

УДК 37.01

## Формирующее оценивание как компонент внутренних систем оценки качества образования

Галина П. Савиных

*Академия социального управления, Москва, Россия*

*E-mail: 7069494@mail.ru*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0302-6030>*

DOI: 10.26907/esd.17.4.11

EDN: JPRXCA

*Дата поступления: 29 ноября 2020; Дата принятия в печать: 22 сентября 2021*

### **Аннотация**

В статье представлены отдельные результаты исследования внутренних систем оценки качества образования. Цель статьи – показать эффективность практик формирующего оценивания, которые используются в ходе текущего контроля успеваемости обучающихся. Научно-теоретические выводы автора подтверждены результатами наблюдения за группой старшеклассников московских школ, в отношении которых были апробированы принципы и приемы формирующего оценивания. Эмпирический опыт вовлечения обучающихся в учебный дискурс формирующего оценивания представлен количественными значениями, обработанными с использованием статистического критерия  $\chi^2$ .

Новизна исследования состоит в уточнении понятия формирующего оценивания и обосновании соответствующего компонента внутренних систем оценки качества в разрезе текущего контроля успеваемости обучающихся.

Практическая значимость исследования связана с подтверждением роли формирующего оценивания для интеграции предметных и метапредметных образовательных результатов в ходе текущего контроля успеваемости обучающихся.

**Ключевые слова:** обучение, мотивация, контроль качества, формирующее оценивание, развитие личности.

## Formative Assessment as a Component of Internal Education Quality Assessment Systems

Galina P. Savinykh

*Academy of Social Management, Moscow, Russia*

*E-mail: 7069494@mail.ru*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0302-6030>*

DOI: 10.26907/esd.17.4.11

EDN: JPRXCA

*Submitted: 29 November 2020; Accepted: 22 September 2021*

### **Abstract**

The article presents the results of research on the practices of formative assessment in modern conditions of development of internal systems for assessing the quality of education. The relevance of the article is related to the consideration of formative assessment in conjunction with the problem of subjectivity as a special result of learning.

The purpose of the article is to present formative assessment in terms of its impact on the cognitive competence of students and the promotion of educational content to interdisciplinary technologies. The author's scientific and theoretical conclusions are confirmed by the results of observation of a group of high school students in Moscow schools, for whom the principles and techniques of formative assessment were tested. The empirical experience of involving students in the educational discourse of formative assessment is represented by quantitative values processed using the statistical model  $\chi^2$ .

The novelty of the research consists in clarifying the concept of formative assessment and substantiating the corresponding component of internal systems for assessing the quality of General education as a priority direction in the implementation of General education programs.

The practical significance of the study is related to the confirmation of the effectiveness of formative assessment for the cognitive development of students.

**Keywords:** training, motivation, quality control, formative assessment, personal development.

## Введение

Понятие формирующего оценивания не новое для отечественной педагогики, однако под влиянием ряда федеральных инициатив в сфере оценки качества общего образования выросла потребность в уточнении его теоретико-методологических подходов. Внимания, в частности, требует статус формирующего оценивания во внутренней системе оценки качества образования (далее – ВСОКО), понимание формирующего оценивания как инструмента текущего контроля или как средства личностного развития обучающихся.

От управленческой стратегии ВСОКО зависит то, насколько формирующее оценивание повлияет на качество образовательных результатов обучающихся.

Формирующее оценивание задает непосредственную связь между управленческой стратегией и моделью ВСОКО (Savinykh, 2018) и организационными решениями по формирующему оцениванию. Чем сильнее ориентация управленческой команды на личностное развитие обучающихся, тем активнее субъект моделирования ВСОКО учитывает роль формирующего оценивания в текущем контроле успеваемости обучающихся. В методологической плоскости это сопоставимо с универсальностью движения моделируемого объекта «в историческое будущее» (Gizha, 2018).

Новизну функций формирующего оценивания задают изменения, которые происходят в оценке качества общего образования. Прежде всего это ведомственные проекты Министерства просвещения РФ, связанные с участием России в международных сопоставительных исследованиях (Basyuk & Kovaleva, 2019) и внедрением новой методологии оценки общего образования (Roskomnadzor and the Ministry of Education of the Russian Federation, 2019).

Формирующее оценивание отличается тем, что академические достижения обучающегося сравниваются не с достижениями одноклассников, а с его прежними успехами в освоении учебного материала. Происходит мотивирование обучающегося к познавательной деятельности, организуется постановка лично значимых для него образовательных целей и путей их достижения в информационно-образовательной среде школы. Характерно исследование качества обратной связи в преподавании с применением схемы «коммутационной репликации», когда ставка делается не на сам факт обратной связи, а на меру ее осмысленности преподавателем (Baranczyk & Best, 2020). Ученые видят в формирующем оценивании фактор «когнитивной акселерации» ученика, и ему способствует качественный диалог между учениками при поддержке учителя (Fedorov, Kazakova, & Satanovskaya, 2019). Взаимодействуя со школьником как учащимся субъектом, педагог как бы работает на его «ментальный текст», решая ключевую задачу формирующего оценивания – развитие индивидуального познавательного стиля и самомотивации

школьника. Важна установка на стимулирование «герменевтических усилий» (Vogin, 1982) и интенсификацию мыследеятельности обучающихся.

В формирующем оценивании важны особые приемы обратной связи, которую педагог использует для оперативного реагирования на текущие результаты освоения образовательных программ. Формирующее оценивание принципиально отличается от суммативного, функция которого – подвести некий итог по теме, курсу и выставить соответствующую отметку. Формирующее оценивание может быть вообще безотметочным, если это не мешает конструктивной обратной связи.

Формирующее оценивание развивает способность обучающего понимать собственный познавательный стиль и использовать его для эффективного учения. Глубинный смысл этого восходит к идеям Г. И. Богина, который различал когнитивное и смысловое понимание. Первое, по мнению ученого, строится на рефлексии, «полностью осознаваемой или полностью дискурсивной», второе, смысловое понимание, не может строиться на одной лишь дискурсивности» и требует эмоциональной вовлеченности, глубинной внутренней интенции (Vogin, 1982).

Диалог с обучающимся – условие формирующего оценивания, которое запускает процесс перевода языка какой-либо предметности на язык потребностей субъекта. «Сознание как система текстов в обучении навыку, — пишет А.Я. Данилюк, — прирастает новым структурным элементом» (Danilyuk, 2000, p. 222). Конструктивность обратной связи как предмет диалога помогает обучающимся преодолевать незнание и неумение, опираясь на собственный индивидуальный познавательный стиль (OECD, 2017).

Главным эффектом формирующего оценивания мы, таким образом, вправе видеть разворот учебных занятий в сторону метапредметного опыта обучающихся, развитие у них их познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий (далее – УУД).

Очевидно, что последовательное обращение к методам формирующего оценивания потребует от педагога особой ролевой модели. Ссылаясь на опыт американских коллег, можно говорить о таких ролях, как роль модератора и медиатора (Baron & Kenny, 1986). Считаем, что при формирующем оценивании педагог функционирует как «модератор поиска и учебной информации и как медиатор (посредник) восприятия и использования этой информации». Учитывать стоит и те аспекты формирующего оценивания, которые связаны с усилением «деятельностного залога» в современном образовании, переходом от «обучения как преподавания системы знаний к полидисциплинарному изучению сложных ситуаций реальной жизни» (Vorontsov, 2018, p. 8).

Реализовать обозначенные выше особенности формирующего оценивания в составе процедур ВСОКО можно как компонент текущего контроля успеваемости обучающихся. И направлять локальные нормы на то, чтобы формирующее оценивание стало обязательным требованием к организации учебных занятий. Причем реализацию такого требования целесообразно контролировать также на принципах формирования и развития профессионального опыта педагога, усиливая тем самым меру его интереса к эффектам формирующего оценивания. В работе С. Гуо и Ю. Чена мы приняли во внимание обращение к вопросу оценки педагогических кадров школ. Акцентируется связь между «педагогическим надзором» руководителей школ и развитием педагогических кадров. По мнению ученых, сугубо инспекционные форматы внутришкольной оценки теряют свою актуальность именно потому, что инспектирование подчинено соблюдению норм, а не их формированию (Guo & Chen, 2016).

Обозначенный опыт обращения к формирующему оцениванию подтверждает нашу исследовательскую идею о его месте в структуре ВСОКО как обязательного компонента текущего поурочного контроля успеваемости. В отличие от текущего тематического контроля, где обязательно выставление отметок и их весовой коэффициент при выведении четвертных отметок достаточно высок, поурочное оценивание допускает безотметочный формат и не играет решающего значения при выведении четвертных отметок.

Административная команда и педагоги школ, будучи акторами коллективно-распределенного субъекта ВСОКО, должны быть едины в допущении безотметочного формата поурочного контроля. В противном случае, если коллектив школы стремится к «накопляемости» отметок, то формирующее оценивание будет формально, поскольку для него важнее не отметка, а конструктивная обратная связь.

### Методы исследования

Для подтверждения исследовательской гипотезы был использован метод встроенного педагогического наблюдения. Площадкой исследования стали уроки русского языка и литературы, организованные с применением приемов формирующего оценивания.

Мы локализовали исследовательскую цель наблюдением за динамикой отдельных коммуникативных и познавательных УУД, чтобы получить в короткие сроки точечные данные по влиянию формирующего оценивания на метапредметный опыт обучающихся. Выбор УУД был обусловлен их большей эмпирической наглядностью.

Кроме того, мы планировали подготовить доказательную базу того, что предметные и метапредметные результаты могут быть интегрированы в ходе текущего тематического контроля как одной из ключевых процедур ВСОКО.

Цель исследования состояла в определении влияния формирующего оценивания на развитие коммуникативных УУД и в обосновании влияния формирующего оценивания на интеграцию предметных и метапредметных результатов в ходе текущего контроля успеваемости.

Экспериментальная база исследования. К участию в исследовании были привлечены обучающиеся двух 10-х классов общеобразовательной школы № 920 г. Москвы. Экспериментальная группа составила 25 человек; контрольная – 25 человек.

Этапы исследования. Исследование проводилось в один этап и охватывало десять уроков русского языка и литературы, которые были проведены синхронно, в течение третьего триместра 2018-2019 учебного года.

Результаты исследования были обработаны с использованием корреляционного анализа (методы парной корреляции) и статистической модели  $\chi^2$ .

### Результаты исследования

#### *Констатирующий этап*

Как таковой констатирующий этап исследования был обозначен условно, в силу локализации исследовательской цели, коротких сроков эксперимента и небольшой выборки экспериментируемых. На этом этапе мы обсудили с педагогами-участниками эксперимента его исследовательскую цель и планируемые методические эффекты. И педагог контрольной группы, и педагог экспериментальной группы одинаково были погружены в принципы формирующего оценивания, которое:

- направлено на определение индивидуальных достижений;
- не подчинено жесткой регламентации;

- содействует развитию самооценки;
- ориентировано на конкретного ученика;
- максимально конкретизировано по критериям, критерии четко соответствуют задачам урока;
- позволяет учителю и ученику договариваться о критериях оценивания (Borodkina, 2015).

Было достигнуто понимание поведенческих маркеров, которые свидетельствуют о личном прогрессе ученика в освоении коммуникативных УУД. Тот или иной акт педагогического взаимодействия можно относить к формирующему оцениванию, если его результаты использовались для определения новых путей и форм обучения прямо на уроке (Krylova & Boytsova, 2015).

При том что оба педагога были погружены в особенности формирующего оценивания, его приемы применялись только в отношении обучающихся экспериментальной группы. Такое решение объяснялось тем, что результаты эксперимента мы планировали обсуждать коллегиально, и от педагога контрольной группы, как погруженного в проблематику вопроса, ожидалась некая методическая рефлексия того, чем обычное отметочное оценивание на уроке отличается от формирующего.

#### *Формирующий этап*

Формирующий эксперимент был организован в двух направлениях: каково влияние формирующего оценивания на познавательные УУД и каково влияние формирующего оценивания на коммуникативные УУД.

В отношении старшеклассников экспериментальной группы были применены следующие приемы формирующего оценивания:

- индекс-карточки – двусторонние карточки: на одной стороне задание, на другой – рефлексия того, что поняли или не поняли;
- одноминутное эссе – написание короткого эссе по вопросам (что узнал, что получилось, в чем причины неуспеха и др.);
- цепочка заметок – в группу или класс передается листок с вопросом учителя, ученики пишут каждый свой ответ;
- две звезды и желание – учитель предлагает проверить работу одноклассника и отметить две самые сильные стороны (две звезды) и высказать пожелание, т. е. указать на моменты, заслуживающие доработки;
- квадраты – ученик раскладывает новый материал в таблицу из четырех ячеек (одну или несколько): «предсказать», «объяснить», «обобщить», «оценить», затем учитель задает ученику вопрос, соответствующий уровню, который для себя определил ученик в освоении нового материала;
- метапознавательное интервью – ученику нужно объяснить вслух процесс понимания нового материала;
- упрощение – упрощенный пересказ изученного материала, например языком, доступным учащимся младших классов (Pinskaya, 2010).

Указанные приемы помогли педагогу дать старшеклассникам конструктивную обратную связь, чтобы усилить их интерес к содержанию урока, привнеся в него внутриличностные мотивы познавательной активности. В течение отведенного времени педагог, работавший с экспериментальной группой, наблюдал за тем, как обратная связь стимулирует коммуникативные навыки обучающихся, фиксируя эффективность тех или иных приемов.

Важно было отследить поступательный прирост по отдельным составляющим коммуникативных УУД, которые относились непосредственно к предметному содержанию рабочих программ по русскому языку.

Направление «Познавательные УУД» обучающихся охватывало те аспекты формирующего оценивания, которые выше мы связали с индивидуальным познавательным стилем обучающихся и положениями герменевтического понимания. Именно в разрезе этого направления нам было важно указать на согласованность оценки предметных и метапредметных результатов в ситуациях формирующего оценивания.

Направление «Коммуникативные УУД» показывало уровень рационализации межличностных, в том числе учебных, взаимодействий. Он выражался в рационализации межличностного взаимодействия старшеклассников, в большей вербальной артикуляции их эмоционально-нравственной сферы и в обогащении опыта рефлексии.

#### Контрольный этап

В Таблице 1 представлены результаты встроенного педагогического наблюдения за старшеклассниками экспериментальной и контрольной групп. На уроках старшеклассников экспериментальной группы педагог применяла подходы и приемы формирующего оценивания.

Таблица 1. Динамика познавательных УУД в условиях применения формирующего оценивания

Компоненты УУД	Исходные и конечные данные	Динамика результатов					
		Контрольная группа			Экспериментальная группа		
		Высокий	Достаточный	Низкий	Высокий	Достаточный	Низкий
Базовые термины и понятия учебной темы	И.д.	8%	55%	37%	11%	55%	34%
	К.д.	11%	59%	31%	19%	69%	12%
Дополнительная лексика; освоение метафор	И.д.	6%	47%	47%	8%	46%	46%
	К.д.	8%	48%	44%	23%	71%	6%
Артикуляция внутренней речи при выполнении учебных заданий	И.д.	10%	50%	40%	11%	51%	38%
	К.д.	11%	44%	45%	21%	65%	14%

Показатели последнего блока Таблицы 1 мы обработали в соответствии с критерием  $\chi^2$  статистической модели Пирсона.

$$\chi^2_{эмп} = 25 \cdot 25 \cdot \left[ \frac{\left( \frac{0.21}{25} - \frac{0.11}{25} \right)^2}{0.21 + 0.11} + \frac{\left( \frac{0.65}{25} - \frac{0.44}{25} \right)^2}{0.65 + 0.44} + \frac{\left( \frac{0.14}{25} - \frac{0.45}{25} \right)^2}{0.14 + 0.45} \right] = 0.23$$

Получив, что  $\chi^2_{эмп} = 23.46 > 5.99 = \chi^2_{0.05}$ , мы могли говорить о том, что достоверность различий характеристик эксперимента составляет 95%, и заключить, что последовательные и системные практики формирующего оценивания, сфокусированные на субъектной активации старшеклассников, привели к существенной динамике вербально-коммуникативной составляющей метапредметных образовательных результатов.

Приведенные выше данные свидетельствуют, что используемые в процессе обучения старшеклассников приемы формирующего оценивания обеспечивают желаемый уровень самомотивации старшеклассников. Наиболее заметны были изменения в понятийном аппарате экспериментируемых, в вербальной артикуляции познавательной инициативы, в учебном диалоге с педагогом и одноклассниками.

На положительную динамику познавательных УУД не могли не повлиять управленческие инициативы по локальному регулированию текущего контроля успеваемости. В Положениях о ВСОКО школ, вовлеченных в экспериментальную группу, были прописаны позиции, обязывающие педагогов применять в рамках текущего контроля успеваемости принципы и методы формирующего оценивания. Только балльная отметка как показатель текущих достижений, без конструктивной обратной связи, основанной на критериях, порицалась; соответствующее сопровождение педагогов обеспечивали специально подготовленные школьные методики.

Положительную динамику мы получили и в отношении коммуникативных УУД. К моменту контрольной диагностики результатов сократилась численность контрольной группы (до 47 чел.), что, однако, не снизило валидности экспериментальных данных. Для их диагностики мы прибегли к дихотомической шкале «владеет – не владеет», отобрав практико-ориентированные, межпредметные по назначению, показатели коммуникативных УУД (См. Таблицу 2).

Таблица 2. Динамика коммуникативных УУД в условиях применения формирующего оценивания

Компоненты УУД	Исходные и конечные данные	Результаты			
		Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		Владеет	Не владеет	Владеет	Не владеет
Соблюдает грамматические нормы в разных речевых ситуациях	И.д.	30	17	31	19
	К.д.	39	8	38	12
Сознает и проговаривает цели коммуникации	И.д.	15	32	17	33
	К.д.	42	5	20	30
Планирует коммуникативный акт в условиях групповой работы	И.д.	12	35	15	35
	К.д.	35	12	20	30
Применяет различные средства речевой выразительности; умеет интонировать речевое высказывание	И.д.	27	20	27	23
	К.д.	42	5	35	15
Освоил наиболее востребованные жанры делового письма: заявление, расписка, рецензия	И.д.	6	41	4	46
	К.д.	31	16	18	32

Исходя из сделанных нами акцентов про влияние формирующего оценивания на метапредметный компонент образовательных результатов, мы подвергли корреляционному анализу данные по сформированности коммуникативных и регулятивных УУД в их соотношении с данными по использованию педагогом экспериментальной группы приемов формирующего оценивания (см. Таблицу 3). Выборка для корреляционного анализа составила 15 человек. Это были обучающиеся, близкие по уровню развития предметных компетенций, с относительно схожими установками на достижение академических результатов.

Таблица 3

Списочный номер обучающегося	Число вовлечений обучающего во взаимодействие с использованием приемов формирующего оценивания (X)	(X <sup>2</sup> )	Количество положительных маркеров сформированности коммуникативных и регулятивных УУД (Y)	X Y	(Y <sup>2</sup> )
1	3	9	12	36	144
2	6	36	10	60	100
3	4	16	14	56	196
4	4	16	12	48	144
5	2	4	10	20	100
6	4	16	15	70	225
7	3	9	15	45	225
8	2	4	10	20	100
9	6	36	12	72	144
10	4	16	14	56	196
11	6	36	14	84	196
12	3	9	12	36	144
12	3	9	9	18	81
13	5	25	12	60	144
14	2	4	14	28	196
15	3	9	7	21	49
Итого	58	284	182	730	2104

Для вычисления коэффициента регрессии решим систему уравнений

$$\begin{cases} na + b \sum x = \sum y \\ a \sum x + b \sum x^2 = \sum xy \end{cases}, \text{ где } n = 15$$

Получаем коэффициент регрессии 8. Поскольку 8 – положительное число, то имеется прямая связь между параметрами X и Y.

На основании данных, приведенных в Таблицах 1, 2, 3, и результатов их статистической обработки, мы могли говорить об эффективности апробированных практик формирующего оценивания и перспективности предложенного нами понимания места формирующего оценивания в структуре ВСОКО.

### Дискуссионные вопросы

Анализ исследовательского дискурса и собственный эмпирический опыт подтвердили влияние формирующего оценивания на метапредметную составляющую образовательных результатов. Но более важным считаем тот факт, что если формирующее оценивание рассматривать инвариантом текущего контроля успеваемости, то это меняет сам формат учебного занятия.

Наше исследование уникально тем, что предпринята попытка обосновать организационный статус формирующего оценивания в рамках ВСОКО. В отличие от исследований, где формирующее оценивание (formative assessment) рассматривается только в аспекте инструмента педагогического взаимодействия в процессе



обучения (Baron & Kenny, 1986; Hattie, 2020), мы предлагаем закрепить формирующее оценивание за конкретным компонентом ВСОКО, а именно за поурочным текущим контролем. Так мы подчеркиваем развивающий характер формирующего оценивания, как функционально противоположный суммативному оцениванию, которое не имеет цели развивать, а лишь констатирует текущий уровень освоения обучающимся образовательной программы. Особое внимание мы уделяем тому, что предметные и метапредметные образовательные результаты одинаково являются предметом обратной связи в ходе формирующего оценивания.

Вместе с тем, мы понимаем, что поступательное внедрение формирующего оценивания в структуру процедур ВСОКО должно опираться на аргументированные педагогические практики, где очевидны его эффекты в поурочной обратной связи с обучающимися. И здесь мы учитывали опыт как отечественных, так и зарубежных коллег. В близком нам ключе рассуждает Джон Хетти (Hattie, 2020), говоря, что оценка должна не только констатировать факт выполнения задания, но и позволять делать выводы о внутренних ресурсах, продвигающих ученика к выполнению задания. Причем такие выводы учитывают соразмерность выполненного задания потенциалу ученика. Школы, которые, к примеру, культивируют принципы формирующего оценивания и одновременно уделяют внимание традиционному контролю с его приоритетом суммативной оценки, значительно преуспевают в результатах своих учащихся. На это указывает Йохан Ван Брюгген (Van Bruggen, 2010), анализируя практики инспектирования школ в странах Евросоюза.

Акцентируя процедурно-нормативные аспекты формирующего оценивания, мы показываем, что новизна запроса на образовательные данные требует прорабатывать не только предмет и критерии оценки качества образования, но и организацию и локальное регулирование процедур оценки. Важно понимать, как ВСОКО запускает и поддерживает единую культуру «доказательной педагогики».

Нам удалось развернуть проблематизацию внутришкольной оценки в сторону ответственности коллективно-распределенного субъекта ВСОКО за актуальность и развивающий характер оценочных процедур.

Необходимо особое локальное регулирование практик формирующего оценивания как на уровне Положения о ВСОКО, так и в иных документах, которыми школа устанавливает требования к организации текущего контроля успеваемости. Это могут быть внутришкольные критерии качества учебного занятия, позиции в должностных инструкциях педагогов, позиции в распределении стимулирующих выплат за методические инновации и др.

Основным барьером закрепления формирующего оценивания в предложенном нами статусе на сегодняшний день выступает его факультативность. Локальные акты и программно-методические документы школ не фиксируют формирующее оценивание как компонент текущего контроля успеваемости. В формирующем оценивании больше видят прием обучения, нежели прием оценки, что не способствует функциональной связи эффектов формирующего оценивания с эффектами других оценочных практик в составе ВСОКО.

## **Заключение**

Наиболее значимые выводы, к которым мы пришли в части изложенного в статье исследовательского опыта:

– формирующее оценивание требует закрепления в структуре ВСОКО как компонента текущего контроля успеваемости обучающихся;

– будучи компонентом текущего тематического контроля, формирующее оценивание способствует влиянию предметного обучения на метапредметные образовательные результаты обучающихся;

– статус формирующего оценивания в текущем контроле обучающихся определяют локальные акты ВСОКО, но сами приемы и дидактический контекст формирующего оценивания выбирает педагог;

– наиболее характерные эффекты закрепления формирующего оценивания в структуре ВСОКО – это построение единой логики интеграции предметных и метапредметных результатов как предмета управления качеством.

Если модель ВСОКО включает практики формирующего оценивания, то управление качеством образовательных результатов выходит за контрольно-инспекционные рамки и становится средством развития обучающихся.

### Список литературы

- Богин, Г. И. Филологическая герменевтика. – Калинин: КГУ, 1982. – 86 с.
- Басюк, В. С., Ковалева, Г. С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – №. 4 (61). – С. 13-33.
- Бородкина, Н. В., Тихомирова, О. В. Формирующее оценивание в школе. – Ярославль: ГОАУ ЯО ИРО, 2015. – 98 с.
- Воронцов, А. Б. Формирующее оценивание: нормы, инструменты, процедуры. Краткое пособие по деятельностной педагогике. Часть 2. – М: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2018. – 168 с.
- Гижа, А. В. Категориальное моделирование сущего как делящаяся реконструкция бытия// Философская мысль. – 2018. – № 9. – С. 27-37.
- Данилюк, А. Я. Теория интеграции образования. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 440 с.
- Крылова, О. Н., Бойцова, Е. Г. Технология формирующего оценивания в современной школе. – СПб: КАРО, 2015. – 128 с.
- Об утверждении Методологии и критериев оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся. – Приказ Рособрнадзора и Минпросвещения России 6 мая 2019 года N 590/219 (с изменениями). URL: <http://docs.cntd.ru/document/554691568>
- Пинская, М. А. Формирующее оценивание в классе. – М.: Логос, 2010. – 264 с.
- Савиных, Г. П. Функциональный подход в организации внутренней системы оценки качества образования // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2018. – №. 1 (11). – С. 38-54. DOI: 10-28995/2073-6398-2018-1-38-54
- Фёдоров, О. Д., Казакова, Е. И., Сагановская, Е. М. Эволюция педагога: новый ролевой набор // Образовательная политика. – 2019. – №. 3 (79). – С. 76-87.
- Baranczyk, M. C., Best, C. A. How does instructor feedback help and hurt students' academic performance? // Scholarship of Teaching and Learning in Psychology. – 2020. – Vol. 6. – No. 1. – P. 1-14. <https://doi.org/10.1037/stl0000169>
- Baron, R. M., Kenny, D. A. The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations // Journal of personality and social psychology. – 1986. – Vol. 51. – No. 6. – P. 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- EduSkills. OECD. URL: <https://www.slideshare.net/OECDDEDU> 01.06.2017
- Guo C. Y., Chen Y. N. Principal's Role and Action Framework in Instructional Supervision // Journal of Education Research. – 2016. – №. 265. – С. 77-90.
- Hattie J. (2012) Visible learning for teachers: maximizing the impact on learning. – Routledge? 2012. <https://psycnet.apa.org/record/2012-07127-000>
- Van Bruggen, J. C. The role of school inspection in ensuring the quality of education: past, present and future // Beyond Lisbon 2010: research and development prospects for educational policy

in Europe. – 2010. – P. 85-118. URL: [https://web.archive.org/web/20160708175658/http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB\\_10\\_\\_Beyond\\_Lisbon\\_2010.pdf](https://web.archive.org/web/20160708175658/http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_10__Beyond_Lisbon_2010.pdf)

## References

- Baranczyk, M. C., & Best, C. A. (2020). How does instructor feedback help and hurt students' academic performance? *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 6(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/stl0000169>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Basyuk, V. S., & Kovaleva, G. S. (2019). Innovative project of the Ministry of Education “Monitoring the formation of functional literacy: main directions and first results”. *Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika*, 4(61), 13-33.
- Bogin, G. I. (1982). *Philological hermeneutics*. Kalinin: KGU.
- Borodkina, N. V., & Tikhomirova, O. V. (2015). *Formative assessment at school*. Yaroslavl: GOAU YAO IRO.
- Danilyuk, A. Ya. (2000). *Theory of integration of education*. Rostov n/D: Izd-vo Rost. ped. un-ta.
- EduSkills. OECD (2017). Retrieved from <https://www.slideshare.net/OECD/EDU01.06.2017>
- Fedorov, O. D., Kazakova, E. I., & Satanovskaya, E. M. (2019). Evolution of the teacher: a new role set. *Obrazovatel'naya politika – Educational policy*, 79(3), 76-87.
- Gizha, A. V. (2018). *Categorical modeling of being as a continuous reconstruction of being. Filosofskaya mysl' – Philosophical thought*, 9, 27-37.
- Guo, C. Y., & Chen, Y. N. (2016). Principal's Role and Action Framework in Instructional Supervision. *Journal of Education Research*, 265, 77-90. DOI: 10.3966/168063602016050265006
- Hattie J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing the impact on learning*. Routledge
- Krylova, O. N., & Boytsova, E. G. (2015). *Technology of formative assessment in modern schools*. SPb: KARO.
- Pinskaya, M. A. (2010). *Formative assessment: classroom assessment*. Moscow: Logos.
- Rosobrnadzor and the Ministry of Education of the Russian Federation (2019). *On the approval of the methodology and criteria for assessing the quality of general education in general education organizations based on the practice of international studies of the quality of training of students*. Order No. 590/219, 6th May. Retrieved from <http://docs.cntd.ru/document/554691568>
- Savinykh, G. P. (2018). Functional approach to the organization of an internal system for evaluating the quality of education. *Vestnik RGGU. Seriya «Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovaniye» - RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogy. Education” Series*, 1, 38-54. DOI: 10-28995/2073-6398-2018-1-38-54
- Van Bruggen, J. C. (2010). The role of school inspection in ensuring the quality of education: past, present and future. In S. M. Stoney (Ed.), *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from Research and Development for Educational Policy in Europe* (pp. 85-118). Slough: NFER. Retrieved from [https://web.archive.org/web/20160708175658/http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB\\_10\\_\\_Beyond\\_Lisbon\\_2010.pdf](https://web.archive.org/web/20160708175658/http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_10__Beyond_Lisbon_2010.pdf)
- Vorontsov, A. B. (2018). *Formative assessment: norms, tools, and procedures. A brief guide to activity pedagogy*. Moscow: Nekommercheskoe partnerstvo 'Avtorskij klub'.