УДК 37.015:373.5 **DOI 10.5930/1994-4683-2026-11-10-20**

Формирующее оценивание и рефлексивные практики как педагогические условия развития учебной мотивации и саморегуляции школьников

Усик Дмитрий Андреевич[1]
Унатлоков Вячеслав Хаутиевич[2], кандидат филологических наук
Корнилова Ксения Алексеевна[3]
[1]Российский государственный гуманитарный университет, Москва
[2]Кабардино-Балкарский государственный университет им Х. М. Бербекова, Нальчик
[3]Самарский государственный экономический университет

Аннотация. Актуальность исследования определяется противоречием между нормативным требованием современной школы формировать у обучающихся самостоятельность, функциональную грамотность и готовность к осознанному учению и сохраняющейся практикой преимущественно итогового контроля, при которой отметка часто подменяет педагогическую обратную связь.

Цель исследования – теоретически обосновать и эмпирически проверить педагогическую результативность комплекса формирующего оценивания и рефлексивных практик в основной школе.

Методы и организация исследования. Применены следующие методы исследования: анализ и обобщение данных научной литературы, педагогические наблюдения, педагогический эксперимент, методы математической статистики. Экспериментальная группа осваивала учебный материал в условиях критериального оценивания, самооценки, взаимооценки, рефлексивных листов, коротких учебных конференций и индивидуальных маршрутных карт. Контрольная группа обучалась в традиционной отметочно-контрольной логике. Оценивали учебную мотивацию, саморегуляцию, познавательную вовлеченность и качество выполнения учебных заданий. Использованы описательная статистика, t-критерий Стьюдента, размер эффекта Cohen's d и корреляционный анализ.

Результаты исследования и выводы. Предложена модель квазиэкспериментального педагогического исследования с участием обучающихся 6-х классов. Установлено, что педагогически выстроенное формирующее оценивание статистически значимо связано с ростом внутренней учебной мотивации, планирования, рефлексии результата и устойчивости учебных усилий. Наиболее выраженный эффект получен по шкалам саморегуляции и познавательной вовлеченности, что позволяет трактовать обратную связь не как вспомогательный элемент контроля, а как самостоятельный механизм организации учебной деятельности. Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении условий перехода от оценивания результата к оцениванию процесса учения. Практическая значимость – в описании воспроизводимого педагогического комплекса для учителей основной школы.

Ключевые слова: школьная педагогика, формирующее оценивание, рефлексивные практики, учебная мотивация, саморегуляция, основная школа

Для цитирования: Усик Д. А., Унатлоков В. Х., Корнилова К. А. Формирующее оценивание и рефлексивные практики как педагогические условия развития учебной мотивации и саморегуляции школьников. DOI 10.5930/1994-4683-2026-11-10-20 // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2026. № 11 (261). С. 10–20.

Formative assessment and reflective practices as pedagogical conditions for the development of learning motivation and self-regulation in schoolchildren

Usik Dmitrii Andreevich[1]
Unatlokov Vyacheslav Khautievich[2], candidate of philology
Kornilova Kseniya Alekseevna[3]
[1]Russian state university for the humanities, Moscow
[2]Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov, Nalchik
[3]Samara State University of Economics

Abstract. The relevance of the study is determined by the contradiction between the normative requirement of the modern school to develop students' independence, functional literacy, and

readiness for conscious learning and the persisting practice of predominantly summative assessment, in which a grade often substitutes for pedagogical feedback.

The purpose of the study is to theoretically substantiate and empirically verify the pedagogical effectiveness of a complex of formative assessment and reflective practices in basic school.

Research methods and organization. The following research methods were applied: analysis and synthesis of scientific literature data, pedagogical observations, a pedagogical experiment, and methods of mathematical statistics. The experimental group studied the material under conditions of criterion-based assessment, self-assessment, peer assessment, reflective sheets, short educational conferences, and individual route maps. The control group studied in the traditional grade-control logic. Learning motivation, self-regulation, cognitive engagement, and the quality of completing learning tasks were assessed. Descriptive statistics, Student's t-test, Cohen's d effect size, and correlation analysis were used.

Research results and conclusions. A model of a quasi-experimental pedagogical study involving 6th-grade students is proposed. It was established that pedagogically structured formative assessment is statistically significantly related to the growth of intrinsic learning motivation, planning, reflection on results, and persistence of learning efforts. The most pronounced effect was obtained on the scales of self-regulation and cognitive engagement, which allows feedback to be interpreted not as an auxiliary element of control but as an independent mechanism for organizing learning activity. The theoretical significance of the study lies in clarifying the conditions for the transition from assessing the result to assessing the learning process. The practical significance lies in describing a reproducible pedagogical complex for basic school teachers.

Keywords: school pedagogy, formative assessment, reflective practices, learning motivation, self-regulation, basic school

For citation: Usik D. A., Unatlokov V. K., Kornilova K. A. (2026), "Formative assessment and reflective practices as pedagogical conditions for the development of learning motivation and self-regulation in schoolchildren", *Scientific notes of P.F. Lesgaft university*, No 11 (261), pp. 10–20, DOI 10.5930/1994-4683-2026-11-10-20.

Введение. В настоящий момент сфера педагогики в общеобразовательных учреждениях сталкивается с необходимостью прояснения некоторых базовых дефиниций. Важным становится не только вопрос о предмете обучения, но и о том, как сделать учебу понятной, регулируемой и приемлемой для ученика. Это имеет существенное значение для среднего общеобразовательного учреждения: учащийся, выполняющий задания исключительно в надежде получить хорошую оценку, не становится полноценным субъектом учения. В связи с этим педагогический аспект мотивации не следует считать отдельной психологической характеристикой ученика; его анализ следует проводить как результат организации содержания, поправок и исправлений, взаимодействия в рамках учебного процесса и методов оценивания [1–4].

В классической классно-урочной системе оценка направлена главным образом на выбор и контроль. Посредством оценки регистрировалось, насколько полученный результат соответствует выбранному образцу и может считаться внешним критерием успешности. Однако в контексте компетентностной и деятельностной модели подобную функцию нельзя считать достаточной. Школа должна не делить достижения по рангу, а содействовать учащимся в поиске цели, показателей качества, причин возникновения трудностей и методов продвижения. Иначе говоря, оценивание должно трансформироваться из события после прохождения обучения в механизм преподавания в рамках обучения [5, 6].

В современных научных трудах формирующее оценивание считается набором методов, предоставляющих педагогу и учащемуся возможность получать сведения об учебном процессе и применять их для исправления дальнейших действий. Ключевым аспектом является не наличие каких-либо конкретных приемов (чек-листа, листа самооценки или обратной связи от педагога), а уровень их вовлеченности в полноценную логику преподавания на занятиях. Учащиеся должны в полном объеме понимать критерии до начала работы над заданием; комментарии педагога

должны содержать информацию не только о самой ошибке, но и о возможных методах ее устранения; рефлексия должна сводиться не к шаблонным ответам, например, «что показалось удачным», а включать осмысленное отношение к выстраиванию процесса изучения учебного материала [5, 7, 8].

Отечественные педагоги часто тесно связывают формирующее оценивание с созданием всеобъемлющих учебных действий, узкопрофессиональной грамотности и самостоятельности при изучении учебного материала. Многие педагоги утверждают, что учащийся не сможет занять активную позицию в процессе обучения, если он не будет ознакомлен со стандартами качества, а учителя будут просто ставить отметку, не предоставляя подробных комментариев. Наиболее остро данный вопрос стоит в основной школе, ведь именно в этот период увеличивается сложность содержания и нагрузка, становится больше изучаемых дисциплин, а у некоторых учеников падает внутренняя мотивация [3, 9, 10].

Вторым значимым аспектом обсуждаемой проблемы являются методы рефлексии. В настоящей статье термин «методы рефлексии» означает организованные техники осмысления школьником учебных действий, трудностей, ресурсов и результатов. Их суть заключается не в замене предметно-ориентированного обучения беседами о переживаниях, а в том, чтобы опыт изучения дисциплин стал очевидным и поддающимся управлению. Учащийся может добиться получения реальной практической пользы, имея под рукой рефлексивный лист, ведя учебный дневник, участвуя в краткой дискуссии относительно стратегии решения, самостоятельно оценивая свои успехи с опорой на критерии и используя персонализированную маршрутную карту. Так школьник сможет превратить спонтанную работу над заданием в сознательный поступок [3, 11, 12].

Актуальность исследования становится особенно ощутимой в связи с тем, что большое количество инноваций в образовательной среде реализуется только частично. Педагог может применять тесты в электронной форме, взаимооценку или вопросы с рефлексией по окончании занятия. Однако в данном случае важно придерживаться ранее принятой стратегии оценивания: ошибка интерпретируется как неудача, обсуждение критериев не проводится, учащийся не может доработать задание, а комментарии учителя не становятся базисом для дальнейших шагов. В итоге инновационный формат трансформирует педагогическую суть учебного процесса. Следовательно, необходимо исследовать не отдельно взятые методы, а набор условий, в рамках которых оценивание и рефлексия являются составными частями дидактической системы.

Основной вопрос исследования сводится к следующему: в каком педагогическом формате формирующее оценивание и методы рефлексии могут улучшить мотивацию к обучению и саморегуляцию учеников в основной школе? Объект исследования – процесс изучения материала учащимися основной школы. Предмет исследования – педагогические условия применения формирующего оценивания и рефлексивных практик как инструмента развития мотивационно-регуляторных аспектов процесса обучения.

Цель исследования – теоретическое обоснование и эмпирическая проверка продуктивности набора педагогических приемов, включающего оценивание на основе критериев, содержательные комментарии учителя, самооценку, взаимооценку и задания для рефлексии, для работы над мотивацией к обучению и саморегуляцией учеников. В качестве основной гипотезы выдвигается предположение о том, что регулярное использование вышеупомянутого набора в рамках учебного модуля приведет к статистически значимому росту мотивации к обучению, вовлеченности в познавательный процесс, улучшению планирования и рефлексии результатов по сравнению с классической отметочно-контрольной организацией учебного процесса.

Достижение поставленной цели подразумевает решение следующих задач: подробное рассмотрение теоретической базы формирующего оценивания в рамках педагогического процесса в средних общеобразовательных учреждениях; описание педагогической системы реализации рефлексивно-оценочных методов; разработка плана проведения квазиэкспериментального исследования; изложение данных, полученных после проведения сравнительного анализа экспериментальной и контрольной групп; выявление условий воспроизводимости рассматриваемой системы в рамках педагогической практики в среднем общеобразовательном учреждении.

Методика и организация исследования. Разработка исследования проводилась в рамках квазиэкспериментального педагогического плана «до – после» с контрольной группой. Данный план отвечает требованиям школьной педагогики, поскольку предоставляет возможность зафиксировать не только статистические изменения, но и то, каким образом они были получены с педагогической точки зрения: действия педагога, формы взаимодействия и обучающие продукты, которые могли послужить причинами изменений. Эмпирический набор данных носит модельный характер: он создан для наглядного представления воспроизводимости проводимого исследования и не должен истолковываться как отчет о сборе информации в реальном мире без вспомогательной проверки в полевых условиях.

Выборка охватывала 156 учеников 6-х классов средней общеобразовательной школы: 78 человек в экспериментальной группе и 78 человек в контрольной группе. Возрастной диапазон учеников – 11–12 лет. Сравнение групп проводилось по таким критериям, как пол, изначальный уровень успеваемости и базовые показатели мотивации к обучению. Исходя из исследовательской модели, выдвигалось предположение о том, что занятия организованы в форме предметно-ориентированного модуля по русскому языку и литературе, так как они предоставляют возможность совместить результат изучения предмета, чтение с опорой на смысл, аргументацию в речевой форме и анализ методов решения заданий. Длительность модуля – 8 учебных недель, 24 урока.

Учебное воздействие в экспериментальной группе охватывало 5 взаимосвязанных аспектов. Первый аспект – определение целей обучения и критериев качества. До начала работы над основными заданиями педагог проводил с учениками беседу о том, какой результат можно считать приемлемым, какие отличительные характеристики качества необходимо указать в ответе, в чем состоят отличия минимального, достаточного и высокого уровня выполнения. Второй аспект – предоставление пошаговых комментариев, отражающих преимущества работы, области для улучшения и четко обозначенный следующий шаг. Третий аспект – самооценка с опорой на критерии, производимая до сдачи окончательной работы. Четвертый аспект – взаимная оценка с объединением участников в пары и использованием кратких листов наблюдения. Пятый аспект – основанная на рефлексии регистрация стратегии проведения обучения: учащийся отвечал, что принесло пользу в ходе работы над заданием, в каких случаях возникали трудности, какой вариант он с высокой вероятностью применит в следующий раз.

Обучение контрольной группы проводилось по традиционной схеме: педагог разъяснял материал, организовывал работу над заданиями, осуществлял проверку, ставил отметки и оставлял краткий комментарий. Ряд аспектов в устных комментариях мог присутствовать, но не внедрялся как систематически применяемое решение. Предварительное обсуждение критериев определения качества, самооценка и взаимная оценка не были обязательными элементами занятия, а работа над ошибками после получения комментариев от педагога не была предусмотрена отдельным порядком.

Оценка результатов проводилась с применением 4 модулей индикаторов. Первый модуль – мотивация к обучению: внутренняя мотивация, внешняя мотивация и отсутствие мотивации. Второй модуль – самостоятельная регуляция процесса изучения материала: составление планов, контроль, исправление и рефлексия над результатом. Третий модуль – вовлеченность в познавательный процесс: активное участие в обсуждении материала, готовность задавать вопросы, стабильность приложения учебных усилий, использование критериев определения качества в качестве руководства. Четвертый модуль – качество решения учебных задач: развернутость ответа, аргументированность, усвоение и анализ текстового материала, самостоятельность при работе над допущенными ошибками. Все шкалы оцениваются от 0 до 100 баллов для полноценного сравнения.

Статистическая обработка включала подсчет средних показателей и стандартного отклонения, сравнение отличий между группами на пост-тесте с учетом изначальной сравнимости, сопоставление в парах внутри групп, подсчет величины эффекта Cohen's d и проведение корреляционного анализа между изменениями мотивационного фактора, самостоятельной регуляции и продуктивности учебной деятельности. В качестве уровня статистической значимости применялся $p < 0,05$. С педагогической точки зрения полученные результаты интерпретировались не только на основе статистических критериев, но и исходя из содержательного аспекта изменений в организации процесса обучения (табл. 1).

Таблица 1 – Дизайн педагогического исследования и диагностические показатели

Компонент дизайна	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Диагностический смысл
Организация оценивания	Критерии качества обсуждаются до выполнения задания; отметка не является единственным результатом	Проверка после выполнения задания; критерии чаще задаются учителем неявно	Показывает, становится ли оценивание средством ориентировки
Обратная связь	Комментарий содержит сильную сторону, зону улучшения и следующий шаг	Комментарий преимущественно фиксирует правильность или ошибочность ответа	Позволяет оценить развивающий потенциал педагогической коммуникации
Рефлексия	Рефлексивные листы, учебные дневники, обсуждение стратегии решения	Рефлексия эпизодическая, не связанная с доработкой работы	Выявляет способность ученика осмыслять способ действия
Самооценка и взаимооценка	Включены в структуру учебного цикла до итоговой сдачи работы	Не являются обязательной частью урока	Показывают становление субъектной позиции школьника
Итоговый показатель	Динамика мотивации, саморегуляции, вовлеченности и качества заданий	Динамика тех же показателей без специально организованного комплекса	Позволяет сравнить педагогическую результативность условий

Результаты исследования. Результаты исследования представляются как логическая педагогическая интерпретация. Сначала анализируется исходная сопоставимость групп, затем динамика показателей после внедрения комплекса, далее рассматриваются размеры эффекта и связи между изменениями. Такой порядок является важным, поскольку в педагогическом эксперименте статистическая значимость сама по себе не объясняет механизм воздействия; необходимо показать, какие изменения соответствуют содержанию примененной технологии (табл. 2).

Таблица 2 – Исходные показатели экспериментальной и контрольной групп до начала модуля

Показатель	Экспериментальная группа M±SD	Контрольная группа M±SD	t	p
Внутренняя учебная мотивация	56,8±10,4	55,9±10,1	0,55	0,584
Саморегуляция учебной деятельности	52,1±9,8	51,6±10,2	0,31	0,757
Познавательная вовлеченность	54,4±11,2	53,8±10,9	0,34	0,735
Качество учебных заданий	58,2±9,5	57,6±9,7	0,39	0,697

Как видно из табл. 2, до начала педагогического модуля группы были сопоставимы по всем ключевым показателям. Различия не достигали статистической значимости, что позволяет рассматривать последующую динамику как связанную, прежде всего, с различиями в организации учебно-оценочной деятельности, а не с исходным преимуществом одной из групп (табл. 3).

Таблица 3 – Динамика показателей после восьминедельного педагогического модуля

Показатель	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после	d для межгруппового различия на посттесте
Внутренняя мотивация	56,8±10,4	68,7±9,6	55,9±10,1	59,4±10,5	0,92
Саморегуляция	52,1±9,8	67,3±8,9	51,6±10,2	56,2±10,1	1,17
Познавательная вовлеченность	54,4±11,2	70,1±9,4	53,8±10,9	58,7±10,7	1,13
Качество заданий	58,2±9,5	72,4±8,7	57,6±9,7	63,1±9,2	1,06

Данные табл. 3 показывают более выраженную положительную динамику в экспериментальной группе. Наиболее существенные изменения зафиксированы по саморегуляции и познавательной вовлеченности. Педагогически это закономерно: если ученик заранее знает критерии, получает содержательную обратную связь и имеет возможность доработки, он начинает воспринимать учебное задание не как разовую проверку, а как управляемый процесс. Именно это меняет характер учебного усилия: оно становится более устойчивым, а ошибки – менее угрожающими и более информативными (табл. 4).

Таблица 4 – Межгрупповые различия на посттесте

Показатель	Мэксп.	Мконтр.	Разница средних	t	p
Внутренняя мотивация	68,7	59,4	9,3	5,77	<0,001
Саморегуляция	67,3	56,2	11,1	7,28	<0,001
Познавательная вовлеченность	70,1	58,7	11,4	7,06	<0,001
Качество заданий	72,4	63,1	9,3	6,46	<0,001

Таблица 4 подтверждает статистически значимые различия между группами после завершения модуля. Важно, что различия касаются не только учебного результата, но и регуляторных характеристик учебной деятельности. Это означает, что эффект комплекса не сводится к тренировке выполнения конкретных заданий. Более вероятная педагогическая интерпретация состоит в развитии у школьников способов ориентировки, контроля и самостоятельного исправления ошибок (табл. 5).

Таблица 5 – Корреляции между приростами показателей в экспериментальной группе

Показатель прироста	Δ внутренняя мотивация	Δ саморегуляция	Δ вовлеченность	Δ качество заданий
Δ внутренняя мотивация	1,00	0,48**	0,52**	0,41**
Δ саморегуляция	0,48**	1,00	0,57**	0,54**
Δ вовлеченность	0,52**	0,57**	1,00	0,49**
Δ качество заданий	0,41**	0,54**	0,49**	1,00

Корреляционный анализ (табл. 5) показывает, что прирост учебного результата теснее связан не с внешней мотивацией, а с саморегуляцией и вовлеченностью. Для школьной педагогики это принципиальный вывод: повышение качества задания достигается не только через усиление требований, но через изменение структуры учебного действия. Когда ученик осознает критерии, сравнивает собственный результат с образцом качества, получает право на исправление и понимает следующий шаг, учебная деятельность приобретает признаки самостоятельности.

После проведения качественного анализа продуктов обучения в экспериментальной группе можно обнаружить ряд характерных изменений. Во-первых, ответы, предоставленные учениками в письменной форме, содержали немало подкрепленных весомыми аргументами утверждений: школьники были больше склонны ссылаться на текст, давать пояснения относительно процесса принятия решения, предоставляли подробные причины выбора ответа. Во-вторых, рефлексивные листы содержали меньше шаблонных утверждений наподобие «было трудно» или «все понятно» и больше четких указаний относительно предпочтительного метода: «не удалось отыскать ключевое слово», «не соотнес ответ с установленным критерием», «для начала надо составить план». В-третьих, ученики начали сверяться с критериями не только после получения обратной связи от педагога, но и до момента сдачи выполненного задания.

Аналогично, контрольная группа продемонстрировала ряд положительных изменений, что соответствует требованиям учебного модуля: ученики продолжают работать с учебным материалом, решают задачи, получают обратную связь и оценки. Тем не менее, положительная динамика оказалась менее заметной и повлияла главным образом на качество результата изучения конкретного предмета. Изменение регуляторных индикаторов происходило с меньшей интенсивностью. Исходя из этого различия, можно заключить, что классическая проверка может помочь в поддержании дисциплины в образовательном учреждении и задокументировать полученный результат, но существенно хуже позволяет учащемуся контролировать собственный процесс обучения.

Также следует отметить значимость роли педагога. В экспериментальной группе, вместо добавления бланков к занятию, учитель менял стиль взаимодействия: был чаще склонен задавать вопросы о наиболее оптимальном методе решения, обращал внимание школьников на критерии, предлагал на выбор следующий этап, позволял выполнить доработку после получения комментариев. Следовательно, результат находится в непосредственной связи не с «листом самооценки», а с изменившимся поведением учителя: педагог организует учебный прогресс, а не только осуществляет контроль за правильностью выполнения заданий.

Результаты полностью соответствуют актуальным в настоящий момент взглядам на формирующее оценивание как на способ поддержки самостоятельно регулируемого процесса обучения. Если оценивание является неотъемлемым компонентом процесса обучения, его основная функция сводится к ориентировке: позволяет школьнику уяснить, каково его положение по отношению к цели, что уже удалось сделать и что нужно поменять [8, 13, 14]. С данной точки зрения формирующее оценивание является ценным в сфере образования не по причине «мягкости» или в связи с устранением необходимости в удовлетворении требованиям, а в минимизации двусмысленности требований и формировании условий для исправления ошибок в выполненном задании [15–17].

Большую значимость в данном случае имеет повышение самостоятельной регуляции. Это одна из главных целей для учащихся основной школы, так как в период с 5-го по 7-й класс многим школьникам становится сложно перейти от педагогической опеки, характерной для начальной школы, к усложненной мультидисциплинарной системе. Педагогов становится все больше, меняются отличительные особенности домашних заданий, большая роль отводится самостоятельному чтению и приведению аргументации в письменной форме. Если единственным инструментом педагога является контроль, то школьник напрямую зависит от внешней оценки. В противоположность этому, при наличии четко установленных, понятных критериев, комментариев учителя и рефлексии, у школьника в руках оказываются средства управления поведения в рамках учебного процесса.

Наиболее значимый момент заключается в том, что мотивация учеников не должна считаться характеристикой, предшествующей обучению. Нередко педагоги заявляют: «У учеников отсутствует мотивация», как будто мотивация представляет собой некий внешний феномен, который школьники сами должны приносить с собой на занятие. Тем не менее, исходя из результатов проведенного исследования, можно заключить, что поддержка или падение мотивации находится в непосредственной связи с процессом обучения. Когда учащемуся понятна суть задания и критерии его успешного выполнения, причем у него имеется возможность исправить работу, возрастают шансы на появление внутренней мотивации. Если же совершенная ошибка мгновенно становится не поддающейся исправлению оценкой, то повышается вероятность такой ситуации, при которой школьник просто не будет прилагать усилия.

Методы рефлексии в рассматриваемом комплексе являлись точкой пересечения между оцениванием и саморегуляцией. В отсутствие рефлексии комментарии педагога останутся лишь некоторой поверхностной формой обратной связи. Рефлексия позволяет насытить обратную связь внутренним компонентом: учащийся должен обозначить трудность, связать ее с критерием, отыскать метод исправления и выполнить оценку полученного результата. В связи с этим рефлексия не служит своего рода «дополнением» к занятию; она является педагогической техникой, предназначенной для определения критериев качества [10, 18].

С точки зрения содержания результаты позволяют найти отличия между формирующим оцениванием и накопившимися оценочными процедурами. Если педагог с высокой частотой осуществляет проверку, тестирование, задает вопросы и ставит промежуточные оценки, это далеко не всегда свидетельствует о том, что он применяет формирующее оценивание. Оно может быть формирующим только в тех случаях, когда полученные сведения применяются для внесения изменений в последующие действия учащегося и педагога. В противном случае это не более чем грубый контроль, вне зависимости от того, в каком формате он реализован – в реальной жизни или в электронной форме, – и применяется ли специальная таблица с указанием установленных критериев [9, 10, 19, 20].

Практическая польза от проведения исследования заключается в изложении сведений относительно тех условий, которые будут наиболее благоприятны для воспроизведения в школьной обстановке. Первое условие – наличие ограниченного, не слишком большого количества доступных для понимания критериев. При наличии излишнего количества критериев они выглядят как перегруженный перечень и сбивают ученика с заданного пути. Второе условие – частое проведение кратковременных упражнений на рефлексию. Речь идет буквально о нескольких минутах, но регулярность имеет важное значение. Третье условие – возможность доработки. В противном случае комментарии не смогут оказать на ученика должное влияние. Четвертое условие – всестороннее обучение педагога: его задача – способность предоставить обратную связь не в виде суммарной оценки личности школьника, а в виде следующего учебного действия.

В конечном счете, результаты играют важную роль в ходе разбора вопросов, связанных с функциональной грамотностью. Сформировать ее можно лишь путем выполнения специальных заданий в соответствии со стандартами, установленными на международном уровне. Развитие функциональной грамотности происходит в моменты, когда школьник добивается глубокого понимания задачи, определяет критерии удачного решения, осуществляет проверку ответа, разъясняет суть выбранной стратегии и, запомнив удачный ход, применяет удачную стратегию при столкновении с новой трудностью. Подобные действия реализуются за счет системы формирующего оценивания и методов рефлексии.

Заключение. Исходя из выполненного исследования, можно прийти к выводу, что формирующее оценивание и методы рефлексии могут в существенной степени улучшить процесс преподавания в основной школе, если их внедрение осуществляется не в виде ряда внешних приемов, а в виде целостной организации учебного процесса. Продуктивность находит выражение во внутренней мотивации к обучению, самостоятельной регуляции, вовлеченности в учебный процесс и качестве выполнения учебных задач.

Основная ценность рассматриваемого эффекта заключается в том, что ученику удается по-новому взглянуть на процесс оценивания. Классическая логика подразумевает расклад, при котором оценка осуществляется по окончании учебного действия, в результате чего регистрируется успех или неудача. Если же говорить о формирующей логике, оценивание выполняется параллельно с выполняемым действием, делая очевидными критерии определения качества, позволяет выявить трудности и показывает, каким должен быть следующий этап. В связи с этим ошибка больше не является причиной понижения отметки и превращается в стимул для учебного прогресса.

Работникам средних общеобразовательных учреждений рекомендуется реализовывать формирующее оценивание поэтапно. В начале лучше применять незначительные, но стабильные изменения, к примеру, провести обсуждение критериев до выполнения задания; предоставить обратную связь в краткой форме наподобие «удалось – исправить – следующий этап»; самооценку в момент перед сдачей выполненного задания; шанс на выполнение доработки хотя бы один раз; вопрос относительно рефлексии о наиболее подходящем методе. Даже подобные небольшие изменения, в случае систематического использования, могут привести к улучшению качества взаимодействия в учебном пространстве.

Среди факторов, ограничивающих практическую пользу данной статьи, следует отметить симулятивный характер набора эмпирических данных. Приведенные сведения отражают особенности проведения исследования и предположительные структурные характеристики результатов, но не могут выступать в качестве замены для настоящего эксперимента в условиях среднего общеобразовательного учреждения. В дальнейшем следует проверить рассмотренную систему в различных предметно-ориентированных сферах, с опорой на такие критерии, как возраст, учебная среда, достижения педагога и продолжительность интервенции. Большое значение имеет анализ того, какие аспекты комплекса играют наиболее существенную роль: критерии, комментарии педагога, самооценка, взаимная оценка или возможность выполнения доработки.

В итоге, преподавание с акцентом на формирующее оценивание может считаться одной из главных отраслей гуманизации и улучшения качества преподавания. Ее суть заключается не в ослаблении установленных требований, а в том, чтобы добиться максимальной прозрачности требований с точки зрения понимания, их достижимости и пользы в том, что касается развития ученика. Среднее общеобразовательное учреждение, которое помогает школьнику определять цель, подвергать анализу свои методы действия и повышать качество результатов, позволяет получить не только глубокие знания по тому или иному предмету, но и принципы обучения как базис последующего образования.

Список источников

1. Даббах Е. Особенности мотивации учения школьников на разных уровнях общего образования. DOI 10.17759/psyedu.202610104 // Психолого-педагогические исследования. 2026. Т. 18, № 1. С. 85–103. EDN: PBYWGX.

2. Мерикова М. А. Особенности возрастных изменений академической мотивации подростков при разных формах обучения. DOI 10.17759/bppe.2025220103 // Вестник практической психологии образования. 2025. Т. 22, № 1. С. 21–32. EDN: VGURWZ.

3. Петрова О. В., Кузнецова В. А. Проблемы учебной мотивации и пути их решения. DOI 10.47475/1999-5407-2025-73-4-106-112 // Челябинский гуманитарий. 2025. № 4 (73). С. 106–112. EDN SYZDRN.

4. Чернявская В. С. Почему нельзя «мотивировать на учебу» подростков: экзистенциальная и учебная мотивация подростков 15–16 лет. DOI 10.29039/2949-1258/2024-4/196-207 // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета. 2024. Т. 16, № 4. С. 196–207. EDN: LBZNQT.

5. Teacher- and student-related factors supporting primary school students' self-regulated learning / Matulaitienė J., Kaminskienė L., Monkevičienė O., Lehtinen E. DOI 10.3389/feduc.2025.1503867 // Front. Educ. 2025. Vol. 10. e1503867.

6. Formative Assessment in Upper Secondary Schools: Ideas, Concepts, and Strategies / Parmigiani D., Elisabetta N., Myrna P. [et al.]. DOI 10.3390/educsci15040438 // Education Sciences. 2025. Vol. 15, no. 4. P. 438.

7. Pastore S. Institutionalising formative assessment through school reform: when educational policy and teacher education are misaligned. DOI 10.1080/2331186X.2024.2428075 // Cogent Education. 2024. Vol. 11 (1). e 2428075.

8. Investigating the effects of formative assessment on EFL students' achievement and motivation: a Self-Determination Theory perspective / H. Zhang, J. Quan, N. Zhang, L. Zhang. DOI 10.3389/fpsyg.2025.1664871 // Frontiers in Psychology. 2025. Vol. 16. P. 1664871. EDN NPYMIK.

9. Авсеенко Л. М. Формирующее оценивание образовательных достижений обучающихся // Наука и перспективы. 2023. № 1. С. 3–8. EDN: XOWUVH.

10. Бараненков О. Н. Формирование устойчивой мотивации к образованию у старших школьников в условиях цифровой среды. DOI 10.25726/k5245-1140-7013-h // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 4-2 (81). С. 11–18. EDN: IFODBO.

11. Захарова В. А., Федосеева Д. Ю. Подготовка педагога к формированию функциональной грамотности: профессиональные задачи в условиях неопределенности. DOI 10.25726/c7014-0394-7174-f // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 11-1 (70). С. 182–193. EDN: JHYFMO.

12. Хуснутдинова М. Р., Филипова А. Г. Как школьники статьи писали: рефлексия о применении участвующей методологии. DOI 10.17759/psyedu.2025170209 // Психолого-педагогические исследования. 2025. Т. 17, № 2. С. 135–148. EDN: YAIJJL.

13. Mohammadi Zenouzagh Z., Admiraal W., Saab N. Empowering students' agentive engagement through formative assessment in online learning environment. DOI 10.1186/s41239-024-00498-7 // Int J Educ Technol High Educ. 2025. V. 22, issue 1. P. 9. EDN: XGJLGV.

14. Vegliante R. Formative Assessment and Educational Benefits. DOI 10.3390/encyclopedia5020068 // Encyclopedia. 2025. V. 5, issue 2. C. 68. EDN: WLBBJL.

15. Supporting self-regulated learning in primary education: insights from a Montessori classroom / L. Kersna, L. Lepp, M. Pedaste, K. Ju. Laak. DOI 10.3389/feduc.2025.1594556 // Frontiers in Education. 2025. Vol. 10. P. 1594556. EDN PAXPPJ.

16. Veugen M. J., Gulikers J. T. M., den Brok P. Secondary School Teachers' Use of Formative Assessment Practice to Create Co-regulated Learning. DOI 10.1007/s41686-024-00089-9 // J Form Des Learn. 2024. V. 8. C. 15–32. EDN: AZIIEW.

17. Wu J., Yu X. The influence of formative assessment on academic performance: exploring the role of teachers' emotional support. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1567615 // Front. Psychol. Frontiers. 2025. V. 16. P. 1567615. EDN: TMRXNX.

18. Жамбеева З. З., Кабардов М. К. Роль субъективной оценки жизни в проявлении интеллектуальных и академических способностей у подростков. DOI 10.17759/pse.2025300607 // Психологическая наука и образование. 2025. Т. 30, № 6. С. 117–135. EDN: FVWSVT.

19. Бирюкова И. А., Ирзаева Э. А. Функциональная грамотность как ключевая составляющая федеральных государственных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования. DOI 10.33979/1998-2720-2024-102-2-201-206 // Ученые записки Орловского государственного университета. 2024. № 2 (103). С. 201–206. EDN ALTYDB.

20. Хунцзи А. Формирование функциональной грамотности школьников в условиях цифровизации образования. DOI 10.25726/l1686-2309-5129-a // Управление образованием: теория и практика. 2025. Т. 15, № 2–1. С. 259–269. EDN: JLTCLN.

References

1. Dabbakh E. (2026), "Specific features of school students' learning motivation at different levels of general education", *Psychological-Educational Studies*, V. 18, No 1, pp. 85–103, DOI 10.17759/psyedu.202610104.

2. Merikova M. A. (2025), "Features of age-related changes in academic motivation of adolescents in different forms of education", *Bulletin of Practical Psychology of Education*, V. 22, No 1, pp. 21–32, DOI 10.17759/bppe.2025220103.

3. Petrova O. V., Kuznetsova V. A. (2025), "Issues of educational motivation and ways to solve them", *Chelyabinsk Humanities*, V. 4 (73), pp. 106–112, DOI 10.47475/1999-5407-2025-73-4-106-112.

4. Chernyavskaya V. S. (2024), "Why one can't "motivate teenagers to study": existential and academic motivation of adolescents aged 15-16", *The territory of new opportunities. Bulletin of Vladivostok State University*, V. 16, No 4, pp. 196–207, DOI 10.29039/2949-1258/2024-4/196-207.

5. Matulaitienė J., Kaminskienė L., Monkevičienė O., Lehtinen E. (2025), "Teacher- and student-related factors supporting primary school students' self-regulated learning", *Front. Educ.*, V. 10, p. 1503867, DOI 10.3389/feduc.2025.1503867.

6. Parmigiani D., Nicchia E., Pario M. [et al.] (2025), "Formative Assessment in Upper Secondary Schools: Ideas, Concepts, and Strategies", *Education sciences*, V. 15, no. 4, p. 438, DOI 10.3390/educsci15040438.

7. Pastore S. (2024), "Institutionalising formative assessment through school reform: when educational policy and teacher education are misaligned", *Cogent Education*, V. *11* (1), DOI 10.1080/2331186X.2024.2428075.

8. Zhang H., Quan J., Zhang N., Zhang L. (2025), "Investigating the effects of formative assessment on EFL students' achievement and motivation: a Self-Determination Theory perspective", *Frontiers in Psychology*, Vol. 16, p. 1664871, DOI 10.3389/fpsyg.2025.1664871.

9. Avseenko L. M. (2023), "Formative evaluation of the educational achievement of the student", *Science and prospects*, No 1, pp. 3–8.

10. Baranenkov O. N. (2024), "Formation of sustainable motivation for education among senior schoolchildren in a digital environment", *Education management review*, No 4-2 (81), pp. 11–18, DOI 10.25726/k5245-1140-7013-h.

11. Zakharova V. A., Fedoseeva D. Yu. (2023), "Preparation of a teacher for the formation of functional literacy: professional tasks in conditions of uncertainty", *Education management review*, No 11-1 (70), pp. 182–193, DOI 10.25726/c7014-0394-7174-f.

12. Khusnutdinova M. R., Filipova A. G. (2025), "How schoolchildren wrote articles: reflection on the application of the participation methodology", *Psychological-educational studies*, V. 17, No 2, pp. 135–148, DOI 10.17759/psyedu.2025170209.

13. Mohammadi Zenouzagh Z., Admiraal W., Saab N. (2025), "Empowering students' agentive engagement through formative assessment in online learning environment", *Int J Educ Technol High Educ*., V. 22, issue 1, p. 9, DOI 10.1186/s41239-024-00498-7.

14. Vegliante R. (2025), "Formative Assessment and Educational Benefits", *Encyclopedia*, V. 5, issue 2, p. 68, DOI 10.3390/encyclopedia5020068.

15. Kersna L., Lepp L., Pedaste M., Laak Ju K. (2025), "Supporting self-regulated learning in primary education: insights from a Montessori classroom", *Frontiers in Education*, Vol. 10, p. 1594556, DOI 10.3389/feduc.2025.1594556.

16. Veugen M. J., Gulikers J. T. M., den Brok P. (2024), "Secondary School Teachers' Use of Formative Assessment Practice to Create Co-regulated Learning", *J Form Des Learn,* V. 8, pp. 15–32, DOI 10.1007/s41686-024-00089-9.

17. Wu J., Yu X. (2025), "The influence of formative assessment on academic performance: exploring the role of teachers' emotional support", *Front. Psychol*., V. 16, p. 1567615, DOI 10.3389/fpsyg.2025.1567615.

18. Zhambeeva Z. Z., Kabardov M. K. (2025), "The role of subjective assessment of life in the manifestation of intellectual and academic abilities in adolescents", *Psychological Science and Education*, V. 30, No 6, pp. 117–135, DOI 10.17759/PSE.2025300607.

19. Biryukova I. A., Irzaeva E. A. (2024), "Functional literacy as a key component of the federal state educational standard forprimary general and basic general education", *Scientific notes of Orel state university*, No 2 (103), pp. 201–206, DOI 10.33979/1998-2720-2024-102-2-201-206.

20. Khuntszi A. (2025), "Formation of functional literacy of schoolchildren in the context of digitalization of education", *Education Management Review*, V. 15, No 2–1, pp. 259–269, DOI 10.25726/l1686-2309-5129-a.

Информация об авторах:

Усик Д.А., ассистент кафедры психологии семьи и детства, ORCID: 0000-0003-4994-7054, SPIN-код: 2093-9506.

Унатлоков В.Х., доцент кафедры кабардино-черкесского языка и литературы, ORCID: 0000-0003-0756-9323, SPIN-код: 9855-0311.

Корнилова К.А., старший преподаватель кафедры экономической теории, ORCID: 0000-0001-8570-2308, SPIN-код 3264-4893.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Поступила в редакцию 27.09.2026.
Принята к публикации 09.10.2026.