различий не выявлено.

Не менее важным является вопрос, касающийся выполнения заданий с ориентацией на уровень сложности заданий КИМ единого государственного экзамена — *третий вопрос*: при пересдаче экзамена выполнение заданий

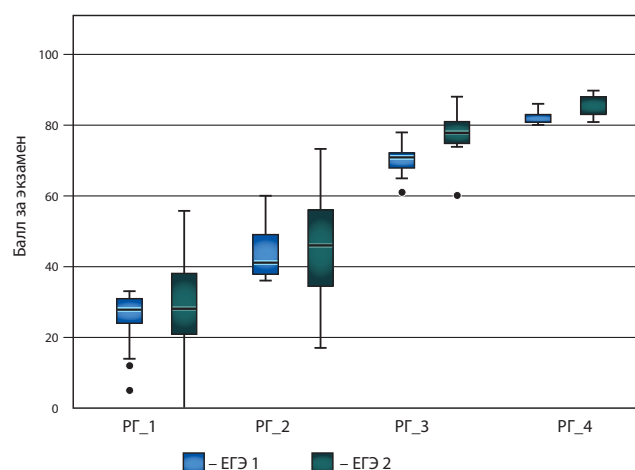


Рис. 2. Графическое (box-plots) представление набранных баллов за ЕГЭ 1 и ЕГЭ 2 для каждой результативной группы выпускников (РГ_)

какого уровня КИМ (базового, повышенного, высокого) выпускники показывают более высокий результат?

Все экзаменационные задания КИМ разделены на три уровня: базовый, повышенный и высокий. К базовому уровню были отнесены задания линий 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 21, к повышенному — линии заданий 6, 8, 10, 14, 16, 19, 20, 22, к высокому уровню — задания линий 23, 24, 25, 26, 27, 28.

Данная динамика отражена на рисунке 3.

По данным графического изображения на рисунке 3 можно определить, что различия по набранным баллам зависели от уровня подготовленности группы выпускников (РГ_) и уровня сложности заданий ($F(6, 318) = 4,019, p = 0,001$): группа выпускников РГ_3 повышала свои результаты по всем уровням заданий на ЕГЭ 2 чаще, чем выпускники групп РГ_1 ($p < 0,001$) и РГ_2 ($p = 0,006$), за счёт заданий высокой сложности в сравнении с выполнением заданий базового ($p = 0,001$) и повышенного уровней сложности ($p = 0,001$); выпускники группы РГ_2 чаще повышали результаты при выполнении заданий высокого уровня КИМ на ЕГЭ 2 только в сравнении с результатами выпускников РГ_1, которая чаще не изменяла или даже ухудшала показатели ($p < 0,001$), если выпускник приступал к выполнению заданий повышенного и высокого уровней. То есть важное место в подготовке к пересдаче выпускниками ЕГЭ занимают предметная базовая многолетняя подготовка, профиль-

ная ориентация школьника на дисциплину биология и сформированность универсальных учебных действий выпускника.

Содержание заданий КИМ единого государственного экзамена заключено в разные формы заданий, что позволяет выпускникам не заниматься однообразным выполнением тестов, а переключаться с одной формы задания на другую. И, соответственно, возникает *четвёртый вопрос*: при пересдаче ЕГЭ по биологии выполнение каких форм заданий («задание с рисунком» — линии 1, 5, 9, 13, 20, 21; задания на «установление соответствия» — линии 6, 10, 14, 19; задание «с множественным выбором ответа» — линии 2, 7, 11, 15, 17, 18 и задание «на установление последовательности» — линии 8, 12, 16) позволяют с большой вероятностью поднять баллы?

По мнению А. В. Мальцева, Н. П. Овсянниковой, И. М. Скулкина, (2010) на результативность выполнения заданий ЕГЭ по биологии влияет форма, указывая, что хуже всего учащиеся справились с заданиями на установление правильной последовательности, на соответствие, выбор нескольких верных ответов и с заданиями со свободным развёрнутым ответом, а развёрнутые ответы учащихся часто многословны, даются не по существу вопроса или неполные [8].

Согласно данным, представленным на рисунке 4, отмечено, что различия в изменяющихся баллах были одинаковы для всех участников ЕГЭ и не зависели от форм заданий ($F(9,318) = 1,05, p = 0,398$); качество изменений количества баллов не различалось

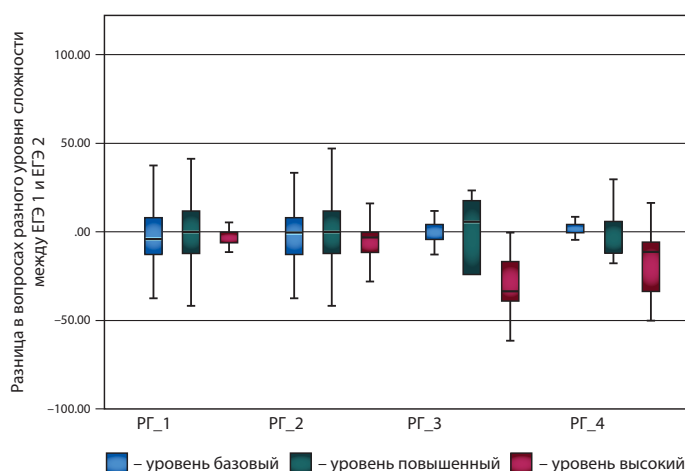


Рис. 3. Графическое (box-plots) представление различий по набранным баллам (ЕГЭ 1—ЕГЭ 2) за выполнение заданий разных уровней

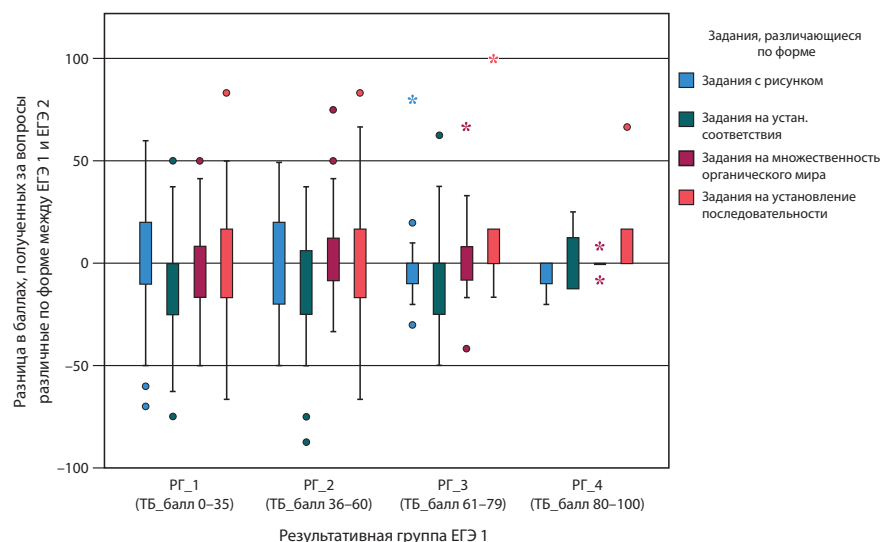


Рис. 4. Графическое (box-plots) представление различий по набранным баллам (ЕГЭ 1—ЕГЭ2) за выполнение заданий с разными формами

между выпускниками всех групп выпускников (РГ_). То есть улучшить результаты за две недели, ориентируясь на формы, не является эффективным подходом. Научить работать с различными схематичными формами заданий и строить логические цепочки можно на протяжении всего периода обучения.

Данная динамика отражена на рис. 4.

Обращает внимание тот факт, что отрицательные значения разницы баллов показали, по результатам ЕГЭ 2, количество баллов возросло, но значимых статистических различий не обнаружено. То есть «форма» не является определяющим критерием усвоения учебного материала, основным остаётся — содержание и сложность предлагаемых заданий. И значит, подобранные формы заданий нужны для обеспечения разнообразия вопросов. А в образовательном процессе учащихся — удобные форматы для запоминания и понимания учебного материала.

Особое место в списке вопросов занимает содержательная составляющая — тематические блоки заданий КИМ.

Пятый вопрос: при пересдаче экзамена по биологии выполнение каких тематических блоков («Организм как биологическая система», к этому блоку были отнесены линии заданий 1, 5, 6, 7; «Система и многообразие органического мира» — линии заданий 9, 10, 11, 12; «Организм человека и его здоровье» — линии заданий 13, 14, 15, 16 и «Теория эволюции. Развитие жизни на Земле» — ли-

нии заданий 17, 18, 19) показывали повышение в результатах ЕГЭ 2?

В результате ответа на вопрос отмечено, что различия в баллах зависели от уровня результативной группы выпускников РГ_ и тематики блоков ($F(9,318) = 2,30$, $p = 0,015$). Выпускники группы РГ_1 при выполнении заданий блока «Теория эволюции. Развитие жизни на Земле» единственные из всех групп значительно повысили результаты в сравнении с ответами выпускников группы РГ_2 ($p = 0,019$). Также выпускники группы РГ_1 по результатам ЕГЭ 2 получили больше баллов за выполнение заданий блока «Система и многообразие организмов», в то время как результаты по «Организм человека и его здоровье» ($p = 0,018$) и «Теория эволюции. Развитие жизни на Земле» ($p = 0,025$) показали незначительное повышение или его отсутствие.

Выпускники группы РГ_2 за выполнение заданий блока «Теория эволюции. Развитие жизни на Земле» получали более низкие баллы на ЕГЭ 2 в сравнении с другими тематическими блоками ($p = 0,001$, $p = 0,001$, $p = 0,005$); выпускники группы РГ_3 получали более низкие баллы на ЕГЭ 2 за выполнение заданий блока «Теория эволюции. Развитие жизни на Земле» в сравнении с такими темами, как «Организм как биосистема» (значимость различий составила $p = 0,032$) и «Организм человека и здоровье» ($p = 0,048$). При этом учащиеся группы РГ_2 чаще повышали свои результаты при выполнении КИМ

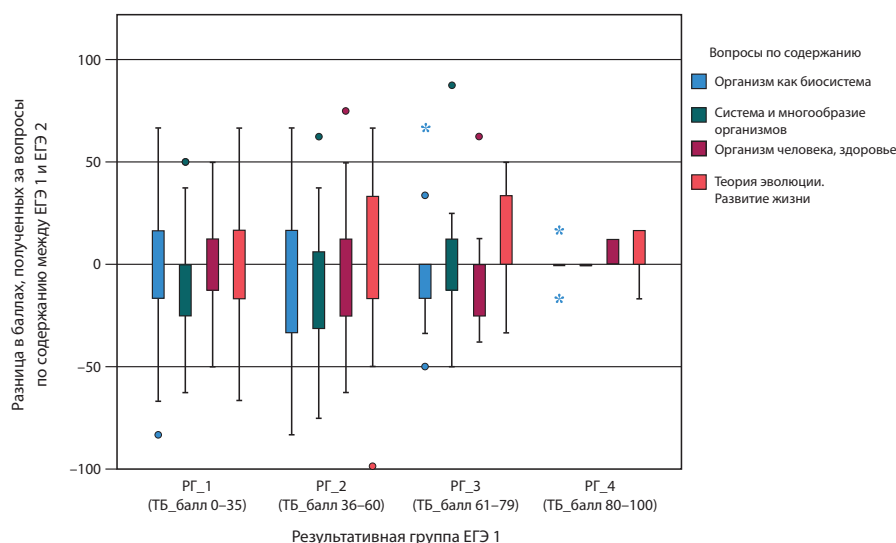


Рис. 5. Графическое (box-plots) представление различий по набранным баллам (ЕГЭ 1 —ЕГЭ 2) за выполнение заданий тематических блоков

на ЕГЭ 2 по блоку «Система и многообразие организмов» в сравнении с результатами выпускников группы РГ_4; учащиеся этой группы при участии в экзамене ЕГЭ 2 чаще не изменяли или ухудшали свои результаты, выполняя задания по этой теме ($p = 0,022$). Данная динамика отражена на рисунке 5.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно констатировать, что проведение повторного экзамена по выбранному предмету имеет некоторый положительный результат, так как в целом успешность выпускников отмечена в статистической достоверности.

Также можно сделать следующие выводы и дать рекомендации:

- во-первых, повышение или понижение баллов при выполнении заданий ЕГЭ 2 происходит независимо от заданий части 1 или части 2; некоторое повышение баллов за часть 2 отмечено в группе РГ_2; во всех группах изменения носили положительный или отрицательный характер; выпускники группы РГ_4 практически не продемонстрировали значимых результатов при участии в пересдаче;

- во-вторых, при тщательной подготовке выпускники РГ_1 чаще повышают результаты; выпускники РГ_2 приближают результаты к результатам группы РГ_3. Не исключено, что результаты группы РГ_3 могут понижаться при решении заданий ЕГЭ 2;

- в-третьих, выпускники РГ_1 повышают результаты ЕГЭ 2 за счёт детальной проработ-

ки заданий линий базового уровня. Выпускники других групп повышают за счёт заданий линий повышенного и высокого уровней, в случае сохранения баллов при выполнении заданий базового уровня;

- в-четвёртых, отработка форм заданий (натаскивание на форму заданий ЕГЭ) не показывает зависимости и не даёт положительной динамики в попытке повысить результаты ЕГЭ 2, а значит, содержание предмета биологии является основополагающим. Выпускники, владеющие универсальными учебными действиями, справлялись с формами заданий «на установление последовательности» и «установление соответствия»;

- в-пятых, при систематическом, детальном и глубоком изучении тематических блоков «Теория эволюции. Происхождение жизни на Земле» и «Система и многообразие живого» у выпускников РГ_1 формируются предметные компетенции, которые позволят повысить баллы при решении заданий КИМ. Выпускники РГ_2 за счёт более глубокого изучения тематического блока «Система и многообразие живого» могут сформировать метапредметные умения и претендовать на повышение баллов при выполнении заданий части 2 КИМ. Выпускники РГ_3 при использовании методических рекомендаций и систематическом глубоком изучении всех тематических блоков, развитии метапредметных умений и совершенствовании практических навыков могут

претендовать на повышение количества баллов при сдаче ЕГЭ при выполнении заданий части 2.

Современный формат заданий ЕГЭ по биологии, нацеленный на обеспечение объективной оценки предметных, личностных и метапредметных результатов выпускника,

профессиональную биологическую ориентацию может быть реализован только через вертикальную (по классовую) и горизонтальную — межпредметную преемственность предмета. Однако вопрос о необходимости пересдачи экзамена находится в исключительной компетенции выпускника.

Список использованных источников:

1. Приказ Минобрнауки РФ от 24 февраля 2009 г. № 57 «Об утверждении порядка проведения единого государственного экзамена». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=159841> (дата обращения 10.05.2026).
2. Приказ Минобрнауки РФ от 9 марта 2010 года №170 «О внесении изменений в порядок проведения единого государственного экзамена, утвержденный приказом министерства образования и науки Российской Федерации от 24 февраля 2009 г. № 57». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=159738> (дата обращения 10.05.2026).
3. Приказ Минобрнауки РФ от 11 октября 2011 г. № 2451 «Об утверждении порядка проведения единого государственного экзамена». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=193737> (дата обращения 10.05.2026).
4. Приказ Минпросвещения России, Рособrnadzora от 12.04.2024 № 243/802 «О внесении изменений в Порядок проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации и Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 4 апреля 2023 г. № 233/552». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=469773> (дата обращения 10.05.2026).
5. В Рособrnadzore назвали количество пересдавших один из предметов ЕГЭ. Москва, 19.07.2025 — РИА Новости URL: <https://ria.ru/20250719/egge-2030091721.html?ysclid=mp2ygfov7c966578389> (дата обращения 11.05.2026).
6. Вахнина, В. Ю. Психологические трудности учащихся при подготовке к экзаменам (ГИА, ЕГЭ) / В. Ю. Вахнина // Научно-образовательный сборник «Современные вызовы — лучшие решения». — М.: Образовательный портал Prodlenka. — 2016. — № 12. — С. 45–49. ISSN: 3034–7297
7. Гапонова, С. А. Психологические факторы, влияющие на успешность сдачи выпускниками школ итоговых экзаменов в формате ЕГЭ / С. А. Гапонова, А. Н. Романова // Вестник университета. — 2012. — № 1. — С. 120–123.
8. Мальцев, А. В. Влияние формы тестовых заданий на результаты единого государственного экзамена (на примере биологии) / А. В. Мальцев, Н. П. Овсянникова, И. М. Скулкин // Психологический вестник Уральского государственного университета. — Екатеринбург: Уральский государственный университет им. А. М. Горького. — 2010. — С. 64–77.
9. Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2026 года [Электронный ресурс] // ФИПИ. Режим доступа: <https://fipi.ru/egge/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf#!tab/173729394-5>
10. Статистико-аналитический отчет о результатах ГИА по биологии в 2025 году URL: https://iro23.ru/wp-content/uploads/2025/09/06-%D0%91%D0%98-%D0%A1%D0%90%D0%9E-11-2025_%D0%93%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%B0_2.pdf (дата обращения 12.05.2026).
11. Федеральная рабочая программа среднего общего образования БИОЛОГИЯ (углубленный уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций) URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/06/36_frp_biologiya_10_11-klassy_uql_18062025_itog-na-sajt.pdf (дата обращения 11.05.2026).
12. Ячменникова, П. Выпускники не упустили второй шанс. Рособrnadzor подвёл итоги первой попытки пересдать ЕГЭ / П. Ячменникова // Газета «Коммерсантъ». — 2024. — № 128/П. — С. 5 Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/6849513?ysclid=mlqfthpk903432181>

References:

1. Prikaz Minobrnauki RF ot 24 fevralya 2009 g. № 57 «Ob utverzhenii poryadka provedeniya yedinogo gosudarstvennogo ekzamina». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=159841> (data obrashcheniya 10.05.2026).
2. Prikaz Minobrnauki RF ot 9 marta 2010 goda №170 «O vnesenii izmeneniy v poryadok provedeniya yedinogo gosudarstvennogo ekzamina, utverzhdenny prikazom ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 24 fevralya 2009 g. №57». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=159738> (data obrashcheniya 10.05.2026).
3. Prikaz Minobrnauki RF ot 11 oktyabrya 2011 g. № 2451 «Ob utverzhenii poryadka provedeniya yedinogo gosudarstvennogo ekzamina». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=193737> (data obrashcheniya 10.05.2026).
4. Prikaz Minprosveshcheniya Rossii, Rosobrnadzora ot 12.04.2024 № 243/802 «O vnesenii izmeneniy v Poryadok provedeniya gosudarstvennoy itogovoy attestatsii po obrazovatel'nyim programmam srednego obshchego obrazovaniya, utverzhdenny prikazom Ministerstva prosveshcheniya Rossiyskoy Federatsii i Federal'noy sluzhby po nadzoru v sfere obrazovaniya i nauki ot 4 aprelya 2023 g. № 233/552». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=469773> (data obrashcheniya 10.05.2026).
5. V Rosobrnadzore nazvali kolichestvo peresdavshikh odin iz predmetov YEGE. Moskva, 19.07.2025 — RIA Novosti URL: <https://ria.ru/20250719/egge-2030091721.html?ysclid=mp2ygfov7c966578389> (data obrashcheniya 11.05.2026).

6. Vakhnina, V. Yu. Psikhologicheskiye trudnosti uchashchikhsya pri podgotovke k ekzamenam (GIA, YEGE) / V. Yu. Vakhnina // Nauchno-obrazovatel'nyy sbornik «Sovremennyye vyzovy — luchshiye resheniya». — M.: Obrazovatel'nyy portal Prodlenka. — 2016. — №12. — S. 45–49. ISSN: 3034–7297
7. Gaponova, S. A. Psikhologicheskiye faktory, vliyayushchiye na uspeshnost' sdachi vypusknikami shkol itogovykh ekzamenov v formate YEGE / S. A. Gaponova, A. N. Romanova // Vestnik universiteta. — 2012. — № 1. — S. 120–123.
8. Mal'tsev, A. V. Vliyaniye formy testovykh zadaniy na rezul'taty yedinogo gosudarstvennogo ekzamina (na primere biologii) / A. V. Mal'tsev, N. P. Ovsyannikova, I. M. Skulkin // Psikhologicheskiy vestnik Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. — Yekaterinburg: Ural'skiy gosudarstvennyy universitet im. A. M. Gor'kogo. — 2010. — S. 64–77.
9. Metodicheskiye materialy dlya predsedateley i chlenov predmetnykh komissiy sub'yektov Rossiyskoy Federatsii po proverke vypolneniya zadaniy s razvornutym otvetom ekzamenatsionnykh rabot YEGE 2026 goda [Elektronnyy resurs] // FIPI. Rezhim dostupa: <https://fipi.ru/ege/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf#!tab/173729394-5>
10. Statistiko-analiticheskiy otchet o rezul'tatakh GIA po biologii v 2025 godu URL:https://iro23.ru/wp-content/uploads/2025/09/06-%D0%91%D0%98-%D0%A1%D0%90%D0%9E-11-2025_%D0%93%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%B0_2.pdf (data obrashcheniya 12.05.2026).
11. Federal'naya rabochaya programma srednego obshchego obrazovaniya BIOLOGIYA (uglublennyy uroven') (dlya 10–11 klassov obrazovatel'nykh organizatsiy) URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/06/36_frp_biologiya_10_11-klassy_ugl_18062025_itog-na-sajt.pdf (data obrashcheniya 11.05.2026).
12. Yachmennikova, P. Vypuskniki ne upustili vtoroy shans. Rosobrnadzor podvel itogi pervoy popytki peresdat' YEGE / P. Yachmennikova // Gazeta «Kommersant». — 2024. — № 128/P. — S. 5. Rezhim dostupa: <https://www.kommersant.ru/doc/6849513?ysclid=mlqfhthpkr903432181>

Информация об авторах

Золотавина М. Л. — кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры генетики, микробиологии и биохимии биологического факультета ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», председатель предметной комиссии ЕГЭ по биологии Краснодарского края, г. Краснодар, Россия

Рохлов В. С. — кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений», руководитель комиссии по разработке КИМ для ГИА по биологии, Москва, Россия

Вековищева О. Ю. — кандидат биологических наук, старший научный сотрудник отдела биомедицинской статистики ФГБОУ ВО «Первый Санкт-Петербургский государственный университет им. И. П. Павлова», Санкт-Петербург, Россия

About the Authors

Zolotavina M. L. — PhD in Biology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Genetics, Microbiology, and Biochemistry, Faculty of Biology, Kuban State University; Chair of the Subject Committee for the Unified State Exam in Biology in the Krasnodar Region, Krasnodar, Russia

Rokhlov V. S. — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Leading Researcher at the Federal Institute of Pedagogical Measurements, Head of the Committee for the Development of Control Measurement Materials for the State Final Examination in Biology, Moscow, Russia

Vekovichcheva O. Yu. — PhD in Biology, Senior Researcher in the Department of Biomedical Statistics, Pavlov First Saint Petersburg State Medical University, Sankt-Petersburg, Russia

Статья поступила в редакцию 18.04.2026; одобрена после рецензирования 15.05.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was received by the editors on 18.04.2026; approved after review on May 15, 2026; accepted for publication on June 22, 2026.

Анализ тестовых заданий комбинированного типа

Деменченко Олег Гениевич

ФГКОУ ВО «Восточно-Сибирский институт МВД России», г. Иркутск, Россия

AskSystem@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируются тестовые задания комбинированного типа как инструмент педагогического измерения. Такие задания требуют выбора одного или нескольких правильных ответов и объяснения выбора. Целью исследования является анализ заданий комбинированного типа с точки зрения их практической применимости и технологичности.

Исследование показывает, что формулирование развёрнутого обоснования требует понимания материала, умения выстраивать причинно-следственные связи, аргументировать свою позицию и делать выводы; поэтому комбинированные задания повышают когнитивный уровень проверяемых умений, способствуют развитию критического мышления и лучше прогнозируют профессиональную успешность. Обоснование позволяет выявить частичное понимание, системные ошибки и пробелы в знаниях.

Риски использования комбинированных заданий в возможной субъективности оценки экспертом обоснований, а также высокой трудоёмкости разработки и экспертного оценивания. При анализе практической применимости заданий комбинированного типа в первую очередь отмечается высокая прогностическая валидность.

Выделены ключевые компоненты технологического аспекта применения комбинированных заданий: интерфейс платформы для выбора ответа и текстовое поле для обоснования; интерфейс для эксперта с критериями оценивания и возможностью текстовых комментариев к ответу; функция «модерация», которая позволит проверять сложные случаи с помощью второго эксперта.

Задания комбинированного типа могут использоваться выборочно и эффективно для оценки ключевых тем образовательной программы, где критическое понимание логики и способность к аргументированному обоснованию выводов имеют первостепенное значение. Комбинированные тестовые задания должны рассматриваться как серьёзное дополнение к другим формам контроля знаний, а не как их полная замена.

Ключевые слова: тестовые задания комбинированного типа, оценка обоснования, субъективность оценки

Для цитирования: Деменченко, О. Г. Анализ тестовых заданий комбинированного типа // Педагогические измерения. 2026. № 2. С. 120. doi: 10.52422/25879375_2026_2_120

An Analysis of Mixed-Type Test Tasks

Oleg Genievich Demenchenok

East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Irkutsk, Russia

AskSystem@yandex.ru

Abstract. The article analyzes mixed-type test tasks as a pedagogical assessment tool; these tasks require students to select one or more correct answers and explain their choice. The aim of the study is to analyze mixed-type tasks in terms of their practical applicability and feasibility.

The study shows that formulating a detailed justification requires understanding the subject, the ability to establish cause-and-effect relationships, to argue one's position, and to draw conclusions. Therefore, mixed-type tasks enhance the cognitive level of the skills being tested, develop critical thinking, and translate into professional success. Justification allows the instructor to identify the cases of partial understanding, systematic errors, and knowledge gaps. The disadvantages of mixed-type tasks include the potential subjectivity of expert's assessment of the rationale, as well as the fact that both the task development and expert evaluation are labour-consuming. When analyzing the practical applicability of mixed-type tasks, their high predictive validity has been primarily noted. The key components of the technological aspect of using mixed-type tasks have been highlighted: a platform interface for answer selection and a text field for justification; an expert interface with assessment criteria and the option to add text comments to the answer; a moderation option, which allows complicated cases to be reviewed by a second expert. Mixed-type tasks can be effectively used to selectively assess understanding the key topics, where a critical understanding of logic and the ability to convincingly justify the conclusions are of paramount importance. Mixed-type test tasks should be considered a powerful supplement to other forms of knowledge assessment, but they can not a completely replace them.

Keywords: mixed-type test tasks, assessment of justification, subjectivity of assessment.

For citation: Demenchenok O. G. An analysis of mixed-type test tasks // Pedagogical measurements. 2026. No. 2. P. 120. doi: 10.52422/25879375_2026_2_120

© Деменченко О. Г., 2026.

© Федеральный институт педагогических измерений, 2026.

В настоящее время отмечается устойчивая тенденция повышения требований к качеству образования. В условиях динамичного развития образовательной среды, где акцент смещается на компетентностный подход, тестовые задания становятся ключевым инструментарием в системе оценки образовательных достижений. Это подчёркивает значимость корректного проектирования и эффективного применения оценочных материалов.

Используемые при тестировании задания должны соответствовать той или иной форме тестового задания, под которой понимается способ организации, упорядочения и существования содержания теста [1, с. 6]. Форма определяет способ предъявления тестового задания и способ формирования ответа.

К основным формам тестовых заданий можно отнести задания на выбор одного или нескольких правильных ответов, задания на восстановление последовательности и соответствие, а также задания открытого типа с кратким свободным ответом. Эти формы наиболее распространены, но специфика содержания побуждает искать новые, более эффективные решения [2, с. 113].

Некоторые авторы выделяют инновационные формы для компьютерного тестирования [3, с. 39], такие как:

- задания, где ответ формируется указанием точки на экране или изменением положения курсора;
- задания, требующие перестановки элементов на экране в определённом порядке.

Эти формы мало отличаются от традиционных. Первая напоминает выбор одного правильного ответа, но вероятность случайного угадывания определяется отношением площади правильного ответа к общей площади. Вторая похожа на задание на восстановление последовательности, но ответ формируется иначе.

Относительно недавно в педагогическую практику вошли тестовые задания комбинированного типа. Такие задания рекомендованы в качестве одного из базовых инструментов для формирования комплекта оценочных материалов в образовательных программах вузов [4, с. 25]. Задания комбинированного типа требуют выбора одного или нескольких правильных ответов и объяснения выбора. Ниже приведён пример такого задания [4, с. 30].

Пример 1

Прочитайте текст, выберите правильные ответы и запишите аргументы, обосновывающие выбор ответов.

Из перечисленных программ к антивирусным относятся:

- 1) Google Chrome;
- 2) Kaspersky Internet Security;
- 3) Avast;
- 4) Windows;
- 5) Firefox.

Ответ: _____

Задания комбинированного типа объединяют выбор правильных ответов и развёрнутое обоснование. Тестируемый должен не только выбрать верные варианты, но и объяснить свой выбор. Научные публикации по применению таких заданий практически отсутствуют.

Цель исследования — анализ заданий комбинированного типа с точки зрения их практической применимости и технологичности.

Эти задания, сочетающие выбор ответа и текстовое обоснование, выступают как новый инструмент педагогического измерения, который объединяет классическое тестирование и творческую работу.

С педагогической точки зрения, главный плюс этого инструмента — повышение уровня когнитивного процесса.

В современной педагогике важной концепцией является таксономия образовательных целей, созданная американским психологом Бенджамином Сэмюэлем Блумом. В этой таксономии особое внимание уделяется когнитивной сфере, которую детализируют через иерархическую систему категорий [5, с. 14]:

- 1) знание (воспроизведение информации, запоминание);
- 2) понимание (осмысление, интерпретация);
- 3) применение (использование знаний для решения задач);
- 4) анализ материала;
- 5) синтез (создание нового);
- 6) оценка информации.

Эти категории отражают путь обучающегося от простого к сложному. Таксономия целей Блума технологична и удобна для тестирования с точки зрения большинства создателей педагогических тестов [6, с. 113].

Задания с выбором ответа часто проверяют знания, понимание или применение. Например, можно узнать дату Бородинского сражения, понять принцип работы GPS-трекера или применить правила восьмеричной системы счисления. Это задания первого, второго или третьего уровня.

Формулирование развёрнутого обоснования в заданиях комбинированного типа требует понимания материала, умения выстраивать причинно-следственные связи (уровень «анализ»), аргументировать свою позицию и делать выводы. Следовательно, такие задания помогают развить когнитивные навыки. Задания комбинированного типа можно рассматривать как средство повышения когнитивного процесса на новый, более высокий, уровень.

Новый инструмент педагогического измерения стимулирует развитие критического мышления. Тестируемому нужно не просто угадать ответ, а обосновать его, оценивая каждый вариант и взвешивая аргументы. Это рефлексивный процесс, крайне важный для глубокого усвоения знаний.

Ещё одно достоинство в заданиях комбинированного типа заключается в том, что диагностируется мышление, а не только результат. Эксперт, проверяющий обоснование, видит не просто верный или неверный ответ, а ход мыслей ученика. Это позволяет выявить:

- частичное понимание: правильный ответ, но ошибочные аргументы, указывающие на пробелы в знаниях или угадывание;
- системную ошибку: неправильный ответ и логичное, но ошибочное обоснование (ценная информация для работы над ошибками);
- пробелы в знаниях: тестируемый не может сформулировать связное обоснование даже при правильном ответе.

Немаловажным является снижение роли случайности. Вероятность угадать несколько правильных ответов и случайно дать к ним убедительное правдоподобное аргументированное обоснование стремится к нулю. Это повышает валидность оценки.

Главный педагогический риск — субъективность оценки экспертом развёрнутого обоснования. Разные эксперты могут по-разному интерпретировать качество обоснования ответа, что порождает неоднозначность результата педагогического измерения.

Подобная проблема отмечается при оценивании предметными комиссиями ответов на задания ЕГЭ с развёрнутым ответом. Пункт 40 порядка проведения государственной итоговой аттестации устанавливает строгие требования к экспертам [7]. Они должны иметь опыт работы в соответствующей предметной области не менее трёх лет и пройти дополнительное обучение по оцениванию экзаменационных работ.

Согласно пункту 81 порядка, каждое задание с развёрнутым ответом проверяют два эксперта. Если их оценки существенно расходятся, назначается третья проверка. Важно, что не каждое расхождение считается существенным. Для некоторых заданий это разница в два и более балла, для других — три и более [8, с. 4]. При проверке эксперты руководствуются критериями оценивания, которые детально разработаны для каждого задания.

Однако ни опыт педагогической работы, ни дополнительное образование, ни чёткие критерии оценивания не гарантируют однозначность оценивания.

Субъективность оценки экспертом развёрнутого обоснования в ответах на задания комбинированного типа способно существенно снизить качество педагогического измерения. Даже при наличии детальных критериев обеспечить абсолютно идентичную строгость оценки у разных экспертов очень сложно.

Задания комбинированного типа создают высокую нагрузку на тестируемого. Большое количество таких заданий требуют значительных интеллектуальных и временных затрат, что может привести к утомлению и снижению мотивации.

Также существует риск формального составления правдоподобных обоснований выбранного ответа без реального понимания. Тестируемые могут использовать слишком общие формулировки — «в соответствии с правилами орфографии, дорожного движения, дифференцирования», «в силу законов природы, трудового законодательства», «из-за экономических причин» и т. п. Можно использовать тавтологию — повторение вопроса и ответа другими словами без уточнения смысла. Например, «Сила трения останавливает мяч за счёт трения» или «Из перечисленных программ к антивирусным относятся Kaspersky Internet Security и Avast, потому что это антивирусы».

При анализе практической применимости заданий комбинированного типа в первую очередь отмечаем высокую прогностическую валидность. Способность аргументировать своё решение гораздо лучше предсказывает успешность в реальной профессиональной деятельности (где нужно объяснять и отстаивать свою точку зрения), чем просто выбор варианта «А», «Б» или «В». Однако выполнение таких заданий занимает больше времени.

Согласно некоторым методическим рекомендациям, на выполнение одного задания основных форм уходит от одной до пяти минут [9]. Тесты из 40 вопросов обычно занимают около часа.

Формулировка и ввод развёрнутого обоснования выбора ответа зависят от сложности задачи, количества операций и специфики дисциплины. Например, при тестировании по юридическим вопросам обоснования могут быть многословными. Представляется, что на развёрнутое обоснование нужно выделить не менее 5 минут. Получается, что за час можно выполнить не более 10 заданий комбинированного типа.

Сокращение числа тестовых заданий снижает точность и надёжность педагогических измерений. Результаты тестирования зависят от выборки вопросов. Один и тот же тестируемый, выполняя разные варианты теста с одинаковым числом заданий, вероятно, наберёт разное количество баллов.

Вариация результатов обратно пропорциональна квадратному корню из количества заданий [10, с. 31]. Например, уменьшение числа заданий с 40 до 10 удвоит разброс баллов:

$$\left(\frac{1}{\sqrt{40}}\right) + \left(\frac{1}{\sqrt{10}}\right) = \frac{\sqrt{40}}{\sqrt{10}} = \frac{2\sqrt{10}}{\sqrt{10}} = 2$$

Если ориентироваться на текущий контроль, можно предложить не более 5 комбинированных заданий на 30 минут. В этом случае вариация баллов увеличится почти в три раза.

Методические рекомендации указывают, что комплект оценочных материалов, включающий тестовые задания комбинированного типа, может применяться для осуществления всех видов контроля в рамках реализации образовательной программы, а также для внутренней оценки качества образования [4, с. 11]. Однако такие комплек-

ты, вероятно, не вполне подходят для текущего контроля.

Практическая ценность тестов с заданиями комбинированного типа ограничена из-за необходимости привлечения экспертов для проверки обоснования ответов. Этот процесс требует много времени и ресурсов, что снижает эффективность. При большом количестве тестируемых может возникнуть «бутылочное горлышко»: ограниченное число компетентных экспертов и их медленная работа обусловят существенные задержки получения результатов.

С технологической точки зрения выделим ключевые компоненты:

1. Платформа для тестирования должна поддерживать новый формат заданий: вопрос, интерфейс для выбора ответа (чек-боксы для множественного выбора) и текстовое поле для обоснования.

2. Нужен удобный интерфейс для эксперта, где он видит вопрос, выбранные ответы и его обоснования, а также критерии оценивания.

3. Интерфейс должен позволять эксперту легко выставить баллы по разным критериям (например, «правильность выбора», «логичность обоснования», «полнота аргументации») и оставлять текстовые комментарии.

4. Целесообразно включить функцию «модерация» или «апелляция», которая позволит проверять сложные или спорные случаи с помощью второго эксперта.

Для реализации этих компонентов потребуется доработка системы тестирования на онлайн-платформе для образовательного процесса.

На основании вышеизложенного можно сделать выводы об основных проблемах использования заданий комбинированного типа:

- во-первых, высокая трудоёмкость разработки. Создание качественных комплексных заданий и, что ещё важнее, чётких критериев их оценивания — сложная методическая задача. Преподаватели должны быть способны создавать задания, которые по качеству близки к контрольно-измерительным материалам ЕГЭ;

- во-вторых, требуется обучение экспертов. Преподаватели, привлекаемые в качестве экспертов, должны быть обучены единообразно применять критерии оценивания, чтобы обеспечить согласованность оценки.

Заключение

Задания комбинированного типа представляют собой высокоэффективный, но ресурсоёмкий инструмент для углублённой оценки профессиональных компетенций. Данный тип заданий может оказаться эффективным там, где приоритетом является не массовый охват, а глубина анализа и качество обратной связи: предметные олимпиады, профессиональная сертификация, аттестация в программах высшего образования.

Задания комбинированного типа не рекомендуются для текущего контроля из-за

высокой трудоёмкости разработки и оценивания, а также длительного времени, необходимого для проверки результатов.

Рекомендуется использовать данный тип заданий выборочно, для оценки ключевых, узловых тем образовательной программы, где критическое понимание логики и способность к аргументированному обоснованию выводов имеют первостепенное значение. Комбинированные тестовые задания должны рассматриваться как мощное дополнение к другим формам контроля знаний, а не как их полная замена.

Список использованных источников:

1. Аванесов, В. С. Форма тестовых заданий: учеб. пособие для учителей шк., лицеев, преподавателей вузов и колледжей / В. С. Аванесов. — [2-е изд., перераб. и доп.]. — М.: Центр тестирования, 2005. — 153 с.
2. Мельникова, М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. — М.: Логос, 2002. — 432 с.: ил.
3. Марущак, И. И. Инновационные формы тестовых заданий для компьютерного тестирования / И. И. Марущак, В. Ю. Переверзев // Среднее профессиональное образование. — 2008. — № 1. — С. 39–40.
4. Алтыникова, Н. В. Оценочные материалы как компонент образовательной программы высшего образования. Методические рекомендации / Н. В. Алтыникова. — М.: Ай Пи Ар Медиа, 2024. — 56 с. — Текст: электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART: [сайт]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/141739.html> (дата обращения: 21.10.2025). — Режим доступа: для авторизир. пользователей.
5. Голубинская, А. В. Цифровая педагогика: учебное пособие / А. В. Голубинская, В. А. Демарева. — Нижний Новгород: ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2021. — 64 с. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/282878> (дата обращения: 14.11.2025). — Режим доступа: для авториз. пользователей.
6. Звонников, В. И., Чельшкова, М. Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход. — М.: Университетская книга; Логос, 2009. — 272 с.
7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации и Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 4 апреля 2023 г. № 233/552.
8. Математика: Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2025 года / И. В. Яценко, А. В. Семёнов, А. С. Трепалин, М. А. Черняева. — М.: ФИПИ, 2025. — 219 с.
9. Трубинова, И. В. Методические рекомендации по составлению и оформлению тестовых заданий. // Образовательный интернет-проект «Инфоурок»: офиц. сайт. URL: <https://infourok.ru/metodicheskie-rekomendacii-po-sostavleniyu-i-oformleniyu-testovyh-zadaniy-5734336.html> (дата обращения: 21.10.2025)
10. Золкин, А. Л. Инструментальные средства разработки интеллектуальных информационных систем: учебник для вузов / А. Л. Золкин. — СПб: Лань, 2025. — ISBN 978-5-507-51532-5. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/450848> (дата обращения: 17.11.2025). — Режим доступа: для авториз. пользователей.

References:

1. Avanesov, V. S. Forma testovykh zadaniy: ucheb. posobiye dlya uchiteley shk., litseyev, prepodavateley vuzov i kollidzhey / V. S. Avanesov. — [2-ye izd., pererab. i rassh.]. — M.: Tsentr testirovaniya, 2005. — 153 s.
2. Mel'nikova, M. B. Teoriya i praktika konstruirovaniya pedagogicheskikh testov: Uchebnoye posobiye. — M.: Logos, 2002. — 432 s.: il.
3. Marushchak, I. I. Innovatsionnyye formy testovykh zadaniy dlya komp'yuternogo testirovaniya / I. I. Marushchak, V. Yu. Pereverzev // Sredneye professional'noye obrazovaniye. — 2008. — № 1. — S. 39–40.
4. Altynikova, N. V. Otsenochnyye materialy kak komponent obrazovatel'noy programmy vysshego obrazovaniya. Metodicheskiye rekomendatsii / N. V. Altynikova. — M.: Ay Pi Ar Media, 2024. — 56 s. — Tekst: elektronnyy // Tsifrovoy obrazovatel'nyy resurs IPR SMART: [sayt]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/141739.html> (data obrashcheniya: 21.10.2025). — Rezhim dostupa: dlya avtorizir. pol'zovateley.
5. Golubinskaya, A. V. Tsifrovaya pedagogika: uchebnoye posobiye / A. V. Golubinskaya, V. A. Demareva. — Nizhniy Novgorod: NNGU im. N. I. Lobachevskogo, 2021. — 64 s. — Tekst: elektronnyy // Lan': elektronno-bibliotecnaya sistema. — URL: <https://e.lanbook.com/book/282878> (data obrashcheniya: 14.11.2025). — Rezhim dostupa: dlya avtoriz. pol'zovateley.
6. Zvonnikov, V. I., Chelyshkova, M. B. Kontrol' kachestva obucheniya pri attestatsii: kompetentnostnyy podkhod. — M.: Universitetskaya kniga; Logos, 2009. — 272 s.

7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации и Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 4 апреля 2023 г. № 233/552.
8. Математика: Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2025 года / И. В. Яшченко, А. В. Семенов, А. С. Трепалин, М. А. Чернышева. — М.: ФИПИ, 2025. — 219 с.
9. Трубинова, И. В. Методические рекомендации по составлению и оформлению тестовых заданий. // Образовательный интернет-проект «Infourok»: официальный сайт. URL: <https://infourok.ru/metodicheskie-rekomendacii-po-sostavleniyu-i-oformleniyu-testovykh-zadaniy-5734336.html> (дата обращения: 21.10.2025)
10. Золкин, А. Л. Инструментальные средства разработки интеллектуальных информационных систем: учебник для вузов / А. Л. Золкин. — СПб: Лан', 2025. — ISBN 978–5–507–51532–5. — Текст: электронный // Лан': электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/450848> (дата обращения: 17.11.2025). — Режим доступа: для авториз. пользователей

Информация об авторе

Деменченко О. Г. — кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры информационных технологий ФГКОУ ВО «Восточно-Сибирский институт МВД России», г. Иркутск, Россия

About the Author

Demenchuk O. G. — PhD in Engineering, Associate Professor in the Information Technology Department, East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Irkutsk, Russia

Статья поступила в редакцию 12.02.2026; одобрена после рецензирования 15.04.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was received by the editors on 12.02.2026; approved after review on April 15, 2026; accepted for publication on June 22, 2026.

Подписано в печать 11.08.2026. Формат 60×90/8
Бумага офсетная. Печать цифровая. Печ.л. 15,75. Усл.-печ.л. 15,75.
Тираж 100 экз. Заказ № 26809

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ №77-15870 от 07.07.2003 г.
Издатель: ИД «Народное образование»
109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2
Тел.: (495) 345-52-00
E-mail: narob@yandex.ru
Распространение: no.podpiska@yandex.ru