

## ***Психология педагогической деятельности***

**М.П. Карпенко**, доктор технических наук, профессор, президент Современной гуманитарной академии, г. Москва / [rectorat@tih.ru](mailto:rectorat@tih.ru)

**Е.В. Чмыхова**, кандидат социологических наук, доцент, проректор Открытого гуманитарно-экономического университета, г. Москва / [nr@ogeu.ru](mailto:nr@ogeu.ru)

**Д.Г. Давыдов**, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Открытого гуманитарно-экономического университета, директор Института когнитивной нейрологии Современной гуманитарной академии, г. Москва / [ddavydov@tih.ru](mailto:ddavydov@tih.ru)

**В.А. Басов**, кандидат физико-математических наук, директор Дидактико-технологического управления БИОР «УМНЕЙ», г. Москва / [kolotna@filial.tih.ru](mailto:kolotna@filial.tih.ru)

**С.А. Строкопытова**, младший научный сотрудник Института когнитивной нейрологии Современной гуманитарной академии, г. Москва / [sofya.otrepyeva@gmail.com](mailto:sofya.otrepyeva@gmail.com)

### **СТИЛИ ОЦЕНИВАНИЯ СТУДЕНЧЕСКИХ РАБОТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ И ПОСТРОЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ АСЕССОРОВ**

Описаны параметры ассессмента (взаимного оценивания) и показано их распределение. В ходе эксперимента с участием 38 преподавателей выявлены четыре типа ассессоров, характеризующие стратегии оценивания и связанные с определенными личностными чертами и компетенциями. Построена психологическая модель ассессора, отражающая структуру личности и стратегии когнитивной деятельности. Предлагается дальнейшая эмпирическая валидизация модели и создание системы объективной диагностики универсальных компетенций обучаемых на основе параметров ассессмента.

**Ключевые слова:** ассессмент, модель личности, стратегии оценивания, образовательные компетенции.

Важным механизмом обучения является обратная связь (фидбек), предоставляемая обучаемым о результа-

тах их учебной деятельности. Такая обратная связь имеет, прежде всего, непосредственные дидактические фун-

кции: учебной мотивации и уточнения конкретных образовательных целей. Для этих функций имеется давняя педагогическая традиция разработки различных оценочных средств. Вместе с тем, велика роль обратной связи и для воспитательной работы в целях общего личностного развития. В этом случае, требуется предоставление обратной связи, касающейся не отдельных образовательных заданий, а всей учебной деятельности студента, включая универсальные компетенции и его отношения к учебе и другим студентам.

Одной из таких ключевых компетенций современного профессионала является способность к оцениванию. Оценки являются неотъемлемой частью многих видов профессиональной деятельности: педагогической, медицинской, управленческой, юридической, психологической и т. п. Это обуславливает актуальность изучения темы оценочного стиля и разработки методик совершенствования оценочного мастерства преподавателей и студентов, оценочной системы в целом и влияния устойчивых характеристик личности на способ оценивания.

Оценочный стиль представляет собой комплекс способов осуществления процесса оценивания, которые предпочитает использовать человек. Предпочтения в способах оценивания могут слабо зависеть от специфики объекта, обнаруживают себя при анализе большого количества оценок, и являются устойчивыми у людей со сформированной оценочной функцией [1].

Хотя в общепсихологической теории оценивания описана структура оце-

ночного акта, иерархические уровни оценочных явлений, различные виды и типы оценок [2], способность к оцениванию лишь недавно начала рассматривается как самостоятельное явление. Некоторые свойства оценочной деятельности проявляются в описании когнитивных и личностных стилей [3–7]. Другой, более целенаправленный, подход позволяет обратить внимание на стили педагогической оценки [8; 9]. При этом, неопределенным остается психологическое содержание оценочного стиля в целом и в таком проявлении оценочной деятельности, как самооценка и взаимная оценка учебных работ.

Как правило, оценку студенческих работ выполняют преподаватели. В многочисленных экспериментах показана неточность и предвзятость субъективного оценивания, получена оценка типичной величины искажения преподавательских оценок. Обнаружено, что индивидуальные препоозиции и случайный разброс приводят к тому, что выставяемые преподавателями отметки могут отклоняться от объективно правильных на недопустимо большие величины. Бороться с этим явлением можно введением группового экспертного метода оценивания работ и(или) разработкой алгоритмов оценивания по формальным критериям, что позволяет применять роботов для оценивания студенческих работ. Однако даже в этом случае ассессоры, включая большинство опытных и квалифицированных преподавателей, не используют поликритериальные системы оценивания, предпочитая применять интегральную оценку учебных работ [10].

Последние 20 лет в практике оценки студенческих работ, особенно в университетах США, Великобритании, Ирландии, Канады и Австралии все более широко применяется взаимное оценивание (Peer Assessment) студентами различных письменных и устных работ коллег по обучению. Имеются явные преимущества взаимного оценивания в учебном процессе [11]. Вместе с тем, для этого сравнительного нового вида учебной деятельности, отсутствует четкое понимание факторов, влияющих на процедуру оценивания, условий повышения его качества и степени влияния самого процесса асессмента на личность и профессиональные компетенции студента. Таким образом, перед современными системами обучения ставятся две принципиальные задачи: контроль качества оценивания студенческих работ и обучения ассессоров лучшим практикам оценивания и развитие универсальных личностных компетенций самих ассессоров за счет информативной обратной связи. Исходя из этого, целью настоящего исследования стало моделирование личностных особенностей ассессоров на основе анализа их оценочной деятельности и разработка рекомендаций для преподавателей и студентов по совершенствованию их оценочного мастерства.

Исследование проводилось в четыре этапа. На первом был проведен моделирующий ситуацию оценивания студенческих работ эксперимент в контролируемых условиях [10]. На добровольной основе в эксперименте в качестве ассессоров, выставляющих отметки студенческим работам, приняли учас-

тие 38 профессиональных преподавателей высшей школы (22 женщины и 16 мужчин). Все они имели педагогический стаж более 10 лет и ученую степень, из них 9 преподавателей имели степень доктора наук и звание профессора.

Для оценки были представлены 40 студенческих письменных творческих работ в виде рефератов и эссе по 20-ти учебным дисциплинам, относящихся к блокам: психолого-педагогический, экономико-управленческий и правовой. Студенческие работы для эксперимента отбирались методом случайной выборки. Работы предоставлялись ассессорам анонимно. Для отметок применялась традиционная для российского образования балльная шкала с крайними значениями баллов: 5 – высший балл, 2 – низший балл. Работы оценивались по критериям: последовательность и логика изложения материала; степень раскрытия заданной темы реферата, эссе; профессионализм; общекультурный уровень; научный уровень. Кроме того, ассессорам было предложено дать общую оценку работы. Таким образом, для всех работ отметки выставлялись по шести критериям. Всего было выставлено 2148 отметок.

Второй этап состоял в обработке полученных данных и расчете интегральных метрик. Для каждого ассессора по всем проверяемым им работам, рассчитаны средние пир-отметки – т. е. отметки, выставленные за эту работу другими ассессорами-коллегами [10]. В сфере образования термин «пир» обычно употребляется для обозначения взаимных оценок обучающихся, сверстников, но здесь данный термин использо-

ван, чтобы подчеркнуть, что ассессоры являются коллегами, находящимися в равном положении друг к другу. Средние пир-оценки вызывают большее доверие, поэтому в дальнейшем они называются «трасовыми». Было также введено понятие «диссектная» (от англ. – dissect – анализировать, разобрать) отметка, выставленная ассессором, деятельность которого в данный момент анализируется. Далее была рассчитана матрица отклонений диссектных отметок от трасовых отметок. Это рассеивание варьировало у разных участников эксперимента, но всегда было больше нуля. Такую вариативность можно объяснить действием двух факторов: фактора препозиции, по-видимому, связанного с психологическим настроением ассессора, и остаточным случайным разбросом отметок, отражающих личностную неустойчивость ассессора, несформированность стратегий оценивания и, возможно, его небрежность.

Знак среднего отклонения диссектной отметки от трасовой служит критерием разделения всех ассессоров на две группы: оверстейтеров (плюсовое отклонение), завышающих отметки, и лоустейтеров (минусовое отклонение), занижающих отметки. Однако степень их препозиции различна. Можно выделить в центре тренда группу ассессоров, у которых отклонения невелики – это ассессоры с нейтральной препозицией. Более значительные отклонения можно считать ординарными, а ярко выраженные – экстраординарными препозициями. Для установления порогов градации оценок ассессмента было

использовано стандартное отклонение выставленных ассессором дис-отметок, который отражает действие двух факторов – препозиции и случайной диссипации. Действие фактора препозиции можно устранить, введя поправки в фактические отметки, выставленные ассессорами.

Таким образом, результаты предварительного анализа позволили предложить три фактора, которые определяют выставляемые ассессором оценки: действительное качество работы, фактор личностной препозиции (влияние личностных особенностей на оценивание) и фактор случайности. Для каждого ассессора рассчитаны следующие показатели:

- коэффициент препозиции (преуменьшение или преувеличение выставляемых отметок по сравнению со средними);
- препозиционный стандарт отклонений (отклонение выставляемых отметок от средних под влиянием личной препозиции);
- диссипационный стандарт отклонений (отклонение выставляемых отметок от средних оценок по случайным причинам);
- интегральный стандарт отклонений (отклонение выставляемых отметок от средних, обобщающий все причины).

На третьем этапе исследования были выделены номинальные типы преподавателей-ассессоров, и установлены критерии разбиения на группы. Типы ассессоров выделялись в зависимости от степени выраженности основных рассматриваемых метрик ассессмен-

та, среди которых коэффициент препозиции, препозиционный стандарт отклонений, фактор диссипации, а также гибридный (интегральный) фактор. Критерии выделения групп основаны на статистически доказанном предположении нормального распределения. Для нормального распределения кривая плотности (колокол), начиная от абсциссы математического ожидания, имеет вид выпуклого купола, затем устремляется вниз достаточно прямолинейно и потом начинается вогнутый изгиб и сближение с осью абсцисс. Таким образом, имеются две характеристические точки: переход от купола

к спуску вниз и переход от спуска к вогнутому изгибу. Эти точки разделяют отклонения на три зоны: низких (близких к математическому ожиданию) отклонений, ординарных отклонений и экстраординарных отклонений. Характеристические точки были установлены по второй производной плотности вероятности: первая – 0,65 стандартного отклонения, вторая 1,3 стандартного отклонения. Выделенные группы в соответствии метриками ассессмента представлены в табл. 1. В прикладных целях для оценок по параметрам ассессмента возможно использование 100-балльной или 7-балльной интервальной шкалы.

Таблица 1

### Распределение по группам выраженности показателей ассессмента

Метрика ассессмента	Типы ассессоров по выраженности метрики
Коэффициент препозиции если больше 0 нуля стандартизированной шкалы – занижение отметки, меньше 0 – завышение отметки	Оверстейтор с экстраординарной аберрацией <1,3 станд. откл.
	Оверстейтор с ординарной аберрацией 0,65 – 1,29 станд. откл.
	Оверстейтор с минимальной аберрацией 0,31 – 0,64 сигма
	Объективный ассессор –0,30 – +0,30 станд. откл.
	Лоустейтор с минимальной аберрацией –0,64 – –0,31 станд. откл.
	Лоустейтор с ординарной аберрацией –1,29 – –0,66 станд. откл.
	Лоустейтор с экстраординарной аберрацией >1,30 станд. откл.
Фактор препозиции $\sigma'$ (преп) – Показатель снижения качества отметок под воздействием препозиции ассессора. Фактор описывает отклонение от трасовой отметки под влиянием системного действия препозиции ассессора (оверстейтор или лоустейтор). Показатель рассчитывается из соотношения фактора диссипации и интегрального фактора.	1. Низкий – разброс хорошая устойчивость внутренней шкалы оценок ассессора До 0,64 станд. откл.
	2. Ординарный разброс – недостаточно хорошая (сниженная) устойчивость. 0,65 – 1,29 станд. откл.
	3. Экстраординарный разброс – недостаточная (низкая) устойчивость внутренней шкалы оценок 1,3 станд. откл. и более

Таблица 1. Окончание

Метрика ассессмента	Типы ассессоров по выраженности метрики
Фактор диссипации $\sigma'$ (дисс) – это показатель, который отображает диссипацию отметок под воздействием случайных факторов	1. Низкая диссипация – высокая устойчивость к влиянию на оценку случайных факторов. До 0,64 станд. откл.
	2. Ординарная диссипация – невысокая устойчивость к влиянию на оценку случайных факторов. 0,65- 1,29 станд. откл.
	3. Экстраординарная диссипация – низкая устойчивость к влиянию на оценку случайных факторов. 1,3 станд. откл. и более
Гибридный (интегральный) фактор (выставленных ассессором за работу) от тростовых отметок (выставленных другими ассессорами за эту же работу). Это интегральный показатель качества работы ассессора, который отражает стандарт отклонений отметок до введения поправок, исправляющих систематический фактор – препозицию	1. Зона низких значений – совокупное действие факторов, влияющих на отклонения выставленных ассессором отметок от средних – высокое качество работы ассессора. До 0,64 станд. откл.
	2. Зона ординарных значений – совокупное действие факторов, влияющих на отклонения выставленных ассессором отметок от средних – среднее качество работы ассессора. 0,65- 1,29 станд. откл.
	3. Зона экстраординарных значений – совокупное действие факторов, влияющих на отклонения выставленных ассессором отметок от средних – низкое качество работы ассессора. 1,3 станд. откл. и более

Реальное распределение ассессоров по группам выраженности показателей ассессмента оказалось близко теоретически предсказанному на основе нормального распределения (табл. 2). Полученные данные являются предварительными ввиду ограниченного размера выборки.

Для выявления стратегий ассессмента и связанных с ними личностных черт и компетенций был проведен иерархический кластерный анализ с использованием метода внутригрупповых связей. Для анализа привлекались данные ранее указанного эксперимента на выборке 38 преподавателей – ассессоров. В качестве переменных были использованы стандартизированные

(z-баллы) значения четырех описанных выше параметров ассессмента. В качестве меры расстояний использовался квадрат Евклидова расстояния. Результат объединения ассессоров в группы (кластеры) приведен в виде дендрограммы на рис. 1.

Исходя из нарастания кластерных расстояний в таблице агломерации, оказалось оптимальным выделение от двух до четырех кластеров. Руководствуясь соображениями о прикладных возможностях дифференцирования обучаемых по стилям оценивания, было принято решение о выделении четырех кластеров. Каждый из полученных кластеров объединяет людей похожих между собой одновременно по четырем

Таблица 2

**Распределение ассессоров по уровню выраженности параметров ассессмента  
(количество и доля от общего числа)**

	Коэффициент препозиции		Интегральный фактор		Диссипация		Препозиция	
	количество	%	количество	%	количество	%	количество	%
Лоустэйтор с экстраординарной абберрацией	4	10,5	4	10,5	3	7,9	4	10,5
Лоустэйтор с ординарной абберрацией	5	13,2	8	21,1	5	13,2	6	15,8
Лоустэйтор с минимальной абберрацией	9	23,7	4	10,5	6	15,8	5	13,2
Объективный ассессор	8	21,1	10	26,3	9	23,7	12	31,6
Оверстейтор с минимальной абберрацией	2	5,3	2	5,3	8	21,1	4	10,5
Оверстейтор с ординарной абберрацией	6	15,8	6	15,8	2	5,3	3	7,9
Оверстейтор с экстраординарной абберрацией	4	10,5	4	10,5	5	13,2	4	10,5

параметрам ассессмента. Таким образом, выделяются четыре группы ассессоров, отличающихся по предпочитаемым стратегиям оценивания студенческих работ (табл. 3). Различия параметров ассессмента между кластерами наглядно представлены на рис. 2.

Первая группа ассессоров (23,7% от общего числа) характеризуется объективным подходом к оцениванию, не занижая и не завышая отметки (коэффициент препозиции близок к середине шкалы, см. рис. 2). При этом, они наиболее точны в оценках (имеют самое низкое значение интегрального фактора) в силу того, что на процесс их оценивания не влияют ни личные, ни случайные факторы. Это свидетельствует о том, что их внутренняя оценочная шкала во многом соответствует

общепринятым нормам. Преобладание у ассессора подобного стиля оценивания свидетельствует о формировании у него таких требуемых компетенций как системность в работе, аккуратность, объективность и честность.

Вторая группа ассессоров (31,6%) проявляет некоторую склонность к завышению отметок. Точность их оценивания средняя, а ошибки в большей степени объясняются действием случайных факторов (диссипации). Следует предположить, что ассессоры этой группы более склонны небрежно относиться к выполнению заданий ассессмента, чаще используют поверхностные (формальные) признаки и случайные критерии оценивания. Качество ассессмента у таких исполнителей среднего качества, в их подходе присутствует



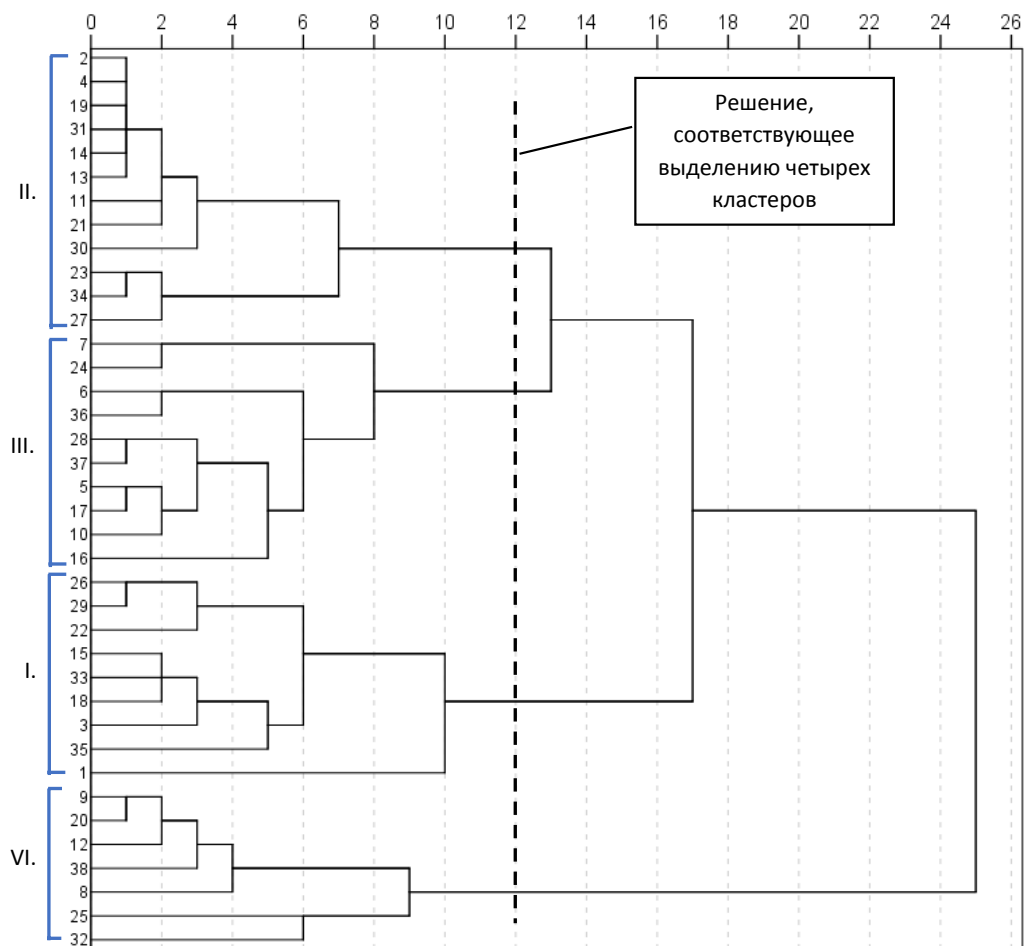


Рис. 1. Дендрограмма – результат иерархического кластерного анализа с использованием метода внутригрупповых связей (Числа по вертикали соответствуют уникальным номерам испытуемых ассессоров, значения по горизонтальной шкале соответствуют расстоянию между кластерами. Римскими цифрами обозначены номера выделенных кластеров, согласно порядку агломерации)

объективность, но сложно говорить о ее постоянстве.

Третья группа ассессоров (26,3%) показывает достаточно высокую точность оценивания (низкие значения интегрального фактора ошибки), при этом, они проявляют максимальную требовательность, доходящую до придирчивости, стремятся к тщательному

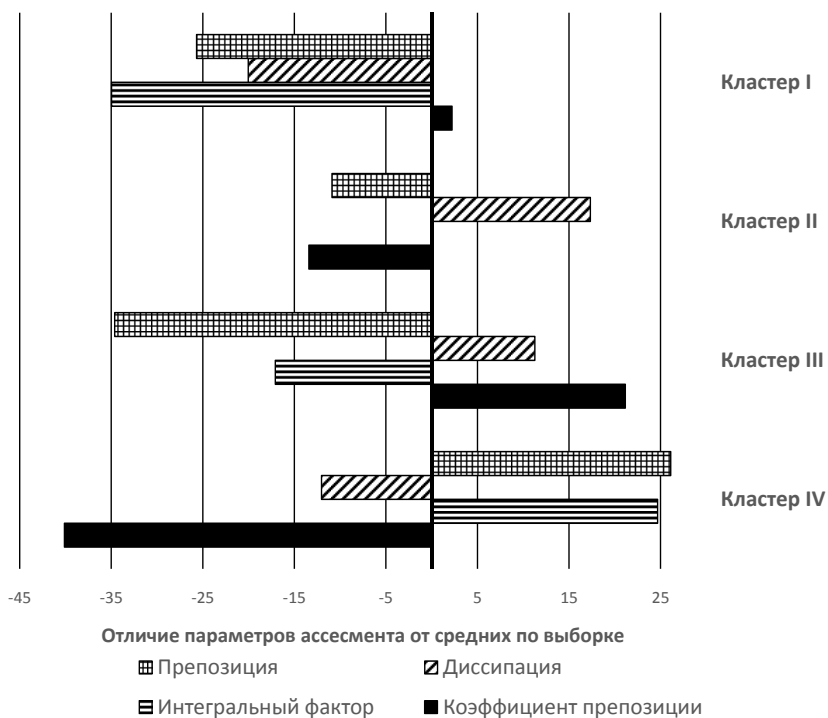
поиску недостатков и часто склонны занижать отметку под влиянием случайных факторов, в том числе формальных критериев. Личные особенности самих ассессоров практически не влияют на их работу. Очевидно, такие ассессоры принципиальны и имеют хорошую устойчивость внутренней шкалы оценок. Сформированности у ассессора подоб-



Таблица 3

**Средние значения параметров асессмента (в 100-балльной шкале)  
по кластерам (группам) асессоров**

Кластеры и их размер	Коэффициент препозиции		Интегральный фактор		Диссипация		Препозиция	
	среднее	стандартное отклонение	среднее	стандартное отклонение	среднее	стандартное отклонение	среднее	стандартное отклонение
Кластер I (n = 9; 23,7%)	52.23	21.61	15.02	9.63	29.95	15.47	24.31	10.43
Кластер II (n = 12; 31,6%)	36.59	6.09	49.99	14.63	67.32	16.35	39.10	7.58
Кластер III (n = 10; 26,3%)	71.15	13.12	32.91	10.22	61.26	15.08	15.37	13.75
Кластер IV (n = 7; 18,4%)	9.89	9.44	74.67	13.74	37.96	17.26	76.10	14.22



**Рис. 2.** Особенности параметров асессмента у различных кластеров (отклонение от средних выборочных оценок по 100-балльной шкале)

ного стиля оценивания свидетельствует о формировании у него таких компетенций как требовательность и тщательность в работе.

Четвертая группа ассессоров (18,4%), в наибольшей мере отличается от трех других групп, согласно расположению на дендрограмме (см. рис. 1). Эту группу характеризует наиболее низкая точность оценивания и очень существенная тенденция завышать отметки (см. рис. 2). Причем, к основным источникам ошибок относятся личностные установки ассессора. Можно сказать, что такие ассессоры склонны к постоянному проявлению небрежности, принимая стратегию выставления всем хороших оценок без должного рассмотрения работы. Проявление у ассессора подобного стиля оценивания свидетельствует о невысокой результативности воспитательной работы в отношении данного индивида, неполном формировании у него компетенций ответственности и тщательности в работе.

Анализ распределения ассессоров, принявших участие в эксперименте по выделенным показателям ассессмента, позволяет считать экспериментальную выборку релевантной генеральной совокупности преподавателей, состоящей преимущественно из ассессоров, выставляющих средние оценки по установленным критериям и небольшого количества строгих и менее предсказуемых преподавателей. При сравнительно небольшом объеме экспериментальной выборки, в каждой классификационной группе оказались испытуемые с соответствующими показателями ассессмента. Это позволя-

ет оценивать предложенную систему показателей, как адекватно описывающую деятельность ассессоров. Полученная в результате кластерного анализа типология ассессоров показывает возможности ее использования для объективной оценки достижения целей образования: формирования универсальных компетенций.

На четвертом этапе предпринята попытка теоретического моделирования влияния индивидуальных психологических черт личности на результаты оценивания. Такое моделирование было выполнено в соответствии с подходами к экспериментальному исследованию личности [12] с привлечением наиболее распространенных и эмпирически обоснованных факторных моделей личности. В первую очередь для построения модели использовались предложенная Л. Голдбергом модель личности «Big Five» (Большая Пятёрка личностных качеств), полученная на материале исследования языка [13]. В отличие от большинства теорий личности, модель Большой пятёрки получена эмпирическим путем, на основе огромного числа измерений с использованием разнообразных тестов, опросников и наблюдений за реальным поведением. Исходное положение этой теории гласит, что конкретные черты характера и отдельные поступки связаны между собой и образуют несколько устойчивых признаков, проявляющихся в различных обстоятельствах реальной жизни. Так, согласно модели Большой пятёрки (Big5), все многообразие человеческого поведения можно описать с помощью пяти базовых факторов или личностных черт.

Модель Big5 признана наиболее подтвержденной эмпирическими и статистическими методами. Многолетние исследования в различных странах показали универсальность выделения пяти базовых черт, а методики на ее основе имеют хорошую надежность [14] и прогностическую валидность [15]. Для уточнения отдельных личностных особенностей ассессоров использовалась более подробная 16-факторная модель личности Р. Кеттела [16; 17]. Для учета более широкого социального и личностного контекста поведения, была привлечена личностная модель нормального человека В.Д. Шадрикова [18, с. 151]. В дополнение к личностным моделям был использован когнитивный подход, привлекательный, прежде всего, тем, что именно там разработаны описания когнитивных стилей [7]. Так, например, стиль полезависимость-полнезависимость проявляется в оценочной деятельности и не имеет явных интерференций с диагностируемыми личностными опросниками чертами.

Сопоставление личностных черт и параметров деятельности ассессора выполнено экспертным путем. Каждый из параметров деятельности ассессора был сопоставлен с перечисленными выше моделями личности и когнитивной сферы, а выдвинутые предположения о их взаимосвязи были систематизированы. Таким образом, предложенная гипотетическая модель психологических характеристик ассессора отражает соответствие психологических черт личности и особенностей стиля оценивания (табл. 4).

Предложенная психологическая модель работы ассессора позволяет по

устойчивому стилю фактических особенностей оценки студенческих работ предсказать некоторые характеристики личности. Верификация модели, оценка ее валидности и предсказательной способности планируется проверить на студенческой выборке путем сопоставления показателей ассессмента и личностных характеристик студентов, измеренных соответствующими личностными опросниками. Кроме проверки соответствия предполагаемых личностных характеристик оценочному стилю планируется проследить динамику изменения личностного стиля студентов в результате получения ими обратной связи о собственном первоначальном оценочном стиле. Ожидается, что студенты, получая обратную связь, будут стремиться получать лучшие оценки своей работы в качестве ассессора и оценивание ими работ других студентов будет становиться более объективным.

Исследование данных ассессмента позволяет предложить набор рекомендаций для каждого типа ассессора с целью повышения как непосредственно качества оценивания, так и коррекции личного оценочного стиля. Объективный характер расчета показателей ассессмента позволяет использовать для оценки качества ассессмента и разработки индивидуальных рекомендаций интеллектуальных роботов.

Рекомендации могут быть составлены на основе одновременного учета всех четырех показателей. Предполагается, что каждое заключение будет содержать три части: констатирующую часть с вербальным описанием качест-

## Гипотетическая модель психологических характеристик ассессора

Показатель ассессмента	Пятифакторная модель личности (Л.Р. Голдберг)	Факторы личности (Р.Б. Кеттелл)	Психологические качества нормального человека (В.Д. Шадриков)	Когнитивные стили (М.А. Холодная)
Коэффициент препозиции	Дружелюбие (-) Волевая регуляция (+) Открытость новому опыту (+)	Фактор А: Доброта (-) Фактор I: Мягкосердечность и эмпатия (-) Фактор L: Подозрительность (+)	Любовь (-) Сострадание (-) Милосердие (-) Альтруизм (-) Эмпатия (-) Человеколюбие (-)	
Фактор препозиции	Волевая регуляция (+) Открытость новому опыту (-) Экстраверсия (-)	Фактор С: Эмоциональная устойчивость (+) Фактор L: Подозрительность (+) Фактор Е: Доминантность (+) Фактор Q1: Консерватизм (+) Фактор О: Неуверенность в себе (-) Фактор Q2: Самодостаточность (+)		Полезависимость (-) Полнезависимость (+)
Фактор диссипации	Невротизм (+) Открытость новому опыту (+) Экстраверсия (+)	Фактор F: Беспечность (+) Фактор С: Эмоциональная устойчивость (-) Фактор М: Мечтательность (+) Фактор Q3: Импульсивность (+) Фактор О: Неуверенность в себе (+)		Импульсивность (-) Рефлексивность (+)
Гибридный (интегральный) фактор	Волевая регуляция (-) Экстраверсия (+)	Фактор F: Беспечность (+) Фактор G: Совесть, соблюдение моральных стандартов (-) Фактор N: Проницательность (-)		Фиксирующий (+) Сканирующий контроль (-)

ва ассессмента и графическим представлением индивидуальных показателей ассессмента в сравнении с групповыми; описание психологического портрета ассессора, с акцентом на положительных характеристиках и нейтрально представленной информацией о психологических характеристиках и установках, негативно влияющих на качество ассессмента; рекомендации по настройке индивидуальной оценочной шкалы, осознанию факторов, снижающих объективность оценки, и выработке своих собственных методов коррекции оценочного стиля в сторону большей объективности.

Внедрение системы обратной связи для студентов предполагается в электронной образовательной среде «Ров-вэб». Систематическая обратная связь о качестве оценочной деятельности студентов должна предположительно ускорить процесс настройки индивидуальной оценочной шкалы. По результатам лонгитюдного исследования [19] индивидуальная оценочная шкала у студентов формируется к третьему году обучения, а к выпускному курсу показатели оценивания студентов отличаются большей устойчивостью от таковых у преподавателей. Положительный эффект количественно обоснованной индивидуальной корректирующей обратной связи можно ожидать также и для преподавателей ассессоров.

Таким образом, у преподавателей наблюдается устойчивый стиль оценивания относительно основных рассматриваемых метрик ассессмента, среди которых коэффициент препозиции, препозиционный стандарт отклонений,

фактор диссипации, а также гибридный (интегральный) фактор. Подтвержденные связи между особенностями личности и устойчивыми результатами оценочной деятельности людей позволит предложить использовать «профиль ассессора» для составления психологического портрета личности, что является актуальным для целей оценивания персонала в ходе обучения, адаптации образовательной среды к личностным особенностям обучаемых и т. п.

Анализ литературы, посвященной факторным моделям личности и когнитивным стилям, позволил построить гипотетическую модель связи личностных качеств ассессоров и выделенных показателей ассессмента. Данная модель может служить источником гипотез для серии эмпирических исследований о связи личностных особенностей и стилей оценивания. Таким образом, адекватность модели будет проверена на репрезентативной выборке студентов после измерения личностных особенностей (согласно факторным моделям личности) и накопления достаточного количества данных взаимного ассессмента в электронной информационно-образовательной среде.

Эмпирическая валидация с последующей коррекцией модели позволят в ближайшем будущем перейти к решению насущной практической задачи – построению психологического портрета индивида на основе детальных данных об его учебной активности, среди которых важную роль будут играть выставляемые в ходе пир-ассессмента оценки. Еще одной осуществимой прикладной задачей является подготовка инди-

видуальных рекомендаций, направленных на повышение качества оценивания. Основной целью предоставляемых рекомендаций будет являться укрепление мотивации студентов к добросовестному выполнению ассессмента и повышение качества обратной связи для студентов по итогам выполнения письменных работ.

Определение психологических характеристик индивида по детальным параметрам учебной деятельности, включая показатели ассессмента, может в будущем быть использовано в целях оценки качества воспитательной работы в вузе, совершенствования индивидуальных образовательных траекторий и психологического профилирования выпускников вузов в процессе профессиональной ориентации и подбора кадров.

### Литература

1. Выбойщик И.В. Влияние оценочного стиля на адекватность оценивания / Практическая психология-2003. Ежегодник. Т. VI: Материалы региональной научно-практической конференции. 27–28 марта 2003 г. Екатеринбург, 2003.
2. Батулин Н.А., Выбойщик И.В. Стили оценочной атрибуции: подходы к описанию и диагностике: Сборник научных трудов «Теоретическая, экспериментальная и прикладная психология». Т. 3 / Под ред. Н.А. Батулина. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2002.
3. Колга В.А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости: Дис. ... канд. психол. наук. Ленинград, 1976.
4. Протасова И.Н. Влияние типологических особенностей личности на формирование когнитивного стиля «аналитичность – синтетичность»: Дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 1998.
5. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение. Ростов н/Д: Изд-во Ростовского педагогического ун-та, 1994.
6. Либин А.В. Дифференциальная психология. М.: Смысл; Per Se, 2000.
7. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд., перераб. СПб.: Питер, 2004.
8. Крикля Н.П. Индивидуальные стили педагогического оценивания: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1997.
9. Сафонова Т.Л. Влияние стиля индивидуальности учителя на особенности его оценочной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. Сочи, 2000.
10. Карпенко М.П. Экспериментальное исследование расхождения отметок, выставляемых студенческими работами преподавателями // Высшая школа. 2019. № 10.
11. Карпенко М.П., Басов В.А., Семенова Т.Ю., Слива А.В., Фокина В.Н. Проблемы взаимного оценивания в учебной работе студентов // Социология образования. 2014. № 6.
12. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности: Учеб. пособие для слушателей ИПК преподавателей пед. дисциплин ун-тов и пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1985.
13. Goldberg L.R. An Alternative “Description of Personality”: The Big-Five Factor Structure // Journal of Personality and Social Psychology. 1990.

14. Gnambs T. A meta-analysis of dependability coefficients (test-retest reliabilities) for measures of the Big Five // *Journal of Research in Personality*. 2014. № 52.
15. Сергеева А.С., Кириллов Б.А., Джумагулова А.Ф. Перевод и адаптация краткого пятифакторного опросника личности (TIPI-RU): оценка конвергентной валидности, внутренней согласованности и тест-ретестовой надежности // *Экспериментальная психология*. 2016. Т. 9. № 3.
16. Cattell R.B., Boyle G.J., Chant D. The enriched behavioral prediction equation and its impact on structured learning and the dynamic calculus. *Psychological Review*. 2002. № 109.
17. Schuerger J.M. Career assessment and the Sixteen Personality Factor Questionnaire // *Journal of Career Assessment*. 199. Т. 3. Is.2.
18. Шадриков В.Д. Психологическая характеристика нормального человека, или Познай самого себя. М.: Университетская книга; Логос, 2009.
19. Карпенко М.П., Басов В.А. Динамика показателей массового взаимного оценивания студенческих творческих работ (пир-ассесмента) // *Высшая школа*. 2019. № 21.

**Karpenko M.P.**, *doctor of technical Sciences, Professor, President of the Modern humanitarian Academy, Moscow / rectorat@muh.ru*

**Chmyhova E.V.**, *candidate of social Sciences, associate Professor, Vice-rector of the Open University of Humanities and Economics, Moscow / nr@ogeu.ru*

**Davydov D.G.**, *candidate of psychological Sciences, associate Professor of the Department of pedagogy and psychology of the Open University of Humanities and Economics, Director of the Institute of cognitive neurology of the Modern Academy of Humanities, Moscow / ddavydov@muh.ru*

**Basov V.A.**, *candidate of physical and mathematical Sciences, Director of the Didactic and technological Department of BIOR "UMNEY", Moscow / kolomna@filial.muh.ru*

**Strekokopytova S.A.**, *Junior researcher at the Institute of cognitive neurology of the Modern humanitarian Academy, Moscow / sofya.otrepyeva@gmail.com*

### **Styles of teacher's assessment and developing a psychological model of assessors**

Assessment parameters and their distribution are described. By an experiment where 38 teachers participated, four types of assessors were obtained. These types represent the assessment strategies as well as personality traits and competencies. In the base of structure of personality and the strategy of cognitive activity the psychological model of the assessor has been constructed. Further empirical validation of the model and the creation of an objective diagnosis system for the universal competencies of students based on assessment parameters are proposed.

**Key words:** *assessment, personality models, assessment strategies, educational competencies.*