

RU

Многосубъектность оценивания в современной школе

Зверева Е. И.

Аннотация. Цель исследования – теоретически определить содержание многосубъектности оценивания в современной школе как организованного взаимодействия субъектов оценочной деятельности. В статье раскрываются функции и границы участия учителя и обучающихся в позициях самооценивания и взаимооценивания, обосновывается различный педагогический статус их оценочных суждений. Показано, что расхождения между оценками могут выступать источником педагогической информации при учете их направленности, устойчивости и аргументированности. Определены условия содержательного согласования оценочных суждений: общая критериальная основа, аргументация и сопоставление позиций, педагогическая организация и модерация оценочного взаимодействия. Научная новизна исследования заключается в теоретическом уточнении содержания понятия «многосубъектность оценивания» как организованного взаимодействия субъектов оценочной деятельности, различающихся по выполняемым функциям и степени ответственности; в разграничении педагогического статуса оценочных суждений учителя, обучающегося в позиции самооценивания и обучающегося в позиции взаимооценивания; а также в выделении направленности, устойчивости и аргументированности расхождений оценочных суждений как характеристик, имеющих диагностическое значение. В результате теоретического анализа разграничены три основные субъектные позиции: учитель, обучающийся в позиции самооценивания и обучающийся в позиции взаимооценивания. В статье выделены три условия, при которых оценочные суждения этих субъектов содержательно согласуются друг с другом: наличие общей и понятной критериальной основы, аргументация и сопоставление самих суждений, а также педагогическая организация и модерация оценочного взаимодействия.

EN

Multi-actor assessment in the modern school

E. I. Zvereva

Abstract. The study aims to theoretically define the content of multi-actor assessment in modern schools as an organized interaction among the subjects of assessment activities. The article reveals the functions and boundaries of teacher and student participation in self-assessment and peer-assessment roles, substantiating the distinct pedagogical status of their evaluative judgments. It is demonstrated that discrepancies between assessments can serve as a source of valuable pedagogical information when accounting for their direction, stability, and level of argumentation. The conditions for the substantive alignment of evaluative judgments are identified: a shared criteria-based framework, argumentation and comparison of positions, and the pedagogical organization and moderation of assessment interaction. The scientific novelty of the study lies in the theoretical refinement of the concept of “multi-actor assessment” as an organized interaction among assessment subjects who differ in their functions and degrees of responsibility; in differentiating the pedagogical status of evaluative judgments made by the teacher, the self-assessing student, and the peer-assessing student; and in identifying the direction, stability, and level of argumentation of assessment discrepancies as characteristics possessing diagnostic value. As a result of the theoretical analysis, three main subject roles are differentiated: the teacher, the self-assessing student, and the peer-assessing student. The article highlights three conditions under which the evaluative judgments of these actors achieve substantive alignment: the availability of a shared and transparent criteria-based framework, the argumentation and comparison of the judgments themselves, and the pedagogical organization and moderation of assessment interaction.

Введение

В современной школе оценивание постепенно перестает быть исключительно деятельностью учителя, направленной на проверку и фиксацию учебного результата. По мере развития формирующего оценивания

в этот процесс включается сам обучающийся – он анализирует собственные достижения и затруднения, продумывает дальнейшие шаги, участвует в обсуждении результатов работы сверстников (Бойцова, 2014). Такой переход вписывается в общую логику деятельностного подхода: контроль и оценка предстают здесь не как внешние по отношению к обучению процедуры, а как компоненты самой учебной деятельности, которые постепенно осваивает обучающийся – на этом настаивали еще Д. Б. Эльконин (1989) и В. В. Давыдов (1996). Позднее А. Б. Воронцов (2002) связал участие школьника в контрольно-оценочных действиях с формированием учебной самостоятельности – с переходом от внешнего контроля к более осознанной саморегуляции.

Похожая позиция получила развитие и в зарубежной педагогике – в исследованиях формирующего оценивания. Так, Р. Black и D. Wiliam (1998) видят в активном участии обучающихся одно из условий, при которых оценочная информация действительно работает на улучшение обучения. D. Sadler (1989) идет дальше: по его мнению, ученику мало просто получать сведения о качестве результата – важно, чтобы он понимал сами требования, умел сопоставлять с ними свою работу и находил способы сократить разрыв между тем, что достигнуто, и тем, что ожидается. Самооценивание и взаимооценивание в данной логике выступают не дополнительными формами контроля, а способами включения обучающихся в интерпретацию критериев, формулирование обратной связи и принятие решений о дальнейших учебных действиях. Значение самооценивания для развития рефлексии и саморегуляции раскрывается в работах Н. Andrade и А. Valtcheva (2009), Е. Panadero, G. T. L. Brown и J. W. Strijbos (2016), а возможности взаимооценивания как формы анализа результатов сверстников рассматриваются К. Topping (1998; 2009).

Современные метааналитические данные дополняют эти теоретические основания. Z. Yan, Н. Lao, Е. Panadero, В. Fernández-Castilla, L. Yang и М. Yang (2022), обобщив 175 независимых исследований с участием 19 383 обучающихся, выявили значимые положительные эффекты самооценивания, взаимооценивания и их сочетания для академической успешности. К. S. Double, J. A. McGrane и Т. N. Hopfenbeck (2020) в метаанализе 54 исследований с контрольными группами также установили положительный эффект взаимооценивания на академическую результативность в различных образовательных контекстах.

Смежным по содержанию является понятие совместного оценивания (co-assessment), предполагающего участие учителя и обучающегося в обсуждении критериев, анализе результата и выработке оценочного суждения (Dochy, Segers, Sluijsmans, 1999). Многосубъектность в данной статье рассматривается шире такой процедуры – как характеристика организации оценочной деятельности, при которой участники занимают различные субъектные позиции, выполняют неодинаковые функции и несут различную ответственность, а совпадения и расхождения их суждений используются как источник педагогической информации.

Расширение состава участников оценочной деятельности позволяет говорить о переходе от преимущественно односубъектной организации оценивания, в которой основным носителем оценочного суждения является учитель, к многосубъектной организации оценивания. Однако само наличие оценки учителя, самооценки обучающегося и оценки сверстника еще не свидетельствует о сформированности многосубъектной организации оценивания (Topping, 2009). В школьной практике такие оценки могут существовать параллельно, не сопоставляться между собой и не влиять на понимание обучающимися качества собственной работы. Самооценивание в этом случае сводится к выбору балла или уровня, взаимооценивание – к формальной проверке работы одноклассника, а решающим по-прежнему остается только мнение учителя: именно оно служит единственным основанием для педагогического решения.

Насколько актуальна специальная организация такого взаимодействия, показывают и современные российские данные. Так, Е. Н. Землянская (2022) отмечает, что учителя не уделяют достаточно внимания проектированию образовательных ситуаций оценивания в процессе урока и их специальной организации. Педагоги предпочитают использовать баллы, отметки или другие графические символы, а развернутых комментариев относительно учебных достижений обучающихся не делают. Ряд учителей время от времени предлагает учащимся самим оценить свои работы или организует взаимооценивание работ учащихся друг другом. Однако педагоги не планируют и не проводят в классе с учащимися обсуждения результатов такого оценивания и мало выделяют для этого отдельного времени на уроке. Применительно к нашему исследованию это подтверждает, что одного лишь формального присутствия нескольких оценочных позиций недостаточно, чтобы говорить о многосубъектности как содержательном взаимодействии.

По результатам сопоставления рассмотренных подходов в настоящем исследовании формулируется следующий тезис: содержание многосубъектности определяется не только числом участников оценивания, но прежде всего организацией их взаимодействия. Многосубъектность – это не механическое сложение или невзвешенное усреднение нескольких оценок, а нечто большее: общая критериальная основа, умение аргументировать оценочные суждения, возможность их сопоставлять и обсуждать, четкое разграничение функций и ответственности участников. Если этих условий нет, множественность оценок работает скорее во вред – усиливает противоречивость оценочной информации, порождает у обучающегося неопределенность, снижает доверие к самим результатам оценивания (Sadler, 1989).

Актуальность исследования состоит в теоретическом уточнении, при каких условиях включение обучающихся в самооценивание и взаимооценивание перестает быть формальной множественностью оценок и становится содержательно организованным взаимодействием субъектов оценочной деятельности.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

- уточнить содержание понятия «многосубъектность оценивания в современной школе», его отличие от смежных форм оценочного взаимодействия;

- разграничить функции и границы участия учителя и обучающихся в позициях самооценивания и взаимооценивания;
- выявить диагностическое значение расхождений оценочных суждений, определить условия их содержательного согласования.

Материалом исследования послужили отечественные и зарубежные публикации по проблемам педагогического и формирующего оценивания, самооценивания, взаимооценивания и совместного оценивания, а также по вопросам включения обучающихся в контрольно-оценочную деятельность (Эльконин, 1989; Black, Wiliam, 1998; Andrade, Valtcheva, 2009; Topping, 2009; Dochy, Segers, Sluijsmans, 1999).

Теоретическую базу составили несколько групп источников. Прежде всего это положения деятельностного подхода к организации контроля и оценки – работы Д. Б. Эльконина (1989), В. В. Давыдова (1996) и А. Б. Воронцова (2002). Далее – концептуальные положения формирующего оценивания, разработанные Р. Black, D. Wiliam (1998) и D. R. Sadler (1989). Наконец, привлекались и более узкоспециальные исследования: работы Н. Andrade (Andrade, Valtcheva, 2009) и Е. Panadero (Panadero, Brown, Strijbos, 2016) – по самооцениванию, К. J. Topping (1998; 2009) – по взаимооцениванию, F. Dochy, M. Segers и D. Sluijsmans (1999) – по совместному оцениванию.

Задачи исследования решались с опорой на анализ и обобщение психолого-педагогической литературы, сопоставление подходов к педагогическому оцениванию, самооцениванию и взаимооцениванию, сравнительный анализ функций и границ участия различных субъектов оценочной деятельности, теоретическую систематизацию условий содержательного согласования оценочных суждений.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использовать выделенные субъектные позиции, границы ответственности и условия согласования оценочных суждений при проектировании процедур самооценивания и взаимооценивания в школьном учебном процессе.

В статье многосубъектность рассматривается применительно к текущей оценочной деятельности в учебном процессе, основными участниками которой выступают учитель и обучающиеся в позициях самооценивания и взаимооценивания. Участие иных субъектов школьного оценивания находится за пределами настоящей статьи.

Обсуждение и результаты

На основе теоретического анализа работ по самооцениванию, взаимооцениванию и совместному оцениванию (Andrade, Valtcheva, 2009; Topping, 2009; Dochy, Segers, Sluijsmans, 1999) в статье предлагается понимать многосубъектность оценивания как организованное взаимодействие участников оценочной деятельности, основанное на общих критериях, предполагающее выработку, аргументацию и сопоставление оценочных суждений при различии выполняемых функций и степени ответственности. В рамках предлагаемого понимания учитель организует оценочную деятельность, задает или согласовывает критерии, обеспечивает педагогическую интерпретацию полученных данных и, если процедура предполагает выставление отметки или принятие педагогического решения, несет ответственность за выставленную отметку или принятое решение. Обучающийся в процессе самооценивания анализирует собственный результат и определяет дальнейшие действия, а в процессе взаимооценивания применяет критерии к работе сверстника и формулирует обратную связь.

В рассматриваемой системе выделяются три основные субъектные позиции: учитель, обучающийся в самооценивании и обучающийся во взаимооценивании. Один и тот же школьник может последовательно занимать две последние позиции, поэтому речь идет не о трех неизменно разных участниках, а о различающихся функциях в оценочном взаимодействии. Их содержание и границы представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Функции и границы участия субъектов школьного оценивания

Субъектная позиция	Основные функции	Получаемая оценочная информация	Границы участия и ответственности
Учитель	Определение цели оценивания, организация обсуждения критериев, анализ и сопоставление оценочных данных, формулирование обратной связи	Сведения о достижении результата, характере затруднений, динамике продвижения и понимании критериев	Несет ответственность за педагогическую интерпретацию данных и, при необходимости, за выставление отметки или принятие педагогического решения, не подменяет оценочную активность обучающихся
Обучающийся в позиции самооценивания	Соотнесение собственной работы с критериями, выявление достижений и затруднений, определение дальнейших действий	Представление обучающегося о качестве своей работы, понимании требований и причинах затруднений	Самооценивание не подменяет профессиональное суждение учителя и осуществляется на основе понятных критериев
Обучающийся в позиции взаимооценивания	Анализ работы сверстника, аргументация оценочного суждения, формулирование обратной связи и рекомендаций	Дополнительные сведения о качестве результата и способности применять критерии	Взаимооценивание не является самостоятельным основанием для выставления отметки или принятия педагогического решения и требует педагогической модерации

Представленное соотношение позволяет сделать вывод, что многосубъектность оценивания основывается не на передаче учительских полномочий обучающимся, а на распределении взаимодополняющих функций. Благодаря этому оценочная деятельность становится источником сведений не только о достигнутом результате, но и о понимании обучающимися критериев, способности аргументировать суждения и определять способы коррекции учебной работы (Topping, 1998).

Оценочные суждения учителя, самого обучающегося и его сверстника имеют различный педагогический статус. Суждение учителя опирается на профессиональное знание целей и содержания обучения, возрастных особенностей школьников и контекста выполнения задания. Результат самооценивания показывает, насколько обучающийся способен анализировать собственную работу, и поэтому имеет рефлексивно-диагностическое значение. Взаимооценка предоставляет дополнительную позицию относительно качества результата и позволяет выявить способность школьника применять критерии к работе другого обучающегося.

При многосубъектной организации механическое сложение или невзвешенное усреднение оценки учителя, самооценки и взаимооценки педагогически нецелесообразно, т. к. не учитывает различий в компетентности участников, целях оценочных действий и основаниях вынесения суждений (Topping, 2009). Кроме того, такой расчет скрывает причины расхождений, которые могут содержать значимую педагогическую информацию (Panadero, Brown, Strijbos, 2016).

Несовпадение оценок не всегда означает, что одна из них ошибочна. Завышенная или заниженная самооценка нередко говорит скорее о другом – о том, что критерии понятны не до конца, что обучающийся не уверен в себе или испытывает трудности с анализом собственной работы. Схожая картина и во взаимооценивании: расхождения здесь чаще всего связаны с неоднозначностью критериев и дескрипторов, с тем, что требования истолкованы по-разному, либо просто с недостатком опыта в аргументации своей оценки. Несовпадение же оценки учителя и суждений самих обучающихся стоит толковать иначе – как сигнал того, что основания оценивания нуждаются в дополнительном обсуждении.

На основе сопоставления рассмотренных подходов в настоящем исследовании выделены три характеристики расхождений, которые могут иметь диагностическое значение, – их *направленность, устойчивость и аргументированность*. Если различие единичное, дело, вероятно, в особенностях конкретного задания; но если завышение или занижение самооценки повторяется регулярно, это уже повод предположить устойчивые затруднения – либо с пониманием критериев, либо с анализом собственной деятельности (Topping, 1998). Не менее важно и то, способен ли обучающийся объяснить вынесенное суждение. Если итоговый уровень не совпадает, но при этом есть содержательная аргументация – скорее всего, дело в разной интерпретации отдельных признаков результата; если же обоснования нет вовсе, это может говорить о формальном характере самого оценочного действия (Andrade, Valtcheva, 2009).

Значит, расхождения стоит использовать не для того, чтобы решить, чья оценка «правильная», а для того, чтобы понять, на чем основана каждая из позиций. Их обсуждение помогает уточнить понимание критериев, вскрыть неоднозначность формулировок, выявить нехватку оценочного опыта – и на этой основе наметить дальнейшие учебные действия. Тем самым несовпадение суждений превращается из помехи в самостоятельный источник информации о том, насколько сформирована оценочная деятельность обучающихся.

Условия содержательного согласования оценочных суждений выделены на основе сопоставления положений формирующего оценивания, представленных в работах P. Black, D. Wiliam (1998) и D. Sadler (1989), результатов исследований самооценивания H. Andrade, A. Valtcheva (2009), E. Panadero, G. T. L. Brown, J. W. Strijbos (2016) и взаимооценивания K. Topping (1998; 2009), а также проведенного выше разграничения функций и ответственности субъектов. Под содержательным согласованием понимается не достижение полного совпадения оценок, а сопоставление и уточнение оснований, на которых сформулированы различные суждения. Их можно объединить в три взаимосвязанных условия.

Первое условие состоит в наличии общей и понятной критериальной основы. Учитель и обучающиеся должны соотносить результат с одними и теми же существенными характеристиками, предварительно обсудив содержание критериев и признаки уровней выполнения. При необходимости такое обсуждение дополняется совместным анализом образцов, позволяющим уменьшить различия в интерпретации требований. Обучающимся также необходим опыт применения критериев и аргументации оценочных суждений, приобретаемый в последовательно организуемых процедурах самооценивания и взаимооценивания (Panadero, Brown, Strijbos, 2016; Sadler, 1989).

Вывод о необходимости опыта применения критериев согласуется с систематическим обзором Z. Yan, E. Panadero, X. Wang и Y. Zhan (2023): авторы, обобщив 44 исследования, показали, что реализация самооценивания зависит, в частности, от практики и обучения, внешней обратной связи, использования оценочных инструментов и поддержки образовательной среды.

Значимость единой критериальной основы прослеживается и в современном прикладном исследовании И. Е. Родикова (2026). Автор указывает, что аналитическая рубрика задает единую критериальную основу формирующего оценивания социолингвистической уместности текста. Несмотря на иной предметный и возрастной контекст, данный пример подтверждает организационную значимость общих критериев при взаимооценивании.

Второе условие предполагает обязательную аргументацию и сопоставление оценочных суждений. Выбранный уровень или балл должен подтверждаться конкретными признаками работы, т. к. именно обоснование позволяет установить причины совпадения или расхождения позиций. Согласование в данном случае означает не обязательное достижение одинаковой оценки, а формирование общего понимания оснований, на которых она вынесена (Andrade, Valtcheva, 2009; Topping, 2009).

Третьим условием является педагогическая организация и модерация оценочного взаимодействия. Под педагогической модерацией в данной статье понимается сопровождение сопоставления оценочных суждений, направленное на прояснение их оснований и корректное обсуждение различий. Учитель разграничивает функции участников, организует содержательное обсуждение различий и интерпретирует полученную информацию с учетом целей обучения и контекста выполнения задания (Dochy, Segers, Sluijsmans, 1999). Такая организация

оценочного взаимодействия предполагает установление правил корректной обратной связи, разграничение оценки работы и оценки личности, а также снижение нежелательного влияния межличностных отношений на оценочные суждения (Hattie, Timperley, 2007). Итогом такого взаимодействия должно становиться не формальное установление единой оценки, а уточнение критериев и содержания обратной связи, а также определение последующих действий по улучшению учебного результата (Topping, 2009).

Заключение

Многосубъектность оценивания предполагает, что учитель и обучающиеся вместе анализируют учебный результат – но при этом их функции, полномочия и ответственность остаются разными. Ее содержательный характер определяется не количеством полученных оценок, а другим – общностью критериев, аргументированностью суждений, возможностью сопоставлять их для коррекции учебной деятельности. Проведенная теоретическая систематизация позволила разграничить три субъектные позиции и показать: расхождения между оценочными суждениями – если учитывать их направленность, устойчивость и аргументированность – вполне могут выступать самостоятельным источником педагогической информации. А содержательное согласование этих суждений обеспечивают сразу несколько факторов: общая критериальная основа и опыт ее применения, аргументация и сопоставление позиций, педагогическая организация и модерация самого взаимодействия.

В условиях рассматриваемой в статье текущей оценочной деятельности самооценивание и взаимооценивание не подменяют профессиональную интерпретацию учителя при выставлении официальной отметки или принятии педагогического решения, а расширяют информационную основу оценивания. При этом педагог выступает не только субъектом оценивания, но и организатором, модератором и интерпретатором взаимодействия, обеспечивающим переход от формальной множественности оценок к содержательно согласованной оценочной деятельности.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с эмпирической проверкой диагностического значения выделенных характеристик расхождений оценочных суждений и с уточнением способов педагогической модерации многосубъектного оценивания в условиях реального школьного процесса.

Источники | References

1. Бойцова Е. Г. Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе // Человек и образование. 2014. № 1 (38).
2. Воронцов А. Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности: образовательная система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. М.: Издатель Рассказов А. И., 2002.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
4. Землянская Е. Н. Формирующее оценивание образовательных достижений учащихся в начальном общем образовании: подготовка учителей // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. Вып. 4. <https://doi.org/10.30853/ped20220071>
5. Родиков И. Е. Дидактическая модель формирования социолингвистической уместности в академическом письме на иностранном языке у бакалавров-лингвистов при интеграции подсказок на основе искусственного интеллекта и взаимооценивания // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2026. Т. 11. Вып. 4. <https://doi.org/10.30853/ped20260091>
6. Эльконин Д. Б. О структуре учебной деятельности // Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.
7. Andrade H., Valtcheva A. Promoting learning and achievement through self-assessment // Theory Into Practice. 2009. Vol. 48. No. 1. <https://doi.org/10.1080/00405840802577544>
8. Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 1998. Vol. 5. No. 1. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
9. Dochy F., Segers M., Sluijsmans D. The use of self-, peer and co-assessment in higher education: a review // Studies in Higher Education. 1999. Vol. 24. No. 3. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379935>
10. Double K. S., McGrane J. A., Hopfenbeck T. N. The impact of peer assessment on academic performance: a meta-analysis of control group studies // Educational Psychology Review. 2020. Vol. 32. No. 2. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3>
11. Hattie J., Timperley H. The power of feedback // Review of Educational Research. 2007. Vol. 77. No. 1. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
12. Panadero E., Brown G. T. L., Strijbos J. W. The future of student self-assessment: a review of known unknowns and potential directions // Educational Psychology Review. 2016. Vol. 28. No. 4. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
13. Sadler D. R. Formative assessment and the design of instructional systems // Instructional Science. 1989. Vol. 18. No. 2. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
14. Topping K. Peer assessment between students in colleges and universities // Review of Educational Research. 1998. Vol. 68. No. 3. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>

15. Topping K. J. Peer assessment // Theory Into Practice. 2009. Vol. 48. No. 1. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>
16. Yan Z., Lao H., Panadero E., Fernández-Castilla B., Yang L., Yang M. Effects of self-assessment and peer-assessment interventions on academic performance: a meta-analysis // Educational Research Review. 2022. Vol. 37. Art. 100484. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100484>
17. Yan Z., Panadero E., Wang X., Zhan Y. A systematic review on students' perceptions of self-assessment: usefulness and factors influencing implementation // Educational Psychology Review. 2023. Vol. 35. Art. 81. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09799-1>

Информация об авторах | Author information



Зверева Елена Игоревна¹

¹ Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых



Elena Igorevna Zvereva¹

¹ Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

¹ zvereva.xelen@yandex.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 26.08.2026; опубликовано online (published online): 25.09.2026.

Ключевые слова (keywords): педагогическое оценивание; многосубъектность оценивания; самооценивание; взаимооценивание; школьное образование; pedagogical assessment; multi-actor assessment; self-assessment; peer assessment; school education.