

УДК 37.018.46

## Тьюторское сопровождение как ресурс повышения качества подготовки экспертов ГИА: анализ потребности и пути интеграции

**Варквасова Елена Анатольевна**

*Магистрант, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Россия,*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5843-9609>, e-mail: [varkvasova@sfedu.ru](mailto:varkvasova@sfedu.ru)

**Землина Екатерина Михайловна**

*Кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Россия,*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1290-2717>, e-mail: [zemlina@sfedu.ru](mailto:zemlina@sfedu.ru)

### Аннотация

**Введение:** статья посвящена анализу профессиональных затруднений педагогов-экспертов предметных и апелляционных комиссий государственной итоговой аттестации (ГИА) и оценке востребованности тьюторского сопровождения как элемента их профессиональной подготовки. Цель исследования заключается в анализе потребности экспертов региональных предметных комиссий при проведении ГИА в адресном сопровождении и обосновании путей интеграции тьюторских практик в программы повышения квалификации для компенсации выявляемых профессиональных дефицитов.

**Материалы и методы:** эмпирическое исследование реализовано весной 2025 года с применением сочетания количественных и качественных методов. Выборку составили 344 педагога общего образования одного из субъектов Российской Федерации, включая 300 экспертов с опытом участия в ГИА и 44 специалиста, впервые рекомендованных к данной деятельности; набор респондентов осуществлялся добровольно через профессиональные сообщества. Сбор данных проводился с использованием онлайн-анкетирования и невключенного наблюдения; числовые данные представлены в виде процентных долей, свободные ответы систематизированы для выявления повторяющихся тем и типичных профессиональных затруднений. Соблюдены этические нормы информированного согласия и анонимности. **Результаты:** установлено, что наиболее выраженными проблемами являются дефицит времени для принятия взвешенного решения и трудности аргументации оценки в спорных (пограничных) ситуациях. Большинство респондентов поддержали включение тьюторского сопровождения в образовательную программу, отметив высокую значимость разбора реальных кейсов и экспертных прецедентов. **Выводы:** практическая новизна работы состоит в выявлении зон профессиональной уязвимости экспертов, которые могут быть адресно поддержаны средствами тьюторского сопровождения. Указанные ограничения исследования, включая добровольный характер выборки и возможное влияние социально-желательных ответов, сужают возможности обобщения. Вместе с тем полученные данные обосновывают целесообразность перехода к пилотному внедрению программ тьюторского сопровождения с последующей оценкой их влияния на межэкспертную согласованность и общую объективность проверки развернутых ответов участников ГИА.

**Ключевые слова:** тьютор, тьюторское сопровождение, общее образование, предметные и апелляционные комиссии, повышение квалификации, индивидуализация, эксперт ГИА

**Благодарности:** авторы выражают признательность ГБУ ЦОКОПМК Минпросвещения КБР в лице главного специалиста Шилиной Натальи Валерьевны за значительный вклад в планирование и реализацию эмпирического этапа исследования, а также за организационную и методическую поддержку, обеспечившую эффективное взаимодействие с педагогами общего образования, рекомендованными для включения в состав региональных предметных комиссий ГИА. Особая

благодарность адресуется слушателям курсов повышения квалификации «Подготовка экспертов для работы в предметных комиссиях по учебным предметам при проведении ГИА по образовательным программам основного и среднего общего образования» за активное участие в онлайн-опросе, добросовестность и непредвзятость при ответах на вопросы, а также за проявленный профессионализм при выполнении экспертных функций – их участие существенно обогатило эмпирическую базу исследования и повысило достоверность полученных результатов.

## TUTOR SUPPORT AS A RESOURCE FOR IMPROVING THE QUALITY OF TRAINING FOR STATE FINAL EXAMINATION EXPERTS: DEMAND ANALYSIS AND INTEGRATION PROSPECTS

**Varkvasova Elena Anatolyevna**

*Master's student, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia,*  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5843-9609>, e-mail: [varkvasova@sfedu.ru](mailto:varkvasova@sfedu.ru)

**Zemlina Ekaterina Mikhaylovna**

*Associate Professor, Cand. Sc. Education,*  
*Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia,*  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1290-2717>, e-mail: [zemlina@sfedu.ru](mailto:zemlina@sfedu.ru)

### Abstract

**Introduction:** the article examines professional challenges faced by teacher-experts serving on subject and appeals commissions of the State Final Examination (GIA) and assesses the demand for tutoring support as a component of their professional development. The study aims to assess the specific professional development needs of regional examination committee experts involved in state summative assessments, and to substantiate the integration of targeted tutoring frameworks into professional development programs designed to mitigate the identified competency gaps. **Materials and methods:** the empirical study was conducted in spring 2025 using a mixed-methods design. The sample comprised 344 general education teachers from one constituent entity of the Russian Federation (300 experienced GIA experts and 44 novice experts newly recommended for evaluation duties); participants were recruited voluntarily via professional communities. Data were collected through an online survey and non-participant observation; quantitative data were analyzed using descriptive statistics (frequencies and percentages), while qualitative responses underwent thematic analysis. Ethical procedures for informed consent and anonymity were strictly observed. **Results:** findings indicate that the most salient problems are limited time to make considered decisions and difficulties in justifying scores in contentious grading scenarios. A clear majority of respondents endorsed the inclusion of tutoring support in training curricula, emphasizing the importance of systematic analysis of authentic case studies. **Conclusion:** the practical novelty of the article lies in identifying key areas of professional vulnerability among experts that may be addressed through targeted tutoring. Study limitations—voluntary sampling and potential social-desirability bias—constrain generalizability. Nonetheless, the results support the rationale for pilot-testing tutoring programs and for further research on their effects on assessment quality and inter-rater reliability.

**Keywords:** tutor, tutor support, general education, subject and appeal commissions, professional development, individualization, State Final Examination (GIA) expert

**Acknowledgements:** the authors express their deep appreciation to the State Budgetary Institution “Centre for the Assessment of Educational Quality, Professional Excellence and Qualifications of Teachers” of the Ministry of Education of the Kabardino-Balkarian Republic and, in particular to Chief Specialist, Ms Natalia V. Shilina, for her substantial contribution to the planning and implementation of the empirical phase of the study. The organizational and methodological support was instrumental in ensuring meaningful and well-orchestrated interaction with in-service teachers recommended for inclusion in regional subject commissions of the State Final Attestation (GIA). The authors also extend their sincere gratitude to all participants of the professional development programme “Training of Experts of Subject Commissions in the State Final Attestation for Basic and Secondary General Education” for their active engagement in the online survey, as

well as for the conscientiousness, impartiality and professional integrity demonstrated in their responses and in the performance of expert duties. Their contribution significantly enriched the empirical evidence base of the study and strengthened the robustness of the findings.

### **Введение**

В условиях ускоряющихся общественных преобразований и всеохватной технологической модернизации образование все чаще воспринимается как системообразующий фактор духовного и социального развития личности. Современная государственная политика в сфере образования направлена на реализацию экзистенциально значимой для общества цели – «обеспечение права каждого человека на качественное образование» как основы его личностного роста, профессиональной самореализации и созидательного вклада в общее благо [4, ст. 43; 12, ст. 3]. В действующих государственных программах, актуальных нормативных и стратегических документах, включая Государственную программу «Развитие образования», Стратегию развития образования в Российской Федерации до 2036 года с перспективой до 2040 года и Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), особо подчеркивается необходимость формирования личности, одновременно способной к созидательным действиям, социальной ответственности и профессиональной гибкости в стремительно меняющемся мире [3; 9; 11].

В контексте реализации стратегических целей развития образовательной системы центральным субъектом профессиональной ответственности по-прежнему остается учитель. Ключом к пониманию его роли в любых школьных реформах служит мысль К.Д. Ушинского, справедливость которой подчеркивают современные педагоги-новаторы: «В деле обучения и воспитания... ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя» [14]. Данный тезис сохраняет свою значимость не только в качестве исторической аксиомы, но и как актуальный управленческий принцип: педагог сегодня выступает не просто исполнителем, а главным катализатором эффективности любых инноваций в масштабах общего образования. Именно уровень

профессионализма, мотивация и инициативность учителей определяют устойчивость качественных преобразований как в образовательной практике, так и в общественной жизни.

Размышления о безусловной ценности непрерывного развития учителей, постоянного совершенствования их профессиональных компетенций и надпредметных навыков в условиях современной педагогической практики начинаются с классического высказывания К.Д. Ушинского, согласно которому учитель остается таковым ровно до тех пор, пока продолжается его собственное обучение. В данной логике прекращение саморазвития знаменует для учителя утрату его педагогической сущности [10]. Право педагога на обеспечение ему адекватных условий для обучения и непрерывного повышения профессионального мастерства является одним из приоритетных направлений реформирования российской системы образования [12, ст. 47]. Что касается обсуждения проблем повышения качества образования, будь то дебаты профессионалов или разговоры обывателей, они неизменно затрагивают вопросы оценки результатов обучения и определения объективных показателей успешности освоения обучающимися предлагаемых учебных программ. На протяжении последнего десятилетия темой самых эмоциональных дискуссий относительно оценки результатов освоения школьниками программ общего образования в нашей стране остается государственная итоговая аттестация (ГИА).

На фоне динамичных социальных сдвигов и стремительной цифровизации образования, усиливающей запрос на индивидуализацию, система повышения квалификации сталкивается с необходимостью качественного обновления. Требуются методики, способные не только формально соответствовать стандартам, но и резонировать с реальными потребностями конкретного педагога. Современная педагогическая практика в условиях гуманистического образования ориентирована на укрепление позиции индивидуального подхода в обучении, что обуславливает актуальность и целесообразность тьюторского

сопровождения обучающихся разных возрастов и уровней подготовки. В отечественной педагогической науке к числу ключевых характеристик гуманистической педагогики относят ориентацию на индивидуальное психическое, интеллектуальное, нравственное и физическое развитие личности посредством создания условий для становления гражданина, способного к самостоятельному мышлению и принятию ответственных решений. Следствием данной установки выступает переориентация образовательного процесса на индивидуализированное личностно-ориентированное обучение, в котором все его субъекты выступают равноактивными участниками.

Труды ведущих отечественных исследователей убедительно доказывают, что эффективность обучения взрослого напрямую зависит от того, насколько программа отвечает его реальным профессиональным запросам. В рамках концепции субъектности С.Г. Вершловский подчеркивает, что «учебная ориентация взрослых направлена на решение жизненных проблем, поэтому подходящими единицами для организации обучения выступают не учебные предметы, а жизненные ситуации», а игнорирование того факта, что «опыт – богатейший ресурс обучения взрослых» [1, с. 49], неизбежно превращает процесс обучения взрослых в формальность. В свою очередь, с позиций праксиологического подхода результативность образовательного процесса обеспечивается через конструирование «модели достижения успешной деятельности специалистов на основе оптимизации средств и технологии их сопровождения» [5, с. 29]. Важнейшую роль в подготовке экспертов предметных комиссий ГИА играет адаптация (в трактовке Монаховой-Марона), призванная обеспечить «соответствие общественно регламентируемого поведения и деятельности человека внутренней структуре его личности (интересам, ценностным ориентациям, особенностям темперамента)» [6, с. 79]. Адаптация содержания обучения под выявленные затруднения и запросы слушателей способна значительно повысить мотивацию и результативность процесса. Синтезируя данные подходы, можно утверждать, что глубокая диагностика

когнитивно-рефлексивных дефицитов эксперта ГИА – это не просто технический этап, а ключевое условие того, чтобы обучение обрело реальную практическую ценность. Такой подход приобретает особое значение при подготовке экспертов предметных комиссий ГИА, которые должны обладать не только глубокими теоретическими знаниями в своих предметных областях, но также развитыми практическими и метапредметными навыками, необходимыми для объективного и качественного оценивания экзаменационных работ.

Подготовка экспертов предметных комиссий ГИА носит ярко выраженный интегративный характер, объединяя правовые нормы, методические алгоритмы и практические навыки оценивания. Цель обучения здесь выходит за рамки выработки исключительно технической способности проверять работы выпускников: речь идет о становлении профессионально-экспертной позиции и осознании личной ответственности в общегосударственной системе оценки качества образования. В процессе повышения квалификации акцент закономерно смещается с теории и инструктирования на практическое освоение технологий объективизации оценивания работ в строгом соответствии с критериями. Центральным звеном подготовки экспертов ГИА становится именно выработка у педагогов способности к объективной комплексной оценке. Педагоги-предметники учатся не просто формально сверять ответ выпускника с эталоном, а профессионально анализировать ход мысли, корректно оценивать логику изложения и грамотно оформлять результаты проверки [8, с. 6]. Этому способствуют практические занятия с председателями предметных комиссий, в рамках которых передаются не только знания, но и практический инструментарий для работы с экзаменационными материалами. Успешная подготовка и последующая эффективная деятельность в составе предметных комиссий – это путь от понимания общей философии ГИА до совершенствования конкретных навыков, формирующих профессионального эксперта, уверенно и ответственно выполняющего свою миссию в процессе реализации ГИА. Однако в реальных условиях практики традиционные модели

повышения квалификации не всегда обеспечивают необходимый уровень практикоориентированности, гибкости и индивидуализации обучения. Подготовка педагогов к экспертной работе в период ГИА сопровождается рядом методических и организационных затруднений. В числе наиболее значимых для экспертов проблем необходимо отметить:

- Разрыв «теория – практика»: несмотря на теоретическое понимание критериев оценивания, при разборе реальных экзаменационных работ эксперты нередко испытывают затруднения с их применением «в деле». Причины включают и многозначность формулировок критериев, и разнообразие вариантов ответов, не всегда укладывающихся в «шаблон» оценивания.
- Давление времени: проверка экзаменационных работ участников ГИА требует быстрого выставления баллов под контролем регламентов. Это усиливает стресс и даже ставит под сомнение уверенность эксперта в правильности принятого решения, особенно в «неоднозначных» и «пограничных» случаях.
- Необходимость аргументации: в апелляционных (конфликтных) комиссиях эксперту необходимо без сомнений и промедлений обосновывать свою оценку перед коллегами и апеллянтом. Без базовых дискуссионных умений и практики аргументации даже опытные педагоги, не первый год привлекаемые к работе предметных комиссий в качестве экспертов, могут испытывать дискомфорт и неуверенность.
- Отсутствие «живых» ситуационных задач: классические курсы повышения квалификации в большинстве своем фокусируются на теории и не дают возможность отрабатывать реальные ситуации: нестандартные ответы, «смешанные» форматы задач и сложные языковые конструкции.

Критически важно учитывать указанные аспекты при разработке и реализации эффективных программ подготовки экспертов ГИА. В данной логике тьюторское сопровождение приобретает особую значимость как недостающий компонент, способный восполнить методические и содержательные дефициты

системы повышения квалификации, обеспечить ее индивидуальную направленность и практико-ориентированный характер. При обучении экспертов предметных комиссий ГИА индивидуальный подход перестает быть формальным требованием. Он предполагает внимательное отношение к уникальному опыту, профессиональной квалификации и психологическому настрою каждого педагога. Суть подхода заключается не в механическом «устранении дефицитов», а в оказании адресной поддержки для разрешения индивидуальных затруднений слушателей и органичного формирования у них устойчивых компетенций, необходимых для объективной и уверенной работы в составе предметных и апелляционных комиссий при проведении ГИА.

На основании вышеизложенного целью проведенного исследования является выявление ключевых профессиональных дефицитов экспертов ГИА и обоснование необходимости интеграции тьюторского сопровождения в их подготовку. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: 1) проанализировать типичные затруднения экспертов; 2) оценить отношение слушателей к формам тьюторского сопровождения. В основу исследования положена гипотеза о том, что традиционная формально-инструктивная модель повышения квалификации не в полной мере отвечает запросам экспертов предметных комиссий ГИА, и внедрение тьюторского сопровождения (разбор ситуационных задач, супервизия, интервизия) будет высоко востребовано целевой аудиторией, способствуя компенсации выявленных затруднений и дефицитов.

### **Материалы и методы**

В период с 3 марта по 1 мая 2025 года в рамках научно-исследовательской деятельности была проведена опытно-экспериментальная работа для выявления востребованности в тьюторском сопровождении среди кандидатов в эксперты предметных и апелляционных комиссий ГИА в отдельном субъекте Российской Федерации.

В исследовании приняли участие 344 педагога общего образования отдельного субъекта Российской Федерации; 300 (87,2 %) респондентов имели опыт работы в предметных комиссиях ГИА, 44 (12,8 %) были впервые рекомендованы к экспертной деятельности. Набор участников осуществлялся добровольно через организаторов ежегодных курсов повышения квалификации (подготовки) экспертов региональных предметных комиссий ГИА.

Содержательная валидность авторского опросника обеспечивалась процедурой предварительной экспертной оценки с привлечением действующих председателей региональных предметных комиссий и специалистов, ответственных за организацию и проведение обучения по программам подготовки экспертов региональных предметных комиссий ГИА субъекта Российской Федерации. Проведение полномасштабной психометрической валидации инструментария выступает перспективой дальнейших исследований. Сбор эмпирических данных осуществлялся в строгом соответствии с этическими стандартами проведения психолого-педагогических исследований, с обязательным обеспечением процедур информированного согласия и полной анонимизации респондентов, что исключало любые риски административного или психологического давления.

Исследование выполнено в рамках смешанного подхода с преимущественно описательным уклоном. Количественная часть базировалась на дистанционном обезличенном анкетировании (онлайн-опросе), качественная – на открытых вопросах анкеты и кратковременном, полуструктурированном, невключенном наблюдении, направленном на системную фиксацию поведенческих проявлений и коммуникативных практик педагогов. Согласно А.В. Мудрику, стремление исследователя получить ответ на тот или иной вопрос «создает у него установку, благоприятную для того, чтобы не упустить значимый факт. Но эта же установка может привести к предвзятости и заставить наблюдателя интерпретировать виденное в духе его ожиданий» [7, с. 114]. Профессор А.В. Мудрик также обращает внимание на неизбежный эффект реактивности: само присутствие

исследователя способно изменить естественный ход событий. Ученый подчеркивает, что искажение ситуации происходит даже при скрытом контроле, побуждая наблюдаемых подсознательно маскировать те действия или реакции, которые могут расцениваться как социально или профессионально нежелательные [7, с. 114]. В свою очередь, сочетание методов позволило обеспечить как широкую статистическую репрезентативность, так и глубинное понимание особенностей экспертной практики в реальных условиях работы предметных комиссий.

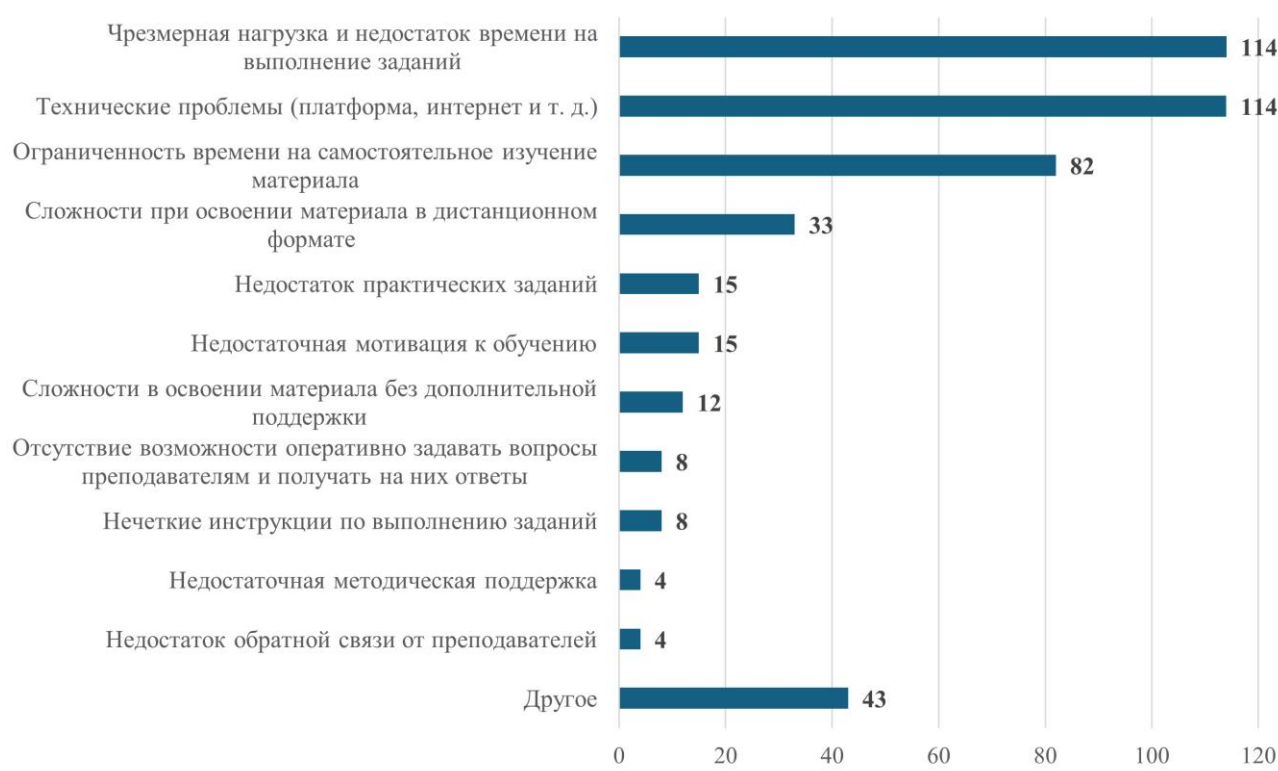
Количественные данные собирались с помощью специально разработанного для целей исследования опросника, структура которого включала несколько тематических блоков: 1) социально-профессиональные характеристики респондентов; 2) выявление практических затруднений при оценивании развернутых ответов; 3) оценка отношения к формам тьюторского сопровождения (с использованием шкалы Лайкерта, вопросов закрытого типа с одиночным и множественным выбором, а также категориальных и порядковых шкал). Для сбора уточняющих качественных данных в инструментарий был интегрирован блок открытых вопросов, предполагающих развернутые комментарии. В свою очередь, невключенное наблюдение осуществлялось по заранее составленному протоколу, позволяющему системно фиксировать ход очных практических занятий, в частности – поведенческие реакции и затруднения экспертов при разборе реальных экзаменационных работ участников ГИА прошлых лет и выполнении аргументационных упражнений.

### **Результаты исследования**

Тематический анализ развернутых ответов и заметки наблюдения выделили следующие приоритетные темы: организационно-логистические барьеры (временные ограничения, нагрузка); необходимость развития навыков аргументации и применения критериев; предпочтение практико-ориентированных форм обучения (ситуационные задачи, разбор в парах/группах, супервизия).

Анализ данных проводился методами, соответствующими поставленным задачам. Количественные данные обработаны дескриптивно (абсолютные величины, проценты), что позволило выявить основные тенденции в ответах педагогов. Для анализа открытых вопросов применялся тематический метод: в высказываниях респондентов выделялись повторяющиеся суждения и типичные трудности, отражающие реальный запрос экспертов на дополнительное профессиональное сопровождение. Полученные результаты интерпретировались с учетом специфики подготовки экспертов для работы в предметных и апелляционных комиссиях ГИА. Весь эмпирический этап прошел через фильтр этического протокола: от получения добровольного согласия участников до обеспечения полной конфиденциальности за счет агрегации данных.

Так, на вопрос о трудностях, связанных с курсовым обучением, участники исследования отметили для себя следующие (рис. 1).



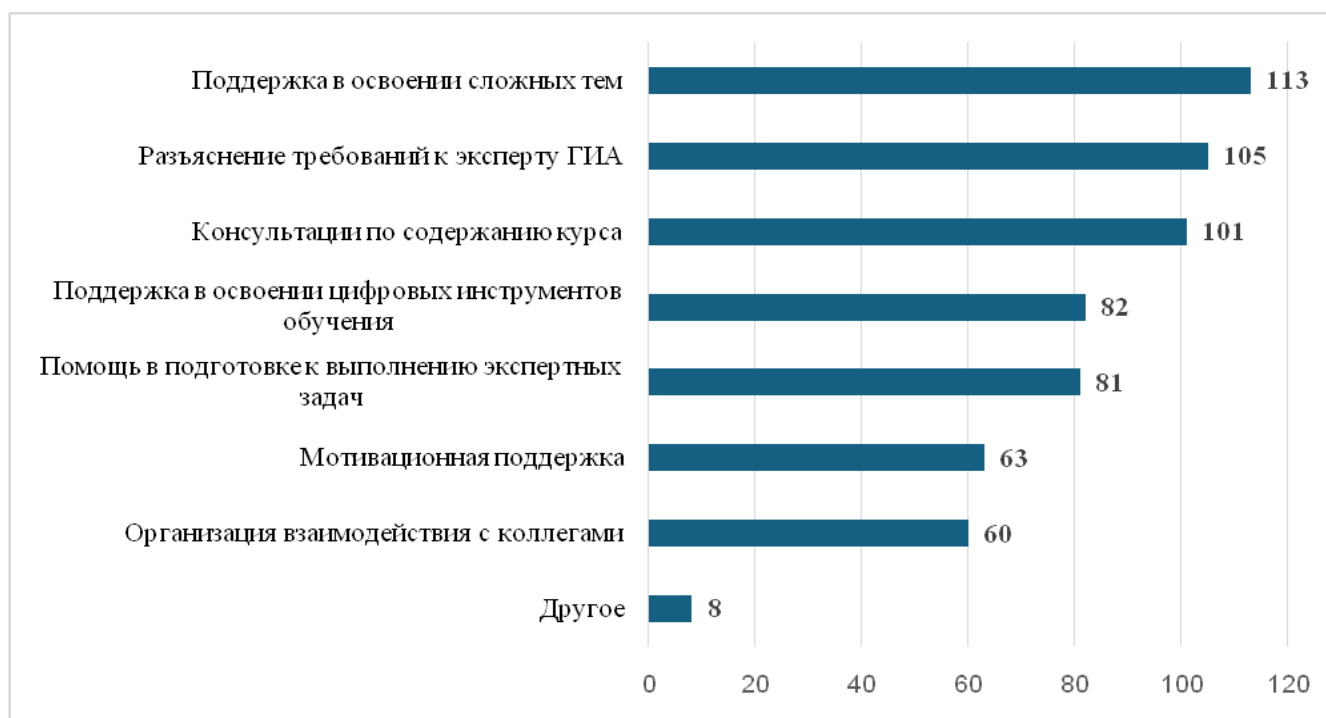
**Рис. 1.** Основные затруднения, отмеченные слушателями программы подготовки экспертов ГИА в процессе обучения (количество человек).

Мнения слушателей о том, может ли тьюторское сопровождение помочь педагогам в освоении программ повышения квалификации, распределились следующим образом (рис. 2).



**Рис. 2.** Распределение ответов респондентов о влиянии тьюторского сопровождения на освоение программ повышения квалификации (в %).

При оценке потенциальной роли тьюторского сопровождения в подготовке экспертов предметных и апелляционных комиссий ГИА слушатели выделили следующие направления, где такая поддержка была бы наиболее востребована (рис. 3).



**Рис. 3.** Приоритетные области тьюторского сопровождения в программе подготовки экспертов ГИА (по мнению слушателей) (количество респондентов).

Полученные в ходе онлайн-опроса данные подтверждают востребованность тьюторского сопровождения среди исследуемой выборки и указывают на приоритетные области, в которых целевое сопровождение может повысить готовность экспертов к работе в составе предметных и апелляционных комиссий ГИА.

### **Обсуждение**

Анализ результатов подтверждает выдвинутую гипотезу о том, что тьюторское сопровождение педагогов демонстрирует высокий практический потенциал как фактор качественного преобразования подготовки экспертов – в направлении от формально-инструктивной модели к практико-ориентированной. Выявленные ключевые проблемы экспертов (разрыв между теорией и практикой, дефицит времени и сложности с аргументацией) напрямую соотносятся с теоретическими положениями С.Г. Вершловского о том, что эффективность обучения взрослого напрямую зависит от ответа на его реальные профессиональные запросы и уважения к его субъектному опыту [2, с. 6].

Целевые формы профессионального сопровождения (разбор реальных ситуационных задач, супервизия, анализ аргументации экспертных решений), которые выбрали сами респонденты, помогают компенсировать ограничения потоковых курсов, способствуя более глубокому пониманию критериев оценивания и повышая готовность экспертов работать со сложными, пограничными и нестандартными случаями. Тьюторское сопровождение, обеспечивая адресность и персонализацию обучения, не только стимулирует развитие у педагогов критического мышления, но и выступает драйвером мотивации слушателей к постоянному обновлению профессиональных и метапредметных компетенций. В условиях непрерывной модернизации образовательных процессов подобная адаптивность эксперта превращается в фундаментальное условие, необходимое для обеспечения неизменной объективности и достоверности результатов государственной итоговой аттестации.

Полученные эмпирические результаты находят прямое подтверждение в ряде отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблеме межэкспертной согласованности. В частности, в фундаментальных трудах М.Б. Челышковой подчеркивается, что при проверке заданий со свободно конструируемым (развернутым) ответом «ни разработка специальной методики проверки, ни создание групп экспертов, ни введение элементов стандартизации не могут решить всех проблем, порождаемых субъективностью оценок» [13; с. 184]. Зарубежный опыт также свидетельствует об ограниченности формального применения критериев. В фундаментальном обзоре «Использование критериев оценивания: надежность, валидность и образовательные последствия» А. Джонсон и Г. Свингби анализируют эффективность использования оценочных рубрик (в отечественной практике — критериев оценивания), доказывая, что «надежность оценивания результатов выполнения заданий может быть повышена за счет использования рубрик (критериев), особенно если они являются аналитическими, предметно-специфичными и дополняются примерами (эталоны) и/или практической подготовкой экспертов; сами по себе рубрики (критерии) не способствуют валидному оцениванию...» [15; с. 130]. Выявленный в ходе проведенного дистанционного анкетирования запрос педагогов на анализ реальных экзаменационных работ и интервизию полностью коррелирует с данными выводами. Это подтверждает тезис о том, что тьюторское сопровождение, включающее решение усложненных ситуационных задач и глубокую рефлексивную проработку затруднений, выступает необходимым механизмом перевода декларативных знаний о критериях в плоскость устойчивых экспертных компетенций.

### **Выводы**

Подводя итоги исследования, можно заключить, что традиционные курсы подготовки экспертов предметных комиссий ГИА требуют системной трансформации с включением элементов индивидуализации. Главным итогом

работы является эмпирическое подтверждение острой потребности педагогов в тьюторском сопровождении, ориентированном на практику и работу с неоднозначными экзаменационными ситуациями. В перспективе подобный подход может способствовать повышению объективности проверки развернутых ответов и минимизации экспертных ошибок.

Прикладная ценность работы видится в возможности использовать полученные данные при проектировании модульных и персонализированных блоков в программах повышения квалификации. В качестве вектора дальнейших исследований в данном направлении видится разработка и последующая апробация вариативных моделей тьюторства, органично интегрированных в систему профессионального развития педагогических кадров на всех этапах проведения государственной итоговой аттестации, с последующей оценкой их влияния на межэкспертную согласованность подходов и другие объективные показатели качества оценивания экзаменационных работ.

**Ограничения:** исследование имеет ряд ограничений: выборка сформирована добровольно и представлена педагогами одного субъекта РФ, что ограничивает обобщаемость полученных результатов; использован авторский опросник, требующий дальнейшей валидации; возможен эффект социально-желаемых ответов. Тем не менее, полученные данные надежно обосновывают вектор дальнейших преобразований в системе ДПО.

**Limitations:** the study acknowledges several limitations. First, the sample was recruited on a voluntary basis and was limited to educators from a single Russian region, which may limit the external validity and broader generalizability of the results. Second, the implementation of an author-designed survey implies a need for subsequent validation studies. Finally, the findings may be influenced by social desirability bias. Nonetheless, the empirical evidence delineate the strategic direction for further transformations within the continuing professional development system.

## Список источников

1. Вершловский С. Г. Образование взрослых: теоретические и методические проблемы // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2012. № 1. С. 48–52. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-vzroslyh-teoreticheskie-i-metodicheskie-problemy> (дата обращения: 23.03.2026).
2. Вершловский С. Г. Взрослый как субъект образования // Всероссийская научная библиотека ПОРТАЛУС. 2007. URL: [https://portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1193140427&archive=1195596785&start\\_from=&ucat=&](https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193140427&archive=1195596785&start_from=&ucat=&) (дата обращения: 19.05.2026).
3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» : утв. постановлением Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642. URL: <https://base.garant.ru/71848426/> (дата обращения: 08.11.2025).
4. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года. Москва : Эксмо, 2013. 63 с.
5. Марон А. Е., Монахова Л. Ю., Федотова В. С. Педагогическая праксиология: структура знания и модели реализации в профессиональном обучении // «Человек и образование» (ЧиО). 2012. № 2. С. 27–31. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-praksiologiya-struktura-znaniya-i-modeli-realizatsii-v-professionalnom-obuchenii> (дата обращения: 23.03.2026).
6. Монахова Л. Ю., Марон А. Е. Фундаментальные исследования андрагогических систем непрерывного образования взрослых // «Человек и образование» (ЧиО). 2013. № 3(36). С. 77–82. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fundamentalnye-issledovaniya-andragogicheskikh-sistem-nepreryvnogo-obrazovaniya-vzroslyh> (дата обращения: 23.03.2026).
7. Мудрик А. В. Включенное наблюдение как метод психолого-педагогических исследований // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2017. № 47. С. 109–116.
8. РИПК и ППРО. Совершенствование подходов к оцениванию развернутых ответов ... ГИА-9 : дополнительная профессиональная программа. Ростов-на-Дону, 2016. URL: <https://dpo.iro61.ru/upload/parse/661/gia.pdf> (дата обращения: 08.09.2025).
9. Стратегия развития образования в Российской Федерации до 2036 г. : раздел «Цели» / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <https://образование.объясняем.рф> (дата обращения: 11.11.2025).
10. Учитель русских учителей: информационный буклет к 200-летию К. Д. Ушинского / сост. Т. А. Ерунцова. Тацинская : МБУК «МЦБ», 2023. URL: [https://mcbtacin.rnd.muzkult.ru/media/2023/03/22/1277056393/Ushinskij\\_K-buklet.pdf](https://mcbtacin.rnd.muzkult.ru/media/2023/03/22/1277056393/Ushinskij_K-buklet.pdf) (дата обращения: 02.09.2025).
11. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утв. приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 (ред. от 12.08.2022). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения: 08.11.2025).
12. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в ред. 2025 г.) . URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 08.11.2025).
13. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учебное пособие. Москва : Логос, 2002. 432 с.
14. Ямбург Е. А. Ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя // Вести образования. 2020. URL: [https://vogazeta.ru/articles/2020/1/10/quality\\_of\\_education/11024-nichego\\_nelzya\\_uluchshit\\_minuya\\_golovu\\_uchitelya](https://vogazeta.ru/articles/2020/1/10/quality_of_education/11024-nichego_nelzya_uluchshit_minuya_golovu_uchitelya) (дата обращения: 20.08.2025).
15. Jonsson A., Svingby G. The use of scoring rubrics: reliability, validity and educational consequences // Educational research review. 2007. Vol. 2. No. 2, P. 130–144. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X07000188> (дата обращения: 19.05.2026)

## References

1. Vershlovskiy S.G. Obrazovaniye vzroslykh: teoreticheskiye i metodicheskiye problemy [Adult education: theoretical and methodological problems]. *Obrazovaniye cherez vsyu zhizn': nepreryvnoe obrazovanie v interesakh ustoychivogo razvitiya* [Lifelong education: continuous education for sustainable development]. 2012, no. 1, pp. 48–52. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-vzroslykh-teoreticheskie-i-metodicheskie-problemy> (accessed 23 March 2026)
2. Vershlovskiy S.G. Vzrosliy kak sub'yekt obrazovaniya [An adult as a subject of education]. *Vserossiyskaya nauchnaya biblioteka PORTALUS*. 2007. (In Russ.). URL: [https://portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1193140427&archive=1195596785&start\\_from=&ucat=&](https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193140427&archive=1195596785&start_from=&ucat=&) (accessed 19 May 2026)
3. Gosudarstvennaya programma Rossiyskoy Federatsii "Razvitiye obrazovaniya". Postanovleniye Pravitel'stva RF no. 1642, p. II [State Program of the Russian Federation "Development of Education"]. Moscow: Eksmo, 2013, 63 p. (In Russ.).
4. Konstitutsiya Rossiyskoy Federatsii: prinyata vsenarodnym golosovaniem 12 dekabrya 1993 goda [The Constitution of the Russian Federation: adopted by national vote on December 12, 1993]. Moscow: Eksmo, 2013, 63 p. (In Russ.).
5. Maron A.E., Monakhova L.Yu., Fedotova V.S. Pedagogicheskaya praksiologiya: struktura znaniya i modeli realizatsii v professional'nom obuchenii [Pedagogical praxiology: knowledge structure and implementation models in vocational training]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and education]. 2012, no. 2, pp. 27–31. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-praksiologiya-struktura-znaniya-i-modeli-realizatsii-v-professionalnom-obuchenii> (accessed 23 March 2026)
6. Monakhova L.Yu., Maron A.E. Fundamental'nye issledovaniya andragogicheskikh sistem nepreryvnogo obrazovaniya vzroslykh [Fundamental research of andragogical systems of continuous adult education]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and education]. 2013, no. 3(36), pp. 77–82. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fundamentalnye-issledovaniya-andragogicheskikh-sistem-nepreryvnogo-obrazovaniya-vzroslykh> (accessed 23 March 2026)
7. Mudrik A.V. Vkl'yuchennoe nablyudenie kak metod psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniy [Participant observation as a method of psychological and pedagogical research]. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psikhologiya* [St. Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology]. 2017, no. 47, pp. 109–116 (In Russ.).
8. RIPK i PPRO. Sovershenstvovaniye podkhodov k otsenivaniyu razvernutykh otvetov ... GIA-9 : dopolnitel'naya professional'naya programma [Improving approaches to evaluating extended responses ... GIA-9: add. prof. prog.]. Rostov-on-Don, 2016. (In Russ.). URL: <https://dpo.iro61.ru/upload/parse/661/gia.pdf> (accessed 8 September 2025)
9. Strategiya razvitiya obrazovaniya v Rossijskoj Federatsii do 2036 g.: razdel "Tseli" [Strategy for the development of education in the Russian Federation until 2036: section "Goals"]. *Ministerstvo nauki i visshego obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii*. (In Russ.). URL: <https://образование.объясняем.рф> (accessed 11 November 2025)
10. Uchitel' russkikh uchitelej: informatsionniy buklet k 200-letiyu K.D. Ushinskogo [Teacher of Russian teachers: information booklet for the 200<sup>th</sup> anniversary of K.D. Ushinskiy]. Comp. Eruntsova T.A. Tatsinskaya: MBUK «MTsB», 2023. (In Russ.). URL: [https://mcbtacina.rnd.muzkult.ru/media/2023/03/22/1277056393/Ushinskij\\_K-buklet.pdf](https://mcbtacina.rnd.muzkult.ru/media/2023/03/22/1277056393/Ushinskij_K-buklet.pdf) (accessed 2 September 2025)
11. Federal'niy gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart srednego obschego obrazovaniya: utv. prikazom Minobrnauki Rossii ot 17 maya 2012 g. no. 413 (red. ot 12.08.2022) [Federal State Educational Standard for Secondary General Education: approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of May 17, 2012 No. 413 (red. of 12.08.2022)]

Education and Science of Russia dated 17 May 2012, no. 413 (as amended on 12 August 2022)]. (In Russ.). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (accessed 8 November 2025)

12. *Federal'niy zakon ot 29 dekabrya 2012 g. no. 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossijskoy Federatsii"* [Federal Law of December 29, 2012, no. 273-FZ "On Education in the Russian Federation"]. (In Russ.). URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (accessed 8 November 2025)

13. Chelyshkova M.B. *Teoriya i praktika konstruirovaniya pedagogicheskikh testov* [Theory and practice of constructing pedagogical tests]. Moscow: Logos Publ., 2002. 432 p. (In Russ.).

14. Yamburg E.A. Nichego nel'zya uluchshit', minuya golovu uchitelya [Nothing can be improved bypassing the teacher]. *Vesti obrazovaniya* [Education news]. 2020. (In Russ.). URL: [https://vogazeta.ru/articles/2020/1/10/quality\\_of\\_education/11024-nichego\\_nelzya\\_uluchshit\\_minuya\\_golovu\\_uchitelya](https://vogazeta.ru/articles/2020/1/10/quality_of_education/11024-nichego_nelzya_uluchshit_minuya_golovu_uchitelya) (accessed 20 August 2025)

15. Jonsson A., Svingby G. The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational research review*. 2007, vol. 2, no. 2, pp. 130–144. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X07000188> (accessed: 19 May 2026).