

## КРИТЕРИАЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ С ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

© 2022 А. А. Семенова

*кандидат психологических наук, доцент кафедры иностранных языков  
и социально-гуманитарных дисциплин  
e-mail: aasemenova2011@yandex.ru*

*Новороссийский филиал Пятигорского государственного университета*

В статье рассматриваются основные аспекты критериального оценивания с позиции педагогической психологии. В качестве психологической основы проектирования критериального оценивания результатов обучения рассматривается концепция усвоения учебного материала обучающимися. Разводятся и соотносятся с психологической структурой деятельности основные дефиниции, относящиеся к результатам обучения. Рассматриваются особенности определения критериев оценивания применительно к различным уровням усвоения. Освещены основные положения психолого-педагогического подхода к оцениванию.

**Ключевые слова:** психолого-педагогический подход к оцениванию, усвоение, этапы усвоения, уровни усвоения, критериальное оценивание, формирующее оценивание.

## CRITERIA-BASED EVALUATION OF LEARNING RESULTS FROM THE PERSPECTIVE OF PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

© 2022 A. A. Semenova

*Candidate of Psychological Sciences,  
Associate Professor of the Department of Foreign Languages  
and Social and Humanitarian Disciplines  
e-mail: aasemenova2011@yandex.ru*

*Novorossiysk Branch of Pyatigorsk State University*

The main aspects of criteria assessment from the perspective of pedagogical psychology are studied in the ARTICLE. The concept of learning material assimilation by students is considered as a psychological basis for the design of criteria-based assessment of learning results. The main definitions related to the learning results are divided and correlated with the psychological structure of the activity. The features of determining the assessment criteria in relation to different levels of assimilation are considered. The main regulations of the psychological and pedagogical approach to assessment are regarded.

**Keywords:** psychological and pedagogical approach to assessment, assimilation, stages of assimilation, levels of assimilation, criterion assessment, formative assessment.

В настоящее время, в соответствии с требованиями независимой оценки качества образования, актуальной является проблема объективизации оценивания результатов обучения. Самым очевидным способом ее решения является критериальное оценивание. Однако практика показывает, что для преподавателей реализация критериального как суммативного, так (и особенно!) формирующего

оценивания вызывает значительные трудности, начиная с определения критериев оценивания и заканчивая интерпретацией результатов контроля. В очередной раз практика реализации критериального оценивания подтверждает тезис В. П. Беспалько о том, что «из всех многообразных видов деятельности, которыми заняты люди, ни в одной из них практика так не далека от теории, как в образовании» [1, с. 3].

Определенные ориентиры в реализации критериального оценивания преподавателям может предоставить рассмотрение данной проблемы с позиции педагогической психологии. Также актуальность психолого-педагогического подхода к оцениванию обуславливает смена приоритетов системы образования, когда в качестве основной задачи образовательных организаций выступает развитие способности обучающихся к самообразованию. Рассмотрим основные моменты, которые необходимо учитывать при критериальном оценивании с позиций педагогической психологии.

Критериальное оценивание основывается на единстве обучения и оценивания. При определении критериев оценивания отправной точкой должен являться тот факт, что центральным звеном и результатом учебной деятельности обучающегося является усвоение. Соответственно, психологической основой проектирования критериального оценивания результатов обучения является концепция усвоения учебного материала обучающимися. В частности, преподавателю для реализации как задач обучения, так и задач контрольно-оценочной деятельности необходимо хорошо представлять себе компоненты/этапы и, соответственно, уровни процесса усвоения.

Усвоение – это «сложная интеллектуальная деятельность человека, включающая все познавательные процессы (сенсорно-перцептивные, мнемологические), обеспечивающие ... процесс приема, смысловой переработки, сохранения полученных знаний и применения их в новых ситуациях решения практических и теоретических задач, т.е. использования этих знаний в форме умения на основе этих знаний решать новые задачи» [3, с. 209]. Обобщая различные подходы к пониманию усвоения (Н. Д. Левитов, В. А. Крутецкий, С. Л. Рубинштейн и др.), можно выделить такие его психологические компоненты/этапы: положительное отношение обучающихся (преимущественная работа эмоциональных психических процессов (далее ПП), восприятия (апперцепция), внимания); ознакомление обучающегося с учебным материалом (ПП восприятие); осмысление/понимание учебного материала в процессе его активной переработки, включения в уже имеющуюся в опыте обучающегося систему (ПП мышления); запоминание, сохранение, самостоятельное воспроизведение учебного материала (ПП память и мышление); применение, трансформация учебного материала (комплексная работа ПП). Данные компоненты/этапы усвоения не являются линейными, взаимообуславливают друг друга. Например, осмысление входит и в восприятие учебного материала и является основной для его запоминания [3]. Вместе с тем выделяют определенные уровни усвоения, логично связанные с его этапами. И именно уровень усвоения должен быть отправной точкой при проектировании и реализации оценивания результатов обучения.

Проектирование контрольно-оценочной деятельности преподавателя начинается еще на этапе определения планируемых результатов обучения, которые, в свою очередь, необходимо соотносить с планируемыми уровнями усвоения. По факту это проектирование образовательного процесса по модели «обратный дизайн», проектирование не от содержания, а от планируемых результатов обучения: «определение ... желаемых результатов, т.е. ответ на вопрос "Что должны знать, понимать и уметь делать учащиеся?"; ... определение приемлемых доказательств, т.е. ответ на вопрос "Что будет являться доказательством достижения учащимися желаемых результатов и их соответствия стандартам?"; ... планирование обучения

и процесса достижения результатов учащимися» [5, с. 17]. Несмотря на то что реализацию данной модели по факту регламентируют современные образовательные стандарты, на практике учителя до сих пор нередко формулируют цель и задачи урока с позиции учителя: ознакомить, сформировать, развить... Для реализации критериального оценивания необходимо даже задачи каждого урока формулировать с позиции обучающегося с применением модели «обратный дизайн».

Перейдем к следующему ключевому моменту психолого-педагогического подхода к оцениванию. Приоритет развития способности обучающихся к самообразованию предполагает, что и критериальное оценивание должно вести к этой цели. В связи в этом особенно важным является соблюдение основных положений психолого-педагогического подхода к оцениванию: минимализация психологического дискомфорта как обучающихся, так и преподавателя в процессе оценивания, создание ситуаций успеха; наличие обратной связи; открытость/гласность и понятность критериев оценивания для всех субъектов образовательного процесса, их объективность, валидность, конкретность и измеримость и т.д. Реализовать большинство данных принципов можно с помощью технологии формирующего оценивания. Однако основной сложностью, вызывающей серьезный психологический дискомфорт у преподавателей, является не подбор и реализация техник формирующего оценивания, а именно определение показателей/критериев/дескрипторов оценивания. Нередко они формулируются формально, являются неинформативными, а иногда и невалидными. Основными ошибками преподавателей является использование сложных предложений, неясных и неопределенных терминов, нарушение требований конкретности, измеримости, реальности достижения при определении результатов обучения. Для снятия данных трудностей необходимо четко развести основные дефиниции, относящиеся к результатам обучения [6] и соотнести их с психологической структурой деятельности [4], поскольку именно системно-деятельностный подход является методологией современных образовательных стандартов.

Планируемые результаты обучения по дисциплине/предмету в целом являются обобщенными показателями (показатель – обобщённая характеристика какого-либо объекта, процесса или результата, понятия или их свойств), которые соотносятся с требованиями образовательных стандартов, конкретизированными в образовательных программах, и представляют собой обобщенные характеристики определенных способностей (комплексных умений и навыков) обучающихся. В психологической структуре деятельности это уровень действий.

Показатели оценивания – операционализированные показатели, представляют собой умения обучающихся выполнять отдельные действия, их можно соотнести с результатами обучения для отдельного занятия или цикла занятий (отражают изучаемую дисциплину). В психологической структуре деятельности это уже уровень операций.

Критерий – правило принятия решения по оценке чего-либо на соответствие предъявленным требованиям (мере). Критерии применительно к результатам обучения обозначают определенные правила принятия решения о том, сформированы ли определенные ранее показатели оценивания или нет. Это измеримые *результаты* выполнения отдельных операций обучающимися, оцениваемые при выполнении конкретного контрольного задания.

Дескрипторы – критерии оценивания, описывающие уровень проявления показателей (т.е. конкретизированные для каждого уровня критерии). Таким образом, рассмотрение критериев / показателей оценивания / планируемых результатов обучения с позиции психологической теории деятельности снимает основные трудности в их понимании и дифференциации.

Показатели и критерии оценивания (в том числе в формате дескрипторов) должны быть сформулированы максимально объективно, конкретно, быть измеримыми, не оставлять возможности «свободной интерпретации», чтобы любой преподаватель, вне зависимости от своих личных предпочтений, мог лишь однозначно оценить выполнение контрольного задания обучающимся. При формулировании показателей и критериев ошибочным является использование глаголов ментального действия (например, понимает, знает и т. д.). Необходимо конкретизировать, а как именно проявляется то, что обучающийся, например, знает или понимает определенные понятия.

Ключевым моментом критериального оценивания является также тот факт, что оцениваться должны именно учебные достижения – например, конкретные умения/навыки/способности и т.д. обучающегося выполнять конкретные действия и входящие в их состав операции, а не дисциплина или выполненная обучающимся работа. На практике нередко преподаватели составляют контрольные задания по темам дисциплины, целью которых является лишь проверка знания отдельных понятий (по факту – памяти обучающихся), или используют критерии по отношению к конкретному контрольному заданию вне зависимости от планируемых результатов обучения. Так, можно встретить стандартные критерии оценивания диктанта, проекта, реферата, портфолио и т.д. Распространенной ошибкой при формулировании дескрипторов является отсутствие четкой дифференциации результатов обучения для разных уровней, например: «5» – демонстрирует глубокое понимание проблем; «4» – хорошее понимание проблем; «3» – частичное понимание проблем... и т.д. Многие контрольные задания вообще оцениваются лишь по количеству допущенных обучающимся ошибок (нет ошибок – «отлично», 1 ошибка – «хорошо» и т.д.). Однако оцениваться должны стоящие за этим количеством и характером ошибок умения, навыки, способности и т.д. обучающихся. В этой связи принципиальным для критериального оценивания является необходимость определения всех видов результатов обучения: показателей, конкретизирующих их операционализированных показателей оценивания и критериев/дескрипторов, соответствующих показателям оценивания. Распространенной ошибкой является попытка сразу сформулировать критерии/дескрипторы, минуя показатели оценивания. Вместе с тем «формулу» критерия оценивания можно выразить следующим образом: «показатель оценивания + правило принятия решения при оценивании». «Формула» дескриптора, соответственно, будет выглядеть так: «показатель + правило принятия решения при оценивании для каждого уровня» или «критерий + расшифровка критерия для каждого уровня».

Например, в качестве показателей оценивания контрольных работ по русскому языку могут выступать грамотность обучающегося (орфографическая, грамматическая, пунктуационная), умения находить однокоренные слова в тексте и самостоятельно подбирать однокоренные слова к заданному слову и т.д.; в контрольной работе по математике должны проверяться не правильность решения задач и подсчитываться количество ошибок, а оцениваться стоящие за ними умения сравнивать числа, устанавливать закономерности в последовательности из натуральных чисел и т.п. Например, для одной задачи могут быть сформулированы несколько критериев оценивания (пример специалистов «Назарбаев Интеллектуальные школы»): оформляет условие задачи, записывает формулу(ы) нахождения количества вещества, выводит формулу нахождения массы вещества, вычисляет массу вещества и т.д. Оцениваться в таком случае будет выполнение каждого критерия, и обучающийся может набрать баллы даже за по факту неправильно решенную задачу, поскольку демонстрирует отдельные оцениваемые умения.

Показатели оценивания должны быть содержательными, а критерии оценивания показателей (умений и т.д.) могут быть и количественными. В целом можно выделить три основных варианта определения критериев оценивания: наличие/отсутствие чего-либо или соответствие/несоответствие конкретным показателям оценивания (например: при разработке учебных заданий обучающиеся проектируют сочетание различных форм обучения), такие однозначные критерии требуют от преподавателя оценки по типу «да/нет»; количественное значение показателя оценивания, необходимое для принятия решения (например: охват учебного предмета в разработанных обучающимся учебных заданиях составляет не менее 5 отдельных тем), интеграция первых двух вариантов (например: не менее 50 % разработанных обучающимся учебных заданий носят интерактивный характер: предполагают организацию взаимодействия между обучающимися и использование групповых форм обучения).

В целом шаблон для формулирования конкретных измеримых компетентностно-ориентированных результатов обучения выглядит следующим образом: «Обучающийся демонстрирует способность... глагол несовершенного вида ... конкретизирующие глагол понятия». Сотрудниками Учебно-консультационного центра «Ника» приводятся такие примеры результатов обучения: «плохой» пример: «знать исторически важные системы психологии»; «хороший» пример: «распознавать (узнавать) и формулировать основополагающие идеи и критические суждения о бихейвиористском, Гештальт, гуманистическом, когнитивном подходах в психологии».

Приведем примеры формулирования показателей, показателей оценивания и критериев оценивания, соответствующих предъявляемым к ним требованиям, рассмотренным выше: а) показатель: умение реализовывать дидактический принцип наглядности (уровень *действий* в психологической структуре деятельности); б) показатели оценивания: при разработке дидактических материалов (далее ДМ) обучающийся использует различные виды наглядности, обеспечивает возможность восприятия учебного материала несколькими анализаторами (уровень *операций* в психологической структуре деятельности); в) критерии оценивания: в каждом учебном задании (материале) обучающийся использует изобразительную наглядность в форме изображений предметов, явлений, процессов; при невозможности/нецелесообразности использования изобразительной наглядности в отдельных учебных заданиях (материалах) ДМ использует словесную наглядность в форме описания образов в речевой форме (примеры из художественных произведений или жизни); в отдельных учебных заданиях (материалах) предполагается использование предметной наглядности путем демонстрации реальных предметов, явлений и процессов (измеримые *результаты* выполнения отдельных *операций*).

Рассмотрим особенности и примеры определения критериев оценивания применительно к различным уровням усвоения. Проблемы уровня усвоения занимались разные авторы, но в данной работе остановимся на концепции уровней усвоения В. П. Беспалько, которая является в настоящее время методологией реализации независимой оценки качества образования. Также проведем соотнесение данной концепции с таксономией образовательных целей в когнитивной сфере Б. Блума (модифицированный вариант), поскольку данная таксономия сейчас широко применяется в практике оценивания в связи с удобством использования иллюстрирующих каждый уровень глаголов при формулировании критериев. Однако нужно помнить, что отталкиваться нужно от планируемых результатов обучения, соотнося их с уровнями усвоения, а классификации уровней усвоения – это по факту лишь путь, прохождения обучающегося по которому нужно грамотно организовать и оценить. Принципиальным моментом при определении критериев оценивания является необходимость для каждого планируемого результата обучения (обобщенного

показателя) формулировать показатели и критерии оценивания для каждого планируемого уровня усвоения. Какой именно уровень усвоения станет высшим в каждом конкретном случае, зависит от многих факторов: уровня образовательной программы, временных ресурсов, структуры дисциплины и т.д.

Вторым уровнем усвоения по В.П. Беспалько, но первым, с которого начинается собственно усвоение обучающимся учебного материала, является узнавание объектов, свойств, процессов при повторном восприятии информации или действиях с ними; это знания-знакомства, автором экспериментально было установлено, что для их формирования требуется 1 ед. времени. В таксономии Б. Блума этому уровню соответствуют отдельные элементы уровня знания, но в полном объеме он не представлен.

Определять критерии оценивания и подбирать соответствующие им контрольные задания необходимо в соответствии с уровнем усвоения. Однако достижение данного уровня усвоения не может быть целью работы преподавателя, это результат лишь первого этапа усвоения. Если все же попробовать сформулировать критерии оценивания для данного уровня, они могли бы звучать так: «правильно определяет правдивость суждения о ... / выбирает один правильный вариант ответа из нескольких предложенных вариантов при повторном предъявлении ранее изученной информации о ...». Очевидно, что достижение подобных результатов обучения недостаточно для любого формата обучения. Вместе с тем нередко на практике при оценивании результатов обучения преподаватели подбирают контрольные задания (например, опрос / тестовые задания множественного выбора с одним правильным ответом из предложенного набора ответов или вариантами ответа «верно/неверно»), позволяющие оценить лишь данный уровень усвоения.

Следует отметить, однако, что использование подобных контрольных заданий все же необходимо: 1) для формирующего оценивания с целью оценки достижения порогового значения в 70 процентов (экспериментально установленное В. П. Беспалько значение) и принятия решения – сформирован ли данный уровень усвоения и можно ли идти дальше, или необходимо провести корректировку процесса обучения, поскольку еще не сформирован необходимый «фундамент» результатов обучения, позволяющий начать изучение нового материала; 2) для суммативного оценивания результатов обучения в комплексе с контрольными заданиями, предназначенными для оценивания других вышележащих уровней усвоения, с целью дифференциации сформированного у обучающегося уровня усвоения.

Следующий уровень усвоения включает две составляющие. Воспроизведение, по В. П. Беспалько, способность обучающегося воспроизводить ранее усвоенную учебную информацию, знания-копии. В таксономии Б. Блума это соответствует уровням знания и понимания, предполагающего, в отличие от знания (преимущественно работа ПП памяти), способность обучающегося уже к перекодированию информации (преимущественно работа ПП мышления). Вот эту способность обучающегося и нужно оценивать, например: выделяет ключевые признаки основных категорий педагогики (образование, воспитание, обучение, преподавание, учение); упорядочивает дидактическую структуру различных типов урока; интерпретирует закономерности всех стадий возрастного развития, психологические законы периодизации и кризисов развития; идентифицирует индикаторы их возможных девиаций. Второй составляющей данного уровня усвоения по В. П. Беспалько является репродуктивное действие – способность обучающегося применять усвоенные алгоритмы деятельности для решения типовых задач (требуется 4 ед. времени). В таксономии Б. Блума это уровень применения. Приведем примеры критериев оценивания данного уровня для разных направлений подготовки бакалавров:

воспроизводит интонационные модели основных этикетных формул (приветствие, прощание, поздравление, извинение, просьба) и этапы моделирования коммуникативных ситуаций в разных регистрах общения; производит фиксацию хода и результатов следственного действия (фото-, видео-, аудиозапись, вычерчивает планы и схемы); правильно определяет типы папиллярных узоров, производит дактилоскопирование человека; определяет тип, цель, задачи, структуру урока, применяемые учителем технологии, методы, приемы, средства и формы обучения.

Следующий уровень усвоения – применение, продуктивное действие, по В. П. Беспалько – поиск и использование субъективно новой информации для самостоятельного выполнения нового действия, способность решать нетиповые (квазиреальные и реальные) задачи, комбинируя известные алгоритмы и приемы деятельности, применение навыков эвристического мышления (требуется 9 ед. времени). В уточненной Андерсоном таксономии Б. Блума это уровни анализа и оценивания. Примеры критериев оценивания для данного уровня усвоения: исходя из заданной цели и задачи урока, подбирает технологии, методы, средства, формы обучения, учебные задания и тексты, применение которых является для данного урока наиболее целесообразным; предлагает психологически / педагогически обоснованный вариант решения предложенной ситуации из практики работы учителя.

Высший уровень усвоения, по В. П. Беспалько, творчество, творческое действие – умение перенести полученные ранее знания на решение новых задач, новых проблем, знания-трансформации (требуется 16 ед. времени). В уточненной Андерсоном таксономии Б. Блума это уровень творчества, создания. Примеры критериев оценивания: проектирует этапы комбинированного урока на заданную тему для заданной целевой аудитории и действия учителя на каждом этапе.

Напомним, что при оценивании любого вышележащего уровня усвоения необходимо использовать контрольные задания для оценки всех нижележащих уровней. Ведь если обучающийся не справится с заданием, предназначенным, например, для оценки уровня применения или трансформации, – останется непонятным, какой нижележащий уровень усвоения сформирован – воспроизведения или узнавания (и сформирован ли вообще).

Далее рассмотрим еще несколько принципиальных моментов, которые необходимо учитывать при критериальном оценивании. Выше говорилось о том, что оценивать нужно не дисциплину или продукт деятельности, а конкретные способности обучающегося. Однако широко известен и другой принцип: оцениваем не личность, а результат. Наблюдаемое противоречие разрешается следующим образом: нельзя оценивать личностные качества обучающегося (например, дисциплинированность), его темп работы, особенности работы познавательных процессов (например, нередко на практике отметки выставляются за механически заученные понятия или выученное наизусть стихотворение, что проверяет лишь память обучающегося, или отметки снижаются за недостаточное количество выполненных заданий у обучающихся с медленным темпом деятельности, или за опiski / исправления и т.п., которые в большей степени свидетельствуют об особенностях внимания и т.д.), поведение обучающегося во время выполнения задания (например, работал в группе, был активным, задавал вопросы...).

Итоговая отметка не должна быть «братской могилой» всего, что было в семестре/четверти. Это не отменяет балльно-рейтинговое оценивание, но предъявляет дополнительные требования к определению того, из чего будет складываться итоговая отметка. Например, итоговую отметку не должны снижать отметки «2» за невыполненное домашнее задание и т.п. В соответствии с принципом «незакрытых двоек», каждая такая отметка свидетельствует о том, что обучающийся чему-то

не научился, результаты обучения не достигнуты, итоговая отметка не может быть выставлена, обучающемуся должна быть предоставлена возможность достичь хороших результатов независимо от предыдущих результатов. Таким образом, накопительная система оценивания должна фиксировать только достижения учащихся. Только так она активно стимулирует самостоятельную учебно-познавательную деятельность обучающихся [5].

Оценивание не должно строиться как процедура, которая приводит к поощрению или наказанию, не должно быть стрессогенным событием для обучающегося, а быть ситуацией успеха. Классически оценивание осуществляется по принципу «вычитания»: из отметки «5» преподаватель вычитает баллы за ошибки, ищет пробелы в знаниях и т.д. Необходимо, напротив, при оценивании руководствоваться принципом «сложения»: главный акцент сделать на поиск того, чему обучающийся уже научился, оценивать приобретенные и демонстрируемые обучающимся умения и т.п.

Оценивание должно способствовать развитию универсальных учебных действий / универсальных компетенций обучающегося и повышать ответственность обучающегося за свое обучение, а также помочь ему ответить на вопросы: «Что у меня уже получается?», «Что пока не получается?» Оценивание должно содержать алгоритм движения к успеху – обучающийся должен осознать, как получить более высокий результат, что именно нужно сделать для достижения того, что пока не получается. Для этого есть следующие пути: соблюдение известных правил «оценочной безопасности»; составление схемы ориентировочной основы действия по П. Я. Гальперину [2] (четкие подробные инструкции по выполнению контрольных заданий, ориентировка в предстоящей деятельности); привлечение обучающихся к оцениванию (определение результатов обучения и критериев оценивания, само- и взаимооценивание); предварительное критериальное самооценивание (когда сразу после выполнения контрольного задания до представления его преподавателю обучающийся с помощью листа критериального самооценивания оценивает выполнение задания и может своевременно внести коррективы), переход от внешней оценки к внутренней; предоставление преподавателем обратной связи в соответствии с правилами формирующего оценивания (акцент на успехе – показывать, что получилось хорошо; фиксация того, что правильно, но можно было бы улучшить; указывать, что нуждается в исправлении (но не исправлять ошибку, это должен сделать сам обучающийся!); давать рекомендации по исправлению; создавать возможность вносить исправления – дать время, чтобы обучающийся изучил рекомендации и сделал соответствующие исправления).

Снимает все аспекты психологического дискомфорта предварительное информирование о сроках, периодичности, процедуре и критериях оценивания, составление маршрутных листов, явность и доступность результатов оценивания, доброжелательная атмосфера, фиксация индивидуального прогресса обучающегося, систематическое использование техник формирующего оценивания (например, техники «Две попытки») и т.д.

Таким образом, учет всех рассмотренных в данной статье ключевых моментов критериального оценивания с позиции педагогической психологии, позволит сделать данный процесс максимально эффективным с позиции развития способности обучающихся к самообразованию.



**Библиографический список**

1. Беспалько, В. П. Образование и обучение с участием компьютеров: Педагогика третьего тысячелетия: учебно-методическое пособие / В. П. Беспалько. – Москва; Воронеж: МПСИ НПО "МОДЭК", 2002. – 348 с.
2. Гальперин, П. Я. Введение в психологию: учебное пособие для вузов / П. Я. Гальперин. – Москва: Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
4. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 томах. Том 2 / А. Н. Леонтьев. – Москва: Педагогика, 1983. – 320 с.
5. *Методология системы* критериального оценивания учебных достижений учащихся: учебно-методическое пособие / О.И. Можаяева, А.С. Шилибекова, Д.Б. Зиеденова. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2017. – 38 с.
6. Семенова, А. А. Психолого-педагогические основы образовательного процесса: учебное пособие / А. А. Семенова, М. А. Писаревская. – Новороссийск: Новороссийский филиал ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет». Часть 2, 2021. – 538 с.