

УДК 378.14

ББК 74.48

DOI 10.51955/2312-1327_2022_4_172

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОЦЕНКИ И САМООЦЕНКИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*Марина Петровна Целых,
orcid.org/0000-0001-6479-3212,
доктор педагогических наук, профессор
Ростовский государственный экономический университет (РИНХ),
ул. Большая Садовая, 69
Ростов-на-Дону, 344002, Россия
m.tselykh@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы взаимосвязи оценки и самооценки в подготовке будущих педагогов. Установлено, что процесс обучения, как сложное единство деятельности учителя и обучающихся, тесно связан с оценочными аспектами и процедурами. Утверждается, что значимой составляющей профессионализма, залогом его становления и дальнейшего развития является способность к педагогической рефлексии и самооценке. Отмечается, что учебную активность способны повысить специально подобранные виды работ и заданий, ориентирующие студентов на проявление самостоятельности, самовыражения, самоанализа, а также вовлеченность в учебный процесс.

Материалом для эмпирического анализа послужили результаты анкетирования и фрагменты заданий по педагогическим дисциплинам студентов педагогического вуза. Делается вывод о том, что создание в процессе обучения условий для корреляции между оценкой и самооценкой, применение методов, ориентирующих на осознание обучающимися своего статуса как активных субъектов познания, способствует формированию педагогической рефлексии и вовлекает студентов в процесс профессионального становления, что в целом повышает качество педагогического образования. В результате студенты способны приобрести и развить компетенции не только репродуктивного, но и реконструктивно-исследовательского типа.

Ключевые слова: самооценка, педагогическая рефлексия, профессиональная подготовка педагога.

THE RELATIONSHIP BETWEEN EVALUATION AND SELF-ASSESSMENT IN THE TRAINING OF FUTURE PEDAGOGUES

*Marina P. Tselykh,
orcid.org/0000-0001-6479-3212,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Rostov State University of Economics (RSUE),
69, Bolshaya Sadovaya st.
Rostov-on-Don, 344002, Russia
m.tselykh@mail.ru*

Annotation. The article deals with the issues of relationship between evaluation and self-assessment in the training of future teachers. It was found that the learning process as a complex unity of the teacher and students activities is closely related to aspects and procedures of the evaluation.

It is argued that pedagogical reflection and the self-assessment ability are significant components of professionalism and the key for its formation and further development. It is noted that learning activity can be increased by specially selected types of work and tasks oriented students to the manifestation of independence, self-expression, introspection, as well as involvement in the educational process.

The results of a survey and fragments of assignments in pedagogical disciplines of the students of the pedagogical university became the material for empirical analysis. It is concluded that the creation of correlation conditions between assessment and self-assessment in the learning process, the use of methods focused on the awareness of students of their status as active subjects of cognition, contributes to the formation of pedagogical reflection and involves students in the process of professional formation improving generally the quality of pedagogical education.

As a result, students are able to acquire and develop competencies not only of the reproductive, but also of the reconstructive and research type.

Keywords: self-assessment, pedagogical reflection, professional training of the teacher.

Введение

Процесс обучения, как сложное единство деятельности учителя и деятельности обучающихся, тесно связан с оценочными аспектами и процедурами. При всем разнообразии определений термина обучение ученые сходятся во мнении, что без *оценки* учебное познание не может быть реализовано [Краевский, 1977; Осмоловская, 2020; Перминова, 2021; Психология и педагогика..., 2008; Хуторской, 2017 и др.]. Если говорить о педагогической системе высшей школы, то здесь органично сочетается деятельность преподавателя по оценке работы студентов с деятельностью студентов по самооценке.

В дидактическом арсенале преподавателей высшей школы за последнее время появилось много новых способов и форм оценки учебных достижений студентов и определения их соответствия запланированным результатам обучения в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ. Помимо традиционных устных и письменных экзаменов фонды оценочных средств содержат тесты, проектные методики, кейс-стади, портфолио, деловые и ролевые игры, формы взаимооценки, самоанализа и самооценки и пр.

При этом весьма интересным представляется вопрос о взаимосвязи внешнего оценивания с самооценкой и рефлексией самих обучающихся. То, как студенты воспринимают свои успехи в процессе обучения, видят ли они проблемы, которые у них возникают, могут ли оценить свой прогресс, как относятся к соотношению внешней и внутренней оценки – все это является важными вопросами, требующими осмысления и решения в процессе организации и реализации подготовки будущих учителей. Обсуждение круга этих проблем помогает понять, насколько ответственны обучающиеся, занимают ли они активную позицию в двустороннем процессе обучения, могут ли делать выводы из изучаемого теоретического материала и приобретаемого практического опыта.

Материалы и методы

На основе отношения студентов к учебному процессу и выполнению ими учебных заданий мы условно выделили три группы обучающихся. Студентов первой группы характеризует формальное отношение к выполнению учебных заданий. Они рассматривают их как нежелательное, навязываемое извне воздействие и стараются затрачивать на них как можно меньше умственных усилий и времени. Эту позицию можно назвать «поверхностным» обучением. По сути, такие студенты не склонны к присвоению познаваемого, а получаемый опыт и собственная деятельность не становятся для них предметом критического осмысления, анализа и реконструкции. Как следствие, встает серьезная задача формирования у будущих педагогов способности к педагогической рефлексии, поскольку она является значимой составляющей педагогической культуры и залогом становления и дальнейшего развития профессионализма. На это указывают многочисленные исследования отечественных философов, педагогов и психологов [Бондаревская, 2000; Вульф, 1994; Леонтьев, 2004; Рубинштейн, 2003; Щедровицкий, 2005].

К другой группе мы относим обучающихся, которые стремятся глубоко понять изучаемые реалии, феномены и процессы. Таких студентов характеризует интерес к концептуальному анализу, синтезу, осмыслению и пр. Выполняя учебные задания, они стремятся к установлению причинно-следственных связей, формулированию и аргументации своей позиции. Как следствие, данный подход ведет к формированию у них высокого уровня профессиональных знаний, умений и компетенций. Студенты стараются не только воспроизводить информацию, но и комментировать, классифицировать и интерпретировать её, т.е. овладевают научно-исследовательскими способами ориентации в профессиональных проблемах.

Наш опыт работы в вузе свидетельствует о том, что существует также немногочисленная группа обучающихся, которых интересуют только высокие баллы и оценки, а не качество и уровень образования. Зачастую у подобных студентов нет установки на долговременные цели, они не связывают свою будущую профессиональную деятельность с освоением конкретной образовательной программы.

Несомненно, в ходе обучения позиции студентов могут и должны меняться. В зависимости от методики, которую использует преподаватель, от заданий, которые предлагаются для выполнения, студент способен изменить свою позицию, пересмотреть отношение и подход к обучению, прийти к осознанию своего статуса как субъекта познания и профессиональной подготовки, приобрести и развить компетенции не только репродуктивного, но и реконструктивно-исследовательского типа.

Что же этому содействует? На наш взгляд, учебную активность способны повысить специально подобранные виды работ и заданий, ориентирующие студентов на проявление самостоятельности, самовыражения, дающие свободу творчества, а также активизирующие самооценку и педагогическую рефлексию.

Дискуссия

До недавнего времени в научной литературе по вопросам оценивания обучающихся главная роль отводилась учителю и арсеналу применяемых им оценочных средств, а также методов их использования. В современном же образовании ученые акцентируют внимание на роли самих обучающихся и характере их взаимодействия с педагогом, с другими участниками этого процесса, с учебной средой, образовательными ресурсами и учебными материалами [Иванов, 2003; Brown & Harris, 2013; Hopfenbeck & Stobart, 2015; Sadler, 2010; Swaffield, 2011]. При этом особо подчеркивается, что в процессе профессиональной подготовки важно развивать у студентов способности к самоанализу, самооценке и рефлексии. Учеными разработан целый ряд моделей образовательной практики, в которых элементы рефлексии занимают ведущее место. Так, например, Дэвид Колб выделяет рефлексию в качестве инструмента, помогающего делать выводы и формировать новые знания на основе получаемого учебного опыта. Он разработал четырехступенчатую рефлексивную модель, в которой обучающийся последовательно проходит следующие этапы:

- 1) приобретение конкретного опыта;
- 2) осмысление опыта в контексте существующих навыков, знаний и результатов обучения;
- 3) формирование абстрактных понятий путем установления связи между существующими знаниями и умениями и тем, что еще нужно изучить;
- 4) применение полученного знания на практике [Kolb, 1984].

Д. Колб подчеркивает значимость четвертого (заключительного) этапа, на котором у обучающегося должно сформироваться представление о том, как он сможет применять на практике то, чему научился. Только в этом случае абстрактные понятия станут конкретными и приведут к проверке идей в будущих ситуациях и получению нового опыта. Таким образом, цикл «замкнется» и будет повторяться вновь и вновь, помогая процессу реального научения.

Теоретический подход к обучению с помощью осмысления учеником своей практической деятельности (learning by doing) получил дальнейшее развитие в работах Грэхам Гиббса [Gibbs, 1988]. Его модель основана на шестиступенчатом подходе, начинающемся с описания опыта, который затем переходит к выводам и решениям относительно будущих событий. Модель включает 6 последовательных этапов, проходя которые обучающиеся должны задаваться соответствующими вопросами:

- 1 этап – «описание» (что произошло?);
- 2 этап – «ощущения» (что при этом думали и чувствовали?);
- 3 этап – «оценка» (что было в вашем опыте хорошего и что плохого?);
- 4 этап – «анализ» (какие выводы вы можете сделать из вашего опыта?);
- 5 этап – «заклучение» (что вам необходимо улучшить?);
- 6 этап – «план действий» (как вы будете совершенствовать свой опыт?).

Одна из ключевых особенностей подхода Г. Гиббса – признание важности чувств в отражении приобретаемого образовательного опыта. В нем

также важен этап оценки и элементы, побуждающие обучающегося задуматься о своих дальнейших планах, связанных с обучением. Эти дополнительные этапы делают данную модель особенно полезной для практики профессиональной подготовки педагогов.

Существуют и другие модели рефлексивной образовательной практики. Например, целый ряд зарубежных авторов [Panadero, 2017; Schunk & Greene, 2018, Zimmerman, 2013] развивают концепцию саморегулируемого обучения (self-regulated learning). В ней учитывается влияние на процесс обучения разнообразных факторов, включая когнитивные, поведенческие, мотивационные, эмоциональные и личностные аспекты обучающихся. Также интересна концепция так называемой «формирующей оценки» (formative assessment), разрабатываемой современными англоязычными авторами [Black & Wiliam, 2009; Brown & Harris, 2013; Chen, & Bonner, 2020; Wiliam, 2017].

При всем разнообразии перечисленные модели преследуют одну и ту же основную цель: способствовать достижению наилучших результатов обучения, как с точки зрения педагогов, так и с позиции студентов. Исследователи сходятся во мнении, что рефлексия и самооценка (как частная разновидность оценки) должны сопровождать все этапы обучения: наблюдение, осмысление, создание новых смыслов и установление отношений с другими идеями, а их запуск вполне может иметь беспрецедентную силу для повышения вовлеченности учащихся и улучшения результатов обучения.

Результаты

Принимая во внимание существующие научно-теоретические подходы к процессу обучения, в ходе подготовки будущих учителей по педагогическим дисциплинам в Таганрогском институте имени А.П. Чехова мы опираемся на принципы, побуждающие к научному поиску, размышлениям, развитию познавательных и профессиональных интересов. Для этого нами были разработаны задания, стимулирующие механизмы самооценки, рефлексии и самоанализа. Рассмотрим некоторые примеры из опыта подготовки будущих учителей по педагогическим дисциплинам и приведем примеры из работ студентов разных курсов, обучающихся на факультете иностранных языков в Таганрогском институте имени А.П. Чехова.

Так, например, в пакет заданий по педагогике, которые студенты 4 курса выполняют по результатам учебной практики, включены вопросы по самоанализу и рефлексии педагогической деятельности. Например, на вопрос **«Какими умениями и навыками, необходимыми вам как воспитателю/учителю, вы не обладали в начале практики?»** многие студенты дают достаточно развернутые ответы. Студентка Б.: «Полагаю, я не умела быть строгой в те моменты, когда портится дисциплина. Также я поняла, что на уроке всегда стоит придерживаться достаточно интенсивного темпа. Бывало, что дети справлялись с заданиями намного быстрее, нежели я предполагала. По этой причине всегда нужно иметь в запасе несколько игр». Студентка Н.: «До начала практики я не обладала чувством времени, что является основополагающим. Мне было сложно следовать временному

соотношению этапов, которые были запланированы для урока. Более того, у меня не было умения вести урок для большой учебной группы (от 12-15 человек). До этого у меня был опыт проведения уроков в детских группах до 7 человек. По этой причине могу сделать вывод, что и организационный навык у меня не был развит хорошо, поскольку было затруднительно организовать деятельность всех обучающихся в классе».

Студент Р.: «В ходе своей педагогической деятельности я понял, что недостаточно обладаю организационными и адаптивными навыками, умениями решать конфликтные ситуации. Также я не обладаю новаторскими качествами». Студентка Д.: «Во время учебного процесса в школе я сталкивалась с такой проблемой, как несоблюдение дисциплины со стороны обучающихся. Проанализировав это, могу сказать, что причиной послужило то, что у меня не всегда получалось увлечь детей в ходе работы. Умение заинтересовать обучающихся у меня было не до конца выработано».

Можно констатировать, что в приведенных ответах достаточно определенно выражено умение практикантов дать характеристику текущего положения дел, определить уровень своей готовности к педагогической деятельности, оценить достаточность своих знаний, навыков и компетенций. Подобное вдумчивое оценочное отношение студентов к себе и своей деятельности при определенных условиях становится основой для дальнейшего самосовершенствования и профессионального роста.

Однако нередко можно столкнуться и с формальными отписками примерно такого рода: «Я считаю, что я обладала всеми навыками и умениями, необходимыми воспитателю/учителю. Единственное, что у меня отсутствовало, это умение должным образом оценивать ответ учащихся. По ходу прохождения практики эти умения появились, а в процессе общения с учителями я усвоила некоторые нюансы ведения уроков» (студентка К.). Налицо не критичное отношение к себе, нежелание видеть свои реальные «успехи». Очевидно, что слабо развитые умения рефлексии и самооценки, неумение объективно оценивать свои силы и возможности, вычленять из педагогических ситуаций проблемы и формулировать актуальные педагогические задачи являются показателем низкого уровня сформированности педагогической культуры.

Анализ ответов студентов на вопрос о том, ***каким образом происходили их профессиональный рост во время педагогической практики***, позволяет понять, насколько хорошо они умеют оценивать свою трансформацию в новой профессиональной роли, способны ли находить пути повышения результативности своей работы. Так, например, студентка Ю. пишет: «Любой профессиональный рост происходит с помощью метода проб и ошибок. Я не стала исключением. Не могу сказать, что с первого проведенного урока все получилось так, как задумывалось. В начале практики порой было сложно понять, как реагировать на те или иные высказывания учеников, их поведение. Поэтому не обошлось без помощи учителей-предметников. Я консультировалась с ними, спрашивала про учеников, про их успехи, на чем следует делать акцент. Также учителя и методисты присутствовали на моих уроках, и в конце каждого урока я просила их сказать, где я допустила ошибки.

Наблюдение уроков других студентов-практикантов тоже помогло мне. Это был своего рода взгляд со стороны. Я считаю, что тут нужен только опыт. Хотя я и многому научилась за эти несколько недель, расти есть куда. Всё приходит с опытом».

Студентка Н.: «Я анализировала уроки других студентов-практикантов и учителей. Записывала что-то интересное и новое для себя, смотрела дополнительный материал по методике преподавания иностранных языков, читала литературу, консультировалась с учителем и методистами». Студентка Е.: «Если анализировать моё внутреннее состояние перед моим самым первым уроком и перед последним, то, безусловно, можно сказать о том, что я стала увереннее, терпеливее и продуктивнее. С каждым последующим проведённым уроком появлялось всё больше уверенности в том, чем я занимаюсь, и в себе, как в педагоге».

Приведенные ответы студентов доказывают, что они занимаются педагогической рефлексией, стремятся осмыслить происходящее, активно ищут свое место в профессии. При этом они видят перспективы своего профессионального роста, умеют устанавливать ориентиры для повышения результативности своего труда, а в проблемных ситуациях анализируют свои ошибки и недостатки, пытаются их исправить.

Интересно также рассмотреть результаты анкетирования студентов, которое мы обычно проводим по окончании изучения педагогических дисциплин на 2 курсе («Теоретическая педагогика» и «Практическая педагогика. Практикум по решению педагогических задач»). Вопросы в анкете сформулированы таким образом, чтобы получить обратную связь о восприятии студентами содержания педагогических дисциплин, о затрачиваемых усилиях на освоение курса, о предпочтениях относительно используемых методов и форм работы и т.п. Поскольку анкета достаточно объемная, прокомментируем только те ее составляющие, которые касаются заявленной в данной статье проблематики.

Данные анкет за 2020 (29 чел.) и 2022 гг. (34 чел.) показывают, что сложность курсов оценивается студентами как средняя. На высокое качество содержания дисциплин (по сравнению с другими изучаемыми курсами) указали 77,8% опрошенных, на средний уровень – 22,8%. При этом ценность предлагаемых для чтения материалов, по мнению студентов, достаточно высокая. Они были оценены следующим образом: 46,5% – отлично, 39,5% – выше среднего; 12,5% – средняя и 1,5% – ниже среднего.

Отмечая высокое качество и важность изучения педагогических дисциплин, 36% респондентов все же признали, что готовились к занятиям не в полном объеме. При этом 60% написали, что готовились к занятиям достаточно хорошо, 2% – очень тщательно, и только 2% – минимально. Объем приобретенных в ходе изучения педагогических дисциплин знаний, умений и аналитических навыков 73% опрошиваемых оценили как отличный и выше среднего, 22,2% – как средний, 4,8% (3 человека) – ниже среднего.

Для того чтобы наглядно продемонстрировать корреляцию самооценки и внешнего оценивания, приведем данные об итогах экзамена по педагогике тех

студентов, которые участвовали в анкетировании. 35,8% – получили отличные отметки, 59,2% – хорошие и 5% – удовлетворительные. Нужно отметить, что здесь наблюдается совпадение восприятия студентами своих достижений с реальными экзаменационными результатами.

В анкете помимо вопросов, предусматривающих шкалирование, студентам предлагалось в свободной форме оценить то, что, по их мнению, было наиболее/наименее удачным в ходе изучения курса и высказать пожелания по совершенствованию форм работы, заданий, оценочных средств, материалов для чтения, обсуждения и пр.

В качестве позитивного момента студенты отмечают, например, такую форму работы на занятиях, как взаимооценка письменных работ. Они указывают, что взаимооценка, будучи альтернативным форматом контроля успеваемости по сравнению с традиционной формой, стимулирует их к более глубокому и критическому взгляду на результаты своего труда, учит быть объективными, обосновывать и высказывать свою точку зрения и пр.

Анализ мнений студентов, выраженных в анкетах, свидетельствует о том, что они высоко оценивают важность заданий по подготовке презентаций, раскрывающих содержание вопросов, включенных в фонд оценочных средств. Они считают полезным то, что регулярные выступления с презентациями сопровождаются вопросами, комментариями, замечаниями и рекомендациями участников семинаров. Это дает им возможность почувствовать себя в роли учителя, исследователя, а также помогает получить опыт публичных выступлений и ведения научных дискуссий.

Из предложений студентов по совершенствованию преподавания педагогических дисциплин следует особо выделить их предпочтение лекций с презентациями и видео материалами.

К затруднениям, которые возникали по освоению педагогических дисциплин, респонденты отнесли написание курсовой работы. Так, например, студент Н. пишет: «Объективно – это полезная практика, субъективно – настоящий ад для второкурсников». Это достаточно самокритичное высказывание можно объяснить тем, что курсовая работа является особым (новым) видом учебной деятельности, требующим от студентов умений самостоятельной исследовательской работы по поиску научной проблемы, ее теоретическому и практическому изучению, осмыслению, обобщению и систематизации. Чтобы курсовая работа в итоге соответствовала предъявляемым высоким требованиям и содержала основные элементы научного исследования, студенты должны научиться исследовать педагогические проблемы с точки зрения современной теории и практики, делать самостоятельные выводы, аргументировать свою позицию, соблюдать правила научной этики (исключить плагиат, вторичное цитирование, прямые заимствования и пр.). Несомненно, что к этому сложному виду деятельности студентов следует специально готовить в ходе содержательного сотрудничества, вырабатывая у них не только компетенции, необходимые для научно-исследовательской работы, но и способности оценивать собственные достижения в этой области.

Заключение

Таким образом, создание в процессе обучения условий для корреляции между оценкой и самооценкой, применение методов, ориентирующих на осознание обучающимися своего статуса как активных субъектов познания, способствует формированию у студентов педагогической рефлексии, вовлекает их в процесс профессионального становления, причастность к которому только и может привести к достижению высокого качества педагогического образования.

Библиографический список

- Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону: Булат, 2000. 351 с.
- Вульфов Б. З. Семь парадоксов воспитания. М.: Новая шк., 1994. 77 с.
- Иванов А. В. Рефлексия как психологический механизм развития Я-концепции взрослого человека в обучении: автореф. дис. ... канд. псих. наук. Калуга, 2003. 23 с.
- Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). М.: Педагогика, 1977. 264 с.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие для студентов вузов по направлению и спец. "Психология", "Клин. психология". М: Смысл: Academia, 2004. 345 с.
- Осмоловская И. М. Дидактика: от классики к современности. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2020. 247 с.
- Перминова Л. М. Современная дидактика: от Коменского до наших дней: философско-педагогические аспекты современной дидактики: монография. Москва: Школьные технологии, 2021. 294 с.
- Психология и педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений непедагогического профиля / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. 7-е изд., стер. Москва: Академия, 2008. 477 с.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб. [и др.]: Питер, (ГПП Печ. Двор), 2003. 508 с.
- Хуторской А. В. Дидактика [Текст]: [происхождения и развития дидактики, организация образовательного процесса, формы и методы обучения]. Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2017. 718 с.
- Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия Thinking understanding reflection. Москва: Наследие ММК, 2005. 798 с.
- Black P., & Wiliam D. Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability. 2009. 21(1). 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.
- Brown G. T., & Harris L. R. Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.), Sage handbook of research on classroom assessment. 2013. pp. 367-393. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452218649.n21>
- Chen P. P., & Bonner S. M. A framework for classroom assessment, learning, and self-regulation. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 2020. 27(4), 373-393. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1619515>
- Gibbs G. Learning by Doing: a guide to teaching and learning methods. Great Britain. Further Education Unit, 1988. 129 p.
- Hopfenbeck T. N., & Stobart G. Large-scale implementation of assessment for learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 2015. 22 (1), 1-2. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.1001566>
- Kolb D. A. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1984. 256 p.
- Panadero E. A. review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. Frontiers in Psychology. 2017. 8 (422). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Sadler D. R. Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2010. 35 (5), 535-550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>

Schunk D. H., & Greene, J. A. (Eds.). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2 ed.). Routledge. 2018. 530 p.

Swaffield S. Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2011. 18(4), 433-449. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.5828>

Wiliam D. Assessment and learning: Some reflections. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2017. 24 (3), 394-403. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1318108>

Zimmerman B. J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educ. Psychol.* 2013. 48, 135-147. doi: 10.1080/00461520.2013.794676.

References

Black P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 21(1): 5-31. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.

Brown, G.T., & Harris, L.R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *Sage handbook of research on classroom assessment*: 367-393. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781452218649.n21>.

Bondarevskaya, E.V. (2000). *Theory and practice of personal oriented education*. Rostov-on-Don: Bulat. 351 p. (In Russian).

Chen, P.P., & Bonner, S.M. (2020). A framework for classroom assessment, learning, and self-regulation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 27(4): 373-393. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1619515>.

Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: a guide to teaching and learning methods*. Great Britain. Further Education Unit: 129 p.

Hopfenbeck, T.N., & Stobart, G. (2015). Large-scale implementation of assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 22(1): 1-2. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.1001566>.

Ivanov, A.V. (2003). Reflection as a psychological mechanism for the development of the self-concept of an adult in education. *Avtoreferat kandidatskoi dussertatsii*. Kaluga. 23 p. (In Russian).

Khutorskoy, A. V. *Didactics*. Sankt-Peterburg: Piter. 718 p. (In Russian).

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall: 256 p.

Kraevskiy, V.V. (1977). *Issues of scientific substantiation of education (methodological analysis)*. Moskow: Pedagogika: 264 p. (In Russian).

Leontyev, A.N. (2004). Activity, consciousness, and personality. *Ucheb. posobie dlya studentov vuzov po napravleniyu i spets. "Psikhologiya"*, "Klin. psikhologiya". Moskow: Smysl: Academia: 345 p. (In Russian).

Osmolovskaya, I.M. (2020). *Didactics: from classics to modernity*. Moskow; Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya: 247 p. (In Russian).

Panadero, E.A. (2017). Review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*. 8(422). DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>.

Perminova, L.M. (2021). *Modern didactics: from Comenius to the present day: philosophical and pedagogical aspects of modern didactics: monograph*. Moskow: Shkol'nye tekhnologii: 294 p. (In Russian).

Slastenin, V. A., Kashirin, V.P. (2008). *Psychology and Pedagogy. Uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij nepedagogicheskogo profilya.* Moskow: 477 p. (In Russian).

Rubinshtein, S.L. (2003). *Being and consciousness. Man and the world*. Sankt-Peterburg: Pechatnyy Dvor: 508 p. (In Russian).

- Sadler, D.R.* (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 35(5): 535-550. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Schunk, D H., & Greene, J.A.* (Eds.). (2018). Handbook of self-regulation of learning and performance (2 ed.). Routledge: 530 p.
- Shchedrovitskiy, G. P.* (2005). Thinking, understanding, reflection. Moskow: Nasledie: 798 p. (In Russian).
- Swaffield, S.* (2011). Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 18(4): 433-449. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.5828>
- Vulfov, B.Z.* (1994). The seven paradoxes of education. Moskow: Novaya shkola: 77 p. [In Russian]
- Wiliam, D.* (2017). Assessment and learning: Some reflections. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 24(3): 394-403. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1318108>.
- Zimmerman, B.J.* (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educ. Psychol.* 48: 135-147. DOI: 10.1080/00461520.2013.794676.