ilmiy-amaliy jurnal · ISSN 3093-8694

УДК 378.147:004.9

Шукурова Халима Баходировна,
Преподаватель бизнес-департамента, Webster University

ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ В ЦИФРОВОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ БИЗНЕСА И МЕНЕДЖМЕНТА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ

Аннотация. Цель исследования — обосновать методические условия организации формирующего оценивания в цифровом обучении студентов бизнесу и менеджменту. Работа носит теоретико-методический характер и основана на нарративном обзоре пяти целенаправленно отобранных научных публикаций. Рассмотрены концепции саморегулируемого обучения и грамотности в использовании обратной связи, результаты обзоров формирующего оценивания, а также исследования применения цифровых технологий в университетском оценивании. Источники сопоставлены по следующим направлениям: прозрачность критериев, активность обучающегося, использование обратной связи, цифровое документирование учебной деятельности и ограничения доказательной базы. По результатам анализа сформулированы пять методических условий: предварительное обсуждение критериев, самостоятельная оценка первоначального решения, подготовка к взаимному оцениванию, обязательная доработка работы и последующая проверка переноса освоенного способа действия на новую задачу. Предложен шестистадийный цикл работы с управленческим кейсом, предусматривающий сохранение версий работы и комментариев в цифровой среде. Образовательный результат предлагается оценивать по качеству аргументации и способности студента самостоятельно решать аналогичную задачу. Технические показатели активности разграничены с содержательными свидетельствами обучения. Практическая значимость работы заключается в разработке последовательности учебных действий и примерной аналитической рубрики. Предложенные материалы не проходили эмпирической апробации и не рассматриваются как доказанный способ повышения успеваемости. Сделан вывод о необходимости связывать цифровое оценивание не только с предоставлением обратной связи, но и с действиями студента по её осмыслению и использованию.

Ключевые слова: цифровое обучение, формирующее оценивание, обратная связь, саморегулируемое обучение, высшее образование, бизнес-образование, методика преподавания.

BIZNES VA MENEJMENT TALABALARINING RAQAMLI TA’LIMIDA FORMATIV BAHOLASH: NAZARIY ASOSLAR VA METODIK SHART-SHAROITLAR

Annotatsiya. Tadqiqotning maqsadi biznes va menejment yo‘nalishlarida tahsil olayotgan talabalarning raqamli ta’limida formativ baholashni tashkil etishning metodik shart-sharoitlarini asoslashdan iborat. Ish nazariy-metodik tahlil va maqsadli tanlangan beshta ilmiy nashrning narrativ sharhiga asoslangan. Unda o‘zini o‘zi boshqarib o‘rganish va fikr-mulohazadan foydalanish savodxonligi konsepsiyalari, formativ baholashga oid sharhlar hamda universitetlarda baholash jarayoniga raqamli texnologiyalarni tatbiq etish bo‘yicha tadqiqotlar ko‘rib chiqilgan. Manbalar mezonlarning shaffofligi, talabaning faol

ishtiroki, fikr-mulohazadan foydalanish, o‘quv faoliyatini raqamli hujjatlashtirish va dalillar bazasining cheklovlari bo‘yicha taqqoslangan. Tahlil natijasida beshta metodik shart-sharoit asoslangan: mezonlarni oldindan muhokama qilish, dastlabki yechimni mustaqil baholash, o‘zaro baholashga tayyorgarlik ko‘rish, ishni majburiy qayta ishlash va o‘zlashtirilgan harakat usulini yangi vazifada qo‘llashni tekshirish. Boshqaruv keysiga asoslangan olti bosqichli baholash sikli taklif etilgan. Unda raqamli muhit ish versiyalari va sharhlarni saqlashga xizmat qiladi, ta’lim natijasi esa argumentatsiya sifati hamda talabaning o‘xshash vazifani mustaqil bajarishi orqali baholanadi. Texnik faollik ko‘rsatkichlari o‘rganishning mazmuniy dalillaridan ajratilgan. Ishning amaliy ahamiyati o‘quv harakatlari ketma-ketligi va namunaviy tahliliy baholash rubrikasini ishlab chiqishdan iborat. Takliflar empirik sinovdan o‘tkazilmagan va o‘zlashtirishni oshirishning isbotlangan usuli sifatida talqin qilinmaydi. Raqamli baholashni faqat o‘qituvchi tomonidan fikr-mulohaza taqdim etish bilan cheklamasdan, talabaning uni tushunishi va amalda qo‘llashi bilan bog‘lash zarurligi asoslangan.

Kalit so‘zlar: raqamli ta’lim, formativ baholash, fikr-mulohaza, o‘zini o‘zi boshqarib o‘rganish, oliy ta’lim, biznes ta’limi, o‘qitish metodikasi.

FORMATIVE ASSESSMENT IN DIGITAL LEARNING FOR BUSINESS AND MANAGEMENT STUDENTS: THEORETICAL FOUNDATIONS AND METHODOLOGICAL CONDITIONS

Abstract. This study aims to substantiate the methodological conditions for implementing formative assessment in digital learning for business and management students. It adopts a theoretical and methodological approach based on a narrative review of five purposively selected scholarly publications. The study examines frameworks of self-regulated learning and student feedback literacy, reviews of formative assessment, and research on digital technologies in university assessment. The sources are compared in terms of transparency of assessment criteria, learner agency, feedback uptake, digital documentation of learning activities, and limitations of the evidence base. The analysis identifies five methodological conditions: discussing criteria in advance, self-assessing an initial solution, preparing students for peer assessment, requiring revision, and subsequently assessing the transfer of the acquired approach to a new task. A six-stage assessment cycle based on a management case is proposed. Within this cycle, the digital environment supports the storage of work versions and comments, while learning outcomes are assessed through the quality of students’ arguments and their ability to complete a similar task independently. Technical indicators of activity are distinguished from substantive evidence of learning. The practical contribution consists of a proposed sequence of learning activities and an illustrative analytical rubric. The proposed materials have not been empirically tested and are not presented as a proven method for improving academic achievement. The study concludes that digital assessment should be linked not only to the provision of feedback but also to students’ ability to interpret and use it in subsequent learning activities.

Keywords: digital learning, formative assessment, feedback, self-regulated learning, higher education, business education, teaching methodology.

ВВЕДЕНИЕ

Цифровизация высшего образования актуализирует вопрос о том, каким образом информация о выполнении учебного задания может использоваться для совершенствования образовательного процесса. Само по себе применение цифровых платформ не гарантирует повышения качества обучения. Существенное значение имеет организация взаимодействия между учебной задачей, критериями оценивания, обратной связью и последующими действиями студента.

В настоящем исследовании цифровое обучение рассматривается как организация учебной деятельности с использованием цифровых средств для выполнения заданий, взаимодействия участников образовательного процесса, хранения учебных материалов и сопровождения оценивания. Такое понимание позволяет сосредоточиться не на конкретной платформе, а на педагогических условиях, обеспечивающих связь между оцениванием и последующим обучением.

Nicol и Macfarlane-Dick рассматривают формирующее оценивание в контексте саморегулируемого обучения. В рамках предложенной ими модели студент выступает не только получателем внешней оценки, но и активным участником оценочного процесса: анализирует собственную работу, соотносит её с критериями и использует обратную связь для планирования дальнейших действий [1]. Следовательно, методическая организация оценивания должна создавать условия для развития самостоятельного оценочного суждения.

Важным дополнением к данному подходу является концепция грамотности в использовании обратной связи, представленная Carless и Boud [2]. Авторы связывают продуктивное использование комментариев с пониманием их ценности, способностью выносить оценочные суждения, регулировать эмоциональные реакции и предпринимать конкретные действия по улучшению работы. Поэтому наличие комментария в электронной образовательной среде нельзя автоматически считать свидетельством того, что студент понял его содержание и применил полученную информацию.

В систематическом обзоре Winstone и соавторов рассматриваются процессы активного взаимодействия обучающихся с обратной связью, включая самооценку, постановку целей, саморегуляцию и вовлечённость [3]. В свою очередь, обзор Morris, Perry и Wardle показывает, что результаты формирующего оценивания и обратной связи зависят от особенностей реализации, характера заданий и условий обучения [4]. Исследования цифрового оценивания также демонстрируют разнообразие используемых технологий, однако наличие цифровых инструментов само по себе не позволяет делать однозначные выводы об их образовательной эффективности [5].

В качестве контекста методической разработки выбрано бизнес-образование, в частности выполнение аналитического управленческого кейса. Данный тип задания предполагает выявление проблемы, анализ исходных данных,

сопоставление альтернатив и обоснование управленческой рекомендации. Поэтому оценивание должно учитывать не только качество итогового текста, но и обоснованность принятого решения, способность аргументировать выбор и готовность пересматривать первоначальные выводы на основании содержательных замечаний.

Проблема исследования заключается в недостаточной определённости методической связи между предоставлением цифровой обратной связи и наблюдаемыми действиями студента по совершенствованию аналитической работы.

Цель исследования — теоретически обосновать методические условия формирующего оценивания в цифровом обучении студентов бизнесу и менеджменту и разработать примерную последовательность учебных действий на материале управленческого кейса.

Для достижения поставленной цели сформулированы следующие задачи:

Проанализировать теоретические подходы к формирующему оцениванию, саморегулируемому обучению и использованию обратной связи.

Сопоставить выводы выбранных научных публикаций и определить ограничения имеющейся доказательной базы.

Разработать методическую последовательность формирующего оценивания аналитического управленческого кейса.

Предложить критерии оценивания и определить направления последующей эмпирической апробации.

Объект исследования — цифровое обучение в системе высшего образования.

Предмет исследования — методические условия организации формирующего оценивания при выполнении аналитических заданий студентами бизнес и управленческих направлений.

Научно-практическая значимость работы состоит в систематизации известных теоретических положений и их методической адаптации к оцениванию управленческих кейсов. Предложенные решения рассматриваются как проект для дальнейшей проверки, а не как эмпирически подтверждённая технология повышения академических результатов.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Дизайн исследования и отбор источников

Исследование имеет теоретико-методический характер и включает нарративный обзор научных публикаций и проектирование учебной последовательности. Собственные эмпирические данные, экспериментальные группы и статистические результаты не использовались. Обзор не является систематическим: исчерпывающий поиск литературы не заявляется, а процедура отбора не проводилась по протоколу PRISMA.

Поиск научных публикаций осуществлялся 10 октября 2026 года с использованием тематических запросов, посвящённых цифровому формирующему оцениванию в высшем образовании, обратной связи, саморегулируемому обучению и грамотности студентов в использовании комментариев. В частности, применялись запросы «digital formative assessment higher education systematic review feedback self regulated learning», «Nicol Macfarlane Dick formative assessment self regulated learning seven principles», «Morris Perry Wardle formative assessment feedback higher education systematic review 2021» и «Carless Boud 2018 student feedback literacy Winstone 2017 systematic review feedback higher education».

Отбор был целенаправленным. Предпочтение отдавалось публикациям, непосредственно связанным с формирующим оцениванием, использованием обратной связи и цифровыми практиками в высшем образовании, а также имеющим доступные библиографические сведения.

В аналитический корпус включены пять научных публикаций: две концептуальные работы, один систематический обзор процессов взаимодействия обучающихся с обратной связью, один систематический обзор формирующего оценивания в высшем образовании и один обзор цифровых технологий в университетском оценивании.

При анализе использовались доступные аннотации, библиографические сведения и содержательные материалы на страницах издательств и университетского репозитория. Полнотекстовая проверка всех публикаций независимо не проводилась. Повторная оценка качества первичных исследований, включённых в обзорные публикации, не выполнялась.

Таким образом, методология обеспечивает теоретико-аналитическое обоснование методических предложений, но не позволяет претендовать на исчерпывающее представление всех исследований по данной проблематике.

Процедура анализа

Материалы сопоставлялись по пяти аналитическим категориям:

Прозрачность критериев — определённость требований к заданию и доступность критериев оценивания для студентов.

Самостоятельное оценочное суждение — участие студента в анализе собственной работы и определении направлений её улучшения.

Понимание и использование обратной связи — способность интерпретировать комментарии, принимать обоснованные решения и вносить содержательные изменения.

Цифровое документирование учебной деятельности — возможность сохранять версии работы, комментарии и пояснения к изменениям.

Ограничения доказательной базы — особенности исследовательских дизайнов, границы обобщения результатов и недостаточность оснований для причинных выводов.

Для каждой категории разграничивались теоретические положения исходных публикаций, результаты представленных в них обзоров и методические предложения настоящей работы. Это позволило избежать отождествления выводов предшествующих исследований с результатами собственной эмпирической проверки.

На следующем этапе выявленные положения переводились в последовательность учебных действий на примере управленческого кейса. Разрабатывались этапы работы, функции цифровой среды, способы использования обратной связи и примерные критерии оценивания итогового решения.

Предложенная последовательность является результатом методического проектирования. Её реализуемость, эффективность и воспроизводимость в конкретной образовательной среде требуют самостоятельной эмпирической проверки.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Теоретические основания формирующего оценивания

Анализ выбранных публикаций позволяет выделить несколько взаимосвязанных положений, значимых для проектирования формирующего оценивания в цифровой образовательной среде.

Первое положение связано с развитием самостоятельного оценочного суждения. Nicol и Macfarlane-Dick рассматривают способность студентов оценивать собственную работу как один из механизмов саморегулируемого обучения [1]. С этой точки зрения оценивание должно предоставлять обучающемуся возможность не только получать внешние комментарии, но и самостоятельно определять сильные стороны работы, выявлять недостатки и планировать её улучшение.

Методическое следствие состоит в необходимости включать самооценку до получения внешних замечаний. Это позволяет зафиксировать первоначальное представление студента о качестве своей работы и впоследствии сопоставить его с комментариями преподавателя и результатами взаимного оценивания.

Второе положение относится к грамотности в использовании обратной связи. Carless и Boud подчёркивают, что её продуктивность зависит не только от содержания комментария, но и от способности обучающегося осмыслить информацию и предпринять соответствующие действия [2]. Авторы рассматривают оценочное суждение, понимание ценности обратной связи, эмоциональную регуляцию и готовность к изменениям как важные составляющие данного процесса.

В методическом отношении это означает, что предоставление комментария следует дополнять заданием, требующим от студента объяснить, какие замечания приняты, какие отклонены и на каких основаниях. Такой подход

направлен на развитие осознанного использования обратной связи, а не на механическое выполнение всех рекомендаций.

Третье положение связано с активным взаимодействием студента с полученной информацией. В обзоре Winstone и соавторов рассматриваются различные процессы вовлечения обучающихся в работу с обратной связью, включая самооценку, постановку целей и саморегуляцию [3]. Вместе с тем авторы указывают на необходимость дальнейшего изучения реального поведения студентов и устойчивости наблюдаемых результатов.

Для проектируемой методики это означает, что активность студента необходимо оценивать не только по факту ознакомления с комментарием, но и по содержанию последующих действий: изменению аргументации, уточнению выводов и способности применять освоенный подход в новой ситуации.

В совокупности рассмотренные положения позволяют трактовать формирующее оценивание как последовательность взаимосвязанных действий, в которой обратная связь приобретает образовательное значение через её осмысление и применение обучающимся.

Доказательная база и ограничения имеющихся выводов

Систематический обзор Morris, Perry и Wardle посвящён формирующему оцениванию и обратной связи в высшем образовании [4]. Рассмотренные авторами исследования указывают на потенциальную полезность отдельных оценочных практик, включая проверочные задания с низкими ставками и различные формы преподавательской и взаимной обратной связи. Вместе с тем результаты зависят от конкретных условий реализации, а доказательства эффективности отдельных практик неоднородны.

Следовательно, выводы о пользе формирующего оценивания не следует автоматически распространять на любую цифровую технологию или любую организацию обратной связи. Для интерпретации результатов необходимо учитывать тип задания, характер комментариев, степень участия студента и наличие возможности доработать работу.

Обзор Núñez-Solís и соавторов посвящён использованию цифровых технологий в университетском оценивании [5]. Рассматриваемое направление включает применение цифровых платформ, инструментов самооценки и взаимной оценки, электронных рубрик и средств документирования учебных результатов. Однако разнообразие технологий и исследовательских подходов ограничивает возможность установить универсальный эффект их использования.

Цифровые инструменты создают технические условия для сохранения версий работы, предоставления комментариев и организации взаимодействия. Тем не менее наличие таких функций не доказывает, что студенты глубже понимают критерии или лучше выполняют последующие задания.

На основании выбранных публикаций нельзя утверждать, что переход к электронной обратной связи сам по себе повышает качество освоения управленческих компетенций. В настоящей работе научные источники используются для обоснования методических решений и формулирования вопросов будущего исследования, а не как прямое доказательство эффективности предлагаемой модели.

Методические условия формирующего оценивания

На основании проведённого сопоставления сформулированы пять методических условий организации формирующего оценивания.

Первое условие — предварительное обсуждение критериев. До начала работы студентам необходимо разъяснить ожидаемый результат, содержание критериев и признаки качественного выполнения задания. Для управленческого кейса целесообразно выделить постановку проблемы, использование исходных данных, сравнение альтернатив и обоснование рекомендации.

Второе условие — самостоятельная оценка первоначального решения. До получения внешних комментариев студент анализирует собственную работу по предложенным критериям. Дополнительно он определяет наиболее убедительный аргумент и аспект, требующий дальнейшего уточнения. Это позволяет сделать оценочное суждение самостоятельной частью учебной деятельности.

Третье условие — подготовка к взаимному оцениванию. Перед обменом работами студентам предлагается проанализировать общий пример и обсудить признаки содержательного комментария. Взаимная оценка должна быть направлена на аргументацию и качество решения, а не ограничиваться общими одобрительными высказываниями или исправлением оформления.

Четвёртое условие — обязательная доработка работы. После получения комментариев студент подготавливает новую версию и объясняет принятые решения. Отклонение замечания допустимо, если оно обосновано содержательно. Количество внесённых изменений не должно рассматриваться как самостоятельный показатель качества обучения.

Пятое условие — проверка самостоятельного применения освоенного способа действия. После доработки студент выполняет аналогичное задание на другом кейсе или объясняет ход решения в индивидуальном обсуждении. Этот этап предназначен для предварительной оценки того, способен ли обучающийся использовать освоенные способы анализа без непосредственной опоры на ранее полученные комментарии.

Представленные условия взаимосвязаны. Прозрачность критериев обеспечивает основу для самооценки, подготовка к взаимной оценке повышает содержательность комментариев, доработка позволяет применить обратную связь, а последующее задание создаёт возможность проверить самостоятельное использование освоенного подхода.

Проект цифрового цикла оценивания управленческого кейса

Для практической реализации предложен шестистадийный цикл формирующего оценивания. Он может быть организован в системе управления обучением, с использованием электронных документов или других доступных цифровых средств.

Этап 1. Разбор критериев и постановка задачи.

Преподаватель предоставляет управленческий кейс, формулирует ожидаемый результат и знакомит студентов с аналитической рубрикой. На примере короткого образца обсуждаются различия между описанием ситуации, выявлением проблемы и обоснованием управленческой рекомендации.

Этап 2. Подготовка первоначального решения.

Студент самостоятельно анализирует исходные данные и готовит аналитическую записку. Первоначальная версия сохраняется отдельно. Дополнительно студент отмечает наиболее сильный аргумент и аспект, который вызывает затруднения или требует дополнительного обоснования.

Этап 3. Самооценка и взаимная оценка.

Студент оценивает первоначальную версию по установленным критериям, после чего анализирует работу другого участника. Комментарии должны указывать на конкретные положения текста и объяснять, каким образом их можно улучшить. Преподаватель контролирует корректность и содержательность оценочных суждений.

Этап 4. Анализ обратной связи и планирование изменений.

Студент сопоставляет собственную оценку с полученными комментариями, определяет приоритеты доработки и при необходимости задаёт уточняющие вопросы. Преподаватель разъясняет существенные содержательные ошибки и помогает студенту понять требования задания, не подменяя его самостоятельное решение.

Этап 5. Доработка и обоснование изменений.

Студент представляет обновлённую версию аналитической записки и краткую таблицу изменений по схеме «замечание — принятое решение — обоснование». При этом оценивается не количество исправлений, а качество аргументации и обоснованность принятых решений.

Этап 6. Проверка переноса освоенного подхода.

Студент индивидуально выполняет короткое задание на другом управленческом кейсе. Альтернативой может служить индивидуальное устное объяснение логики решения, если оно позволяет проверить самостоятельность выполнения. Результат сопоставляется с первоначальной работой по согласованным критериям.

Цифровая среда в предлагаемой модели выполняет функции хранения документов, организации обмена комментариями и сопоставления версий. При этом педагогическая логика цикла не зависит от конкретной коммерческой платформы: аналогичная последовательность может быть реализована с

помощью электронных документов и согласованного порядка взаимодействия.

Для последующей проверки модели целесообразно фиксировать не только итоговые баллы, но и содержание изменений между версиями, причины принятия или отклонения комментариев и качество выполнения нового задания. Эти показатели рассматриваются как потенциальные источники данных для будущего исследования, а не как уже полученные результаты.

Пример аналитической рубрики для управленческого кейса

Для оценивания аналитической записки предлагается предварительная рубрика из четырёх критериев. Она предназначена для методического использования и нуждается в обсуждении с преподавателями и студентами. Её надёжность и валидность в настоящем исследовании не проверялись.

1. Постановка проблемы.

Высокий уровень: проблема чётко отделена от симптомов, сформулирована с учётом условий кейса и связана с управленческой задачей.

Средний уровень: проблема обозначена, однако её границы или связь с исходными условиями раскрыты недостаточно.

Начальный уровень: работа преимущественно пересказывает ситуацию и не формулирует конкретную проблему.

2. Использование доказательств.

Высокий уровень: выводы связаны с конкретными данными кейса, а ограничения исходной информации учитываются при анализе.

Средний уровень: данные используются, но отдельные выводы недостаточно обоснованы или не учитывают ограничения информации.

Начальный уровень: преобладают неподтверждённые утверждения, а связь выводов с данными не прослеживается.

3. Сравнение альтернатив.

Высокий уровень: несколько вариантов решения сопоставлены по явным критериям, последствиям и возможным рискам.

Средний уровень: альтернативы перечислены, но последовательное сравнение их преимуществ и ограничений отсутствует.

Начальный уровень: предложен один вариант без анализа других возможных решений.

4. Обоснование рекомендации.

Высокий уровень: рекомендация логически следует из проведённого анализа, учитывает риски и ограничения и содержит ясное обоснование выбора.

Средний уровень: рекомендация в целом соответствует анализу, однако отдельные логические связи или ограничения раскрыты недостаточно.

Начальный уровень: рекомендация сформулирована декларативно и не опирается на последовательный анализ.

Рубрика позволяет разграничить качество аналитического решения и характер работы с обратной связью. Пояснение изменений может использоваться для формирующего обсуждения, но не должно автоматически повышать итоговую оценку при недостаточном качестве решения. Весовые коэффициенты критериев и правила выставления итогового балла необходимо определять с учётом целей конкретной дисциплины.

ОБСУЖДЕНИЕ

Педагогическое значение цифрового документирования

Предложенный подход рассматривает цифровые следы учебной деятельности как возможные свидетельства действий студента, но не как непосредственные показатели знания или компетентности. Количество входов в систему, время просмотра материалов и число комментариев сами по себе не позволяют определить качество аналитической работы.

Для содержательной интерпретации необходимо анализировать первоначальное решение, характер внесённых изменений, обоснование принятия или отклонения замечаний и результат самостоятельного выполнения последующего задания. Такая совокупность данных потенциально позволяет точнее описать процесс работы с обратной связью, хотя её диагностические возможности должны быть проверены в отдельном исследовании.

Данное положение согласуется с подходом Carless и Boud, в котором обратная связь рассматривается через способность студента осмысливать информацию и использовать её для улучшения собственной работы [2]. В настоящем исследовании этот принцип конкретизирован посредством обязательного пояснения доработки и последующей проверки самостоятельного применения аналитического подхода.

Методический вклад работы заключается не в разработке новой общей теории формирующего оценивания, а в согласовании известных теоретических положений с конкретным типом учебного задания. Важной особенностью предложенного цикла является акцент на действиях студента после получения комментариев. Использование генеративного искусственного интеллекта не является обязательным условием реализации модели и не относится к её центральным элементам.

Условия внедрения и ограничения исследования

Перед пилотным применением модели необходимо определить допустимую учебную нагрузку, время на доработку и минимальные требования к содержательности комментариев. Следует учитывать доступность цифровых средств и предусматривать альтернативный способ участия для студентов, испытывающих технические затруднения.

Доступ к первоначальным и последующим версиям работ, а также к взаимным комментариям должен предоставляться в объёме, необходимом для

учебных целей. Использование материалов за пределами курса требует отдельного обоснования и соблюдения применимых требований к защите данных.

Исследование имеет ряд ограничений. Во-первых, нарративный отбор пяти публикаций не обеспечивает исчерпывающего охвата литературы. Во-вторых, полные тексты всех источников независимо не проверялись, а повторная оценка качества первичных исследований не проводилась. В-третьих, исследования, посвящённые университетам Узбекистана, в аналитический корпус не включались.

Кроме того, специфика подготовки менеджеров использована как контекст методической адаптации, но эффективность предложенных действий в бизнес-образовании не оценивалась отдельным обзором. Разработанная рубрика не прошла процедуру валидации, а реализуемость шестистадийного цикла в конкретной студенческой группе не проверялась.

Наличие в цифровых системах функций взаимного оценивания и хранения версий также не гарантирует равного участия всех студентов. В ходе будущей апробации необходимо учитывать случаи формального выполнения заданий, незавершённые доработки, трудности понимания критериев и технические препятствия.

Перечисленные ограничения не отменяют методической ценности разработанной последовательности, но определяют границы её интерпретации. Предлагаемый цикл следует рассматривать как проект для дальнейшей проверки, а не как доказанную технологию повышения образовательных результатов.

Перспективы последующей апробации

Для дальнейшего исследования предлагается провести пилотную апробацию в рамках одной дисциплины бизнес- или управленческого профиля. Исследование может включать первоначальное аналитическое задание, наблюдение за прохождением формирующего цикла, анализ изменений между версиями и отсроченное индивидуальное задание на новом кейсе.

Основным показателем целесообразно выбрать качество самостоятельного анализа нового кейса по заранее согласованной рубрике. Дополнительными показателями могут выступать обоснованность изменений, характер использования обратной связи, расхождение между самооценкой и внешней оценкой, а также понимание студентами критериев.

Для повышения согласованности оценивания желательно предусмотреть независимую оценку части работ несколькими экспертами и определить порядок разрешения существенных расхождений. До начала исследования следует согласовать критерии, подготовить оценщиков и проверить понятность рубрики на небольшом количестве учебных работ.

При наличии сопоставимых групп может быть рассмотрен квазиэкспериментальный дизайн. Однако выбор такого дизайна требует учёта различий

между группами, особенностей учебных заданий и других факторов, способных повлиять на результаты. Если контрольная группа или необходимые условия сравнения отсутствуют, результаты следует интерпретировать как пилотные и не использовать для обоснования причинных выводов.

Удовлетворённость студентов цифровой средой необходимо анализировать отдельно от достижения учебных целей. Положительное восприятие платформы не обязательно свидетельствует о повышении качества аргументации или способности самостоятельно решать новые задачи.

До сбора данных необходимо определить процедуру информирования участников, добровольность участия в исследовательской части, правила обезличивания материалов и применимые требования этического рассмотрения. Размер выборки и методы анализа должны определяться в соответствии с фактическим дизайном исследования и ожидаемой точностью оценок.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённый теоретико-методический анализ позволил обосновать подход к организации формирующего оценивания в цифровом обучении студентов бизнесу и менеджменту. Его основой является последовательность взаимосвязанных действий: понимание критериев, самостоятельная оценка первоначального решения, получение и анализ обратной связи, доработка работы и проверка самостоятельного применения освоенного подхода.

На материале управленческого кейса предложен шестистадийный цикл оценивания, предусматривающий сохранение версий аналитической записки, организацию самооценки и взаимного оценивания, пояснение внесённых изменений и выполнение последующего индивидуального задания. Разработана примерная аналитическая рубрика, включающая постановку проблемы, использование доказательств, сравнение альтернатив и обоснование рекомендации.

Основной методический вывод заключается в том, что предоставление обратной связи и её использование студентом представляют собой разные этапы образовательного процесса. Поэтому цифровое оценивание целесообразно организовывать таким образом, чтобы обучающийся не только получал комментарии, но и анализировал их, принимал обоснованные решения по доработке и демонстрировал способность самостоятельно применять освоенный способ рассуждения.

Цифровое документирование позволяет сохранять материалы и отслеживать изменения, однако технические показатели активности не могут служить достаточным основанием для выводов о качестве обучения. Для оценки образовательных результатов необходимо учитывать содержание аргументации и самостоятельное выполнение последующих заданий.

Практическая значимость работы состоит в подготовке методической последовательности и предварительной рубрики для дальнейшего применения

в бизнес-образовании. Вместе с тем предложенные материалы не проходили эмпирической апробации, а их надёжность и эффективность не установлены.

Перспективы дальнейшей работы связаны с пилотной проверкой реализуемости цикла, оценкой согласованности экспертных суждений и изучением связи между использованием обратной связи и качеством самостоятельного анализа новых кейсов. Полученные в ходе такого исследования данные позволят уточнить методические условия и определить границы применимости предложенного подхода.

Список литературы:

1. Nicol D. J., Macfarlane-Dick D. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice // Studies in Higher Education. 2006. Vol. 31, no. 2. P. 199–218. DOI: https://doi.org/10.1080/03075070600572090.

2. Carless D., Boud D. The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2018. Vol. 43, no. 8. P. 1315–1325. DOI: https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354.

3. Winstone N. E., Nash R. A., Parker M., Rowntree J. Supporting Learners' Agentic Engagement With Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes // Educational Psychologist. 2017. Vol. 52, no. 1. P. 17–37. DOI: https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538.

4. Morris R., Perry T., Wardle L. Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review // Review of Education. 2021. Vol. 9, no. 3. Article e3292. DOI: https://doi.org/10.1002/rev3.3292.

5. Núñez-Solís M., Garrido-Miranda J. M., Chávez-Castillo Y., López-Jiménez T., Espinoza-Navarrete C., Sanhueza-Campos C. Digital technologies in university assessment: a scoping review // Frontiers in Education. 2026. Vol. 11. Article 1744310. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1744310..