УДК 371.281.2

ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ В ПРАКТИКЕ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Скулина Екатерина Сергеевна
учитель начальных классов
МКОУ «Гимназия №1»
г.о. Нальчик, Россия
E-mail: istor.pk@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается формирующее оценивание в практике учителей начальных классов с учётом педагогического стажа и специальной подготовки. Теоретический анализ позволил выделить основные содержательные компоненты формирующего оценивания. Эмпирическая часть основана на анкетировании 32 учителей начальных классов и направлена на сопоставление частоты использования указанных практик у педагогов с различным профессиональным опытом. Установлено, что формирующее оценивание достаточно широко используется опрошенными учителями, при этом статистически значимых различий между начинающими и опытными педагогами по интегральному показателю не выявлено. Более выраженная связь обнаружена с прохождением специального обучения: подготовленные педагоги выше оценивают собственные знания и интенсивнее используют формирующее оценивание в профессиональной деятельности. Полученные результаты показывают, что устойчивость оценочной практики связана не только с накопленным педагогическим опытом, но и с целенаправленным освоением принципов и инструментов формирующего оценивания.

Ключевые слова: формирующее оценивание, начальная школа, учитель начальных классов, педагогический стаж, оценочная деятельность, обратная связь, самооценивание, взаимооценивание, профессиональная подготовка, оценочная компетентность.

Формирующее оценивание занимает важное место в современной практике начального образования, поскольку позволяет рассматривать оценку как средство сопровождения учебной деятельности ребёнка. Его применение связано с регулярной обратной связью и использованием понятных критериев для своевременной коррекции возникающих затруднений.

Актуальность темы определяется тем, что эффективность формирующего

оценивания во многом зависит от того, насколько уверенно педагог использует его приёмы и учитывает полученные результаты в дальнейшей работе. При этом профессиональный опыт учителя может отражаться на выборе оценочных средств, характере обратной связи и способах организации оценочной деятельности младших школьников.

В связи с этим представляет интерес изучение практики формирующего оценивания у учителей начальных классов с различным педагогическим стажем. Цель исследования – выявить особенности применения формирующего оценивания педагогами с различным стажем и определить его связь со специальной подготовкой учителя.

В качестве методов исследования использованы анализ и обобщение научной литературы, анкетирование и методы статистической обработки данных. В исследовании приняли участие 32 учителя начальных классов. Авторская анкета включала 12 вопросов, отражающих частоту применения формирующего оценивания, использование критериев, самооценивания, взаимооценивания, обратной связи, коррекции обучения и профессиональные затруднения. Для сопоставления были выделены педагоги со стажем до 5 лет и более 10 лет. Обработка включала расчёт частот, процентов, средних значений, интегрального показателя практики формирующего оценивания, α Кронбаха и U-критерия Манна–Уитни.

Научная новизна состоит в сопоставлении практик формирующего оценивания учителей начальных классов с различным педагогическим стажем и установлении связи специальной подготовки с интенсивностью его использования.

Исследования формирующего оценивания в начальной школе постепенно расширяют представление о его возможностях. Т. С. Сотцкова связывает формирующее оценивание с формированием универсальных учебных действий и показывает необходимость изучать, насколько сами учителя используют соответствующие приёмы [7]. Эту линию развивают Ю. Ю. Скрипова и О. В. Шабалина. В центре их внимания уже оказывается педагог. Проведённое ими анкетирование показывает, что внедрение формирующего оценивания сопровождается трудностями, связанными с оценочной компетентностью учителя. Авторы подчёркивают значение понятных критериев, различных форм оценочной деятельности и специальной методической подготовки педагога [6].

Н. Ю. Прияткина и Н. А. Шорникова рассматривают проблему со стороны образовательного результата ученика. В их исследовании формулирование критериев, определение индивидуального продвижения и последующая коррекция образовательного маршрута включены в единую технологию формирующего оценивания; полученные экспериментальные данные авторы связывают с положительной динамикой учебных достижений, самооценки и взаимооценки младших школьников [5]. М. А. Скворцова дополняет эту позицию, рассматривая способность младшего школьника контролировать и оценивать собственную деятельность как специально формируемое умение [4].

Е. Н. Землянская переносит акцент на профессиональную сторону проблемы. По её мнению, использование формирующего оценивания требует сформированной оценочной компетентности учителя и способности включать соответствующие процедуры непосредственно в образовательный процесс [3]. В более позднем исследовании автор обращается уже к оценке качества метапредметного обучения и на материале апробации в начальных школах фиксирует типичные затруднения педагогов при реализации требований к метапредметным результатам [2]. Тем самым вопрос смещается от наличия отдельных оценочных приёмов к качеству профессиональной деятельности учителя.

Н. В. Абрамовских и В. Л. Синебрюхова фактически продолжают эту логику, конкретизируя содержание профессиональной готовности педагога к формирующему оцениванию. Авторы выделяют в ней когнитивный, ориентировочный, операциональный и опытный компоненты и предлагают последовательную систему их формирования [1]. В совокупности рассмот-

ренные исследования показывают, что результативность формирующего оценивания связана одновременно с активностью младшего школьника и профессиональной компетентностью учителя.

Анализ исследований показывает, что формирующее оценивание в начальной школе изучается преимущественно с позиций его влияния на образовательные результаты и развитие оценочной самостоятельности младших школьников [4; 5; 7], а также готовности и оценочной компетентности педагога [1; 3; 6]. Вместе с тем вопрос о том, различаются ли способы и регулярность использования формирующего оценивания у практикующих учителей начальных классов с разным педагогическим стажем, в указанных исследованиях специально не ставится. Это определяет целесообразность сравнительного изучения оценочных практик начинающих и опытных педагогов.

Формирующее оценивание в начальной школе связано с изменением назначения самой оценки. В этом отношении принципиальным является положение о том, что «оценка должна помогать школьнику в развитии его учебной самостоятельности, умения учиться» [3, с. 449]. Поэтому оценочные процедуры должны быть включены непосредственно в ход урока и позволять учителю своевременно изменять содержание и способы дальнейшей работы.

Формирующее оценивание не противопоставляется оценке конечного результата. В исследованиях начальной школы подчёркивается необходимость сочетания формирующего и итогового оценивания, потому что первое позволяет наблюдать процесс продвижения ученика, второе фиксирует достигнутый на определённом этапе результат [5]. Существенное отличие формирующего оценивания состоит в том, что полученные данные используются непосредственно в процессе обучения. Оно позволяет отслеживать динамику формирования учебных действий, особенности самоконтроля и самооценки ребёнка. В результате оценивание становится основанием для корректировки дальнейшей работы, а не завершающей процедурой после изучения материала.

В содержании формирующего оценивания можно выделить несколько взаимосвязанных действий, к которым относятся определение планируемого результата, формулирование понятных учащимся критериев, оценивание выполненной работы в соответствии с этими критериями, организацию обратной связи, определение индивидуального продвижения и коррекцию дальнейшего образовательного маршрута [5]. Особенно значимым является то, что часть этих действий выполняется совместно учителем и детьми. Учащийся постепенно включается в определение цели, учится соотносить результат своей работы с критерием, видеть допущенную ошибку и определять способ её исправления. В исследовании формирующего оценивания младших школьников подчёркивается, что критерии должны быть «однозначными, понятными, конкретными» [5]. Именно понятность основания оценки делает её доступной ребёнку и создаёт условия для перехода от внешней оценки учителя к самооценке.

Ребёнок не сразу способен объективно определить качество собственной работы, обнаружить причину ошибки и выбрать способ её устранения. Поэтому формирование оценочных действий требует специальной организации. В качестве значимых рассматриваются приёмы, при которых младший школьник сначала действует по предложенным критериям, а затем постепенно включается в их обсуждение и самостоятельное использование [4; 7]. Формирование способности к контролю и оценке связывается с развитием саморегуляции, рефлексии и умения учиться, что позволяет рассматривать оценочную деятельность как один из компонентов учебной самостоятельности младшего школьника.

Практика формирующего оценивания предполагает использование разных инструментов. В исследованиях начальной школы описаны «волшебные линеечки», «лесенка успеха», карты понятий, критериальные листы и другие приёмы, позволяющие ребёнку наглядно соотнести выполненную работу с ожидаемым результатом [5; 7]. Однако сам по себе набор приёмов ещё не обеспечивает формирующего

характера оценивания. Определяющим становится то, что происходит после получения результата. Если выявленная ошибка только фиксируется, оценивание выполняет преимущественно контрольную функцию. Если же она становится основанием для уточнения задания, дополнительного объяснения, индивидуальной помощи или изменения дальнейшей работы ученика, оценивание приобретает формирующий характер.

Одним из центральных элементов данного процесса выступает обратная связь. Она позволяет ребёнку понять, что именно уже освоено и на что следует обратить внимание далее. В исследовании образовательных результатов младших школьников обратная связь рассматривается в нескольких направлениях: от учителя к ученику, от ученика к ученику и от ученика к учителю [5]. Такая организация изменяет позицию учащегося: он становится участником оценочной деятельности, а не только получателем оценки. С этим связано и использование взаимооценивания, которое в начальной школе требует особой подготовки. Ребёнка необходимо учить корректно высказывать оценочное суждение, опираться на критерий, отделять оценивание работы от оценки личности одноклассника.

Возрастные особенности младших школьников определяют и специальные требования к организации формирующего оценивания. В практической работе рекомендуется использовать игровые способы оценивания, различные формы деятельности – индивидуальную, парную, групповую и фронтальную, а также поддерживать доброжелательную атмосферу в классе [6]. Взаимооценивание требует специального обучения детей построению оценочных высказываний.

Особого внимания требует профессиональная составляющая. Эффективность формирующего оценивания зависит от способности учителя определить цель оценивания, выбрать соответствующие средства, сформулировать критерии, организовать обратную связь и на основании результатов принять решение о дальнейших педагогических действиях [1; 3]. Профессиональная готовность к такой работе включает способность ориентироваться в конкретной учебной ситуации, применять соответствующие действия и накапливать опыт их использования. В структуре такой готовности выделяются когнитивный, ориентировочный, операциональный и опытный компоненты [1]. Это показывает, что владение терминологией или отдельными приёмами ещё не свидетельствует о систематическом использовании формирующего оценивания в реальной практике урока.

Данное положение подтверждается исследованиями практической деятельности учителей начальных классов. Наряду с готовностью педагогов использовать отдельные техники выявляются риски «формального или несистемного использования инструментов формирующего оценивания» [6, с. 40]. Среди других затруднений отмечаются недостаточность методических знаний, трудности мотивации детей к оценочной деятельности, ошибки в её организации, увеличение времени на подготовку урока и отсутствие согласованности между участниками образовательного процесса [6]. Следовательно, наличие положительного отношения к формирующему оцениванию само по себе не означает его системного и методически обоснованного применения.

Диагностика учителей начальных классов также показывает неодинаковую степень использования приёмов формирующего оценивания [7]. Этот факт представляет особый интерес, поскольку позволяет поставить вопрос о причинах различий педагогической практики. Они могут быть связаны с профессиональной подготовкой, опытом применения оценочных технологий, особенностями организации работы в конкретном классе и другими профессиональными характеристиками. Вместе с тем в рассмотренных исследованиях педагогический стаж преимущественно выступает как характеристика выборки и специально не используется для сопоставления частоты и способов применения формирующего оценивания.

Это определило направление эмпирической части настоящего исследования, в которой изучались особенности применения

формирующего оценивания учителями начальных классов с различным педагогическим стажем. Для этого было проведено анкетирование, направленное на сопоставление частоты использования формирующего оценивания, работы с критериями, самооценивания и взаимооценивания, характера обратной связи, использования результатов оценки для коррекции обучения и профессиональных затруднений педагогов.

В исследовании приняли участие 32 учителя начальных классов. Для сравнительного анализа были выделены две контрастные группы: педагоги со стажем до 5 лет – 5 человек и учителя со стажем более 10 лет – 25 человек. Два респондента со стажем 6–10 лет в межгрупповое сопоставление не включались. Такое решение позволило сравнить именно начинающих и опытных педагогов, однако небольшая численность первой группы требует рассматривать полученные различия как предварительные.

Для оценки интенсивности использования формирующего оценивания были объединены шесть показателей: общая частота применения его приёмов, работа с критериями, самооценивание, взаимооценивание, содержательная обратная связь и использование результатов оценки для последующей коррекции обучения. Согласованность этих показателей оказалась достаточно высокой. Коэффициент α Кронбаха составил 0,86, это позволило рассматривать их как единый индекс практики формирующего оценивания.

В целом по выборке данный индекс составил 4,03 балла из 5, что свидетельствует о высокой распространённости формирующего оценивания в работе опрошенных педагогов. Наиболее устойчивым элементом оказалась коррекция дальнейшего обучения. 90,6 % респондентов указали, что часто или практически всегда используют результаты текущего оценивания для изменения последующих педагогических действий. Содержательную обратную связь регулярно предоставляют 81,3 % учителей, с критериями успешного выполнения задания знакомят учащихся 78,1 %. Несколько реже применяются самооценивание – 71,9 % и взаимооценивание – 68,8 %.

Сопоставление по педагогическому стажу выявило различия прежде всего на уровне отдельных практик. Среди опытных учителей 72 % часто или практически на каждом уроке используют приёмы формирующего оценивания, тогда как среди начинающих таких педагогов 40 %. Особенно заметно различие во взаимооценивании, его регулярно применяют 76 % опытных и 40 % начинающих учителей. Для самооценивания соответствующие показатели составили 76 и 60 %. Вместе с тем работа с критериями практически не различалась: её регулярно используют по 80 % педагогов обеих групп. Содержательная обратная связь также представлена сходным образом – 84 % у опытных и 80 % у начинающих (Рис. 1).

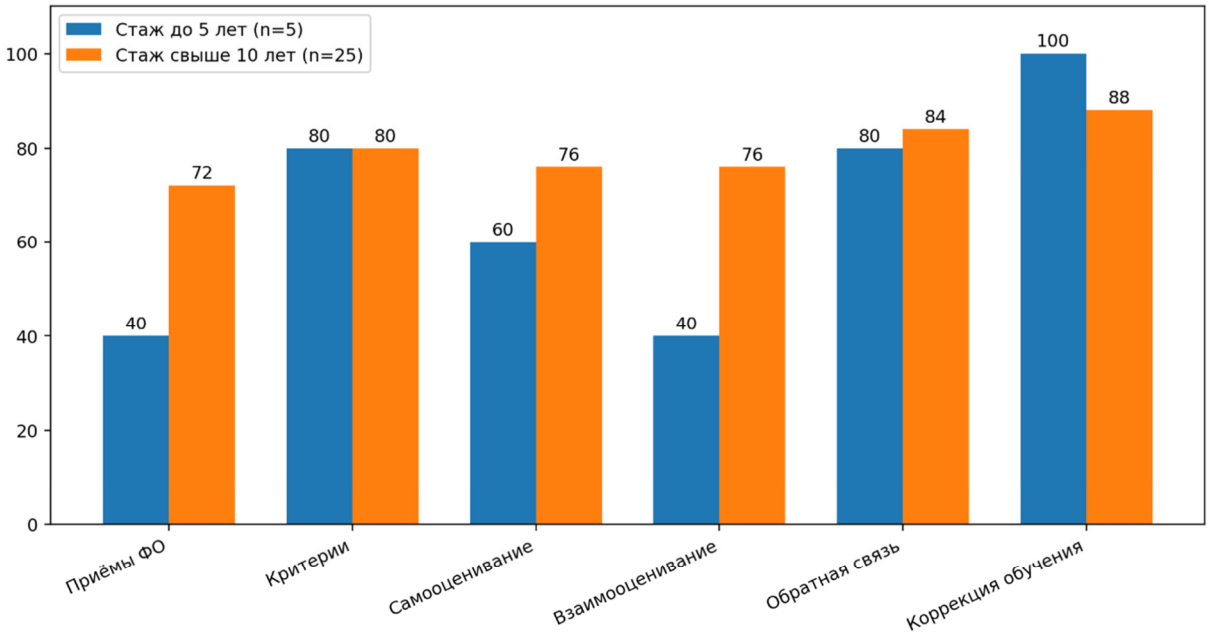

Рис. 1. Использование компонентов формирующего оценивания по стажу

При расчёте интегрального показателя различие между группами оказалось умеренным. Среднее значение индекса практики составило 3,87 балла у начинающих и 4,11 у опытных учителей. По критерию Манна–Уитни различие статистически значимым не является ($U = 49,5$; $p = 0,484$). Аналогично не выявлено значимых различий по самооценке знаний в области формирующего оценивания: 3,60 балла у начинающих и 4,04 – у опытных педагогов ($p = 0,833$). В данной выборке сам по себе стаж не позволяет утверждать о статистически подтверждённом превосходстве одной группы по уровню владения технологией. Но направление различий показывает более регулярное включение отдельных оценочных процедур в практику опытных учителей.

Иная картина обнаруживается при оценке педагогами результативности формирующего оценивания. Начинающие учителя в среднем оценивают его влияние на мотивацию, самостоятельность, способность ребёнка оценивать собственную работу, понимать ошибки, принимать ответственность за результат и повышать образовательные достижения заметно выше, чем опытные. Интегральный показатель составил 3,97 балла у педагогов со стажем до 5 лет и 2,91 балла у учителей со стажем более 10 лет. Однако и это различие при имеющейся численности групп не достигает статистической значимости ($U = 91,0$; $p = 0,116$). Поэтому корректнее говорить о том, что начинающие педагоги оценивают потенциальный эффект формирующего оценивания более оптимистично, тогда как опытные используют его несколько систематичнее, но осторожнее оценивают результативность.

Более выраженная связь обнаружена с прохождением специального обучения. Среди 32 респондентов 18 проходили повышение квалификации по вопросам формирующего оценивания, 14 не проходили его либо затруднились ответить. У прошедших обучение средняя самооценка знаний составила 4,33 балла, в другой группе 3,50; различие статистически значимо ($U = 190,0$; $p = 0,010$). Ещё более заметна разница в индексе практического использования: 4,32 против 3,64 балла соответственно ($U = 205,0$; $p = 0,003$). Таким образом, именно специальная подготовка в данной выборке оказалась существенно теснее связана с использованием формирующего оценивания, чем продолжительность педагогического стажа (Рис. 2).

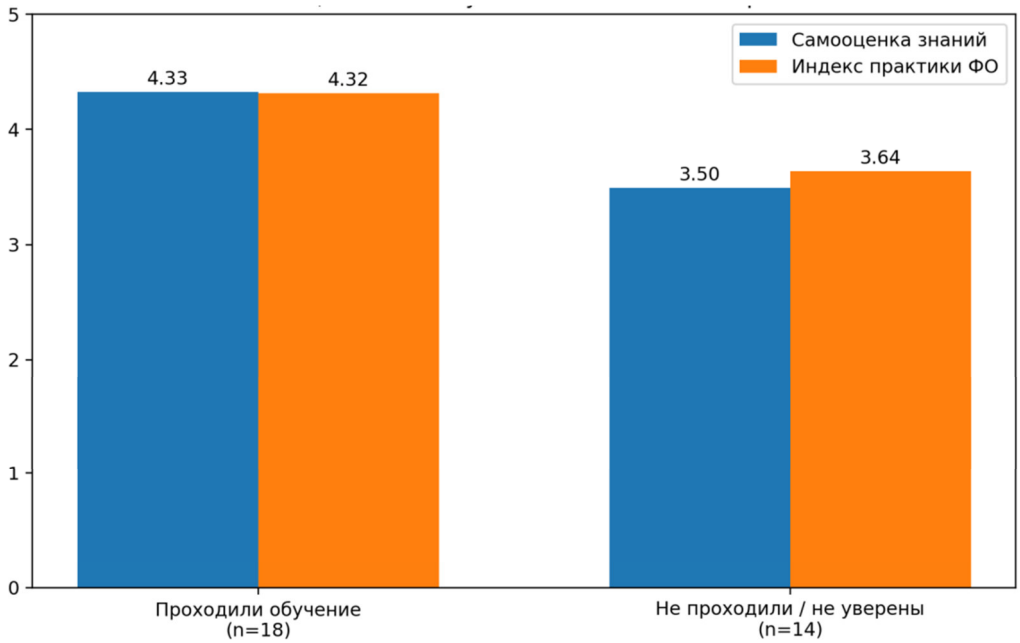

Рис. 2. Связь специального обучения со знаниями и практикой

Этот результат уточняет первоначальное предположение исследования. Профессиональный опыт сам по себе не гарантирует более интенсивного применения формирующего оценивания. Более выраженная связь в исследуемой выборке обнаружена с прохождением специального обучения. Полученные данные согласуются с положением о том, что оценочная компетентность педагога требует специального формирования и не сводится к накоплению общего стажа работы [1; 3].

Анализ затруднений также показывает, что формирующее оценивание воспринимается педагогами не как беспроблемная практика. Чаще всего отмечался недостаток времени на уроке в 37,5 % выборки. Трудности организации оценивания в условиях безотметочного обучения в 1 классе указали 10 педагогов, переход от безотметочного к отметочному оцениванию – 7 человек. Реже отмечались сложности индивидуальной обратной связи – 12,5 %, организации самооценивания – 9,4 %, использования результатов для коррекции обучения, недостаток знаний о методах и разработка понятных критериев – по 6,3 % (Рис. 3)

При интерпретации данного вопроса необходимо учитывать особенность анкеты, что шесть респондентов одновременно выбрали вариант «существенных трудностей не испытываю» и конкретные затруднения. Поэтому этот вариант нельзя использовать как строгий показатель отсутствия проблем. Для анализа содержательных трудностей корректнее рассматривать частоту выбора каждого конкретного затруднения отдельно.

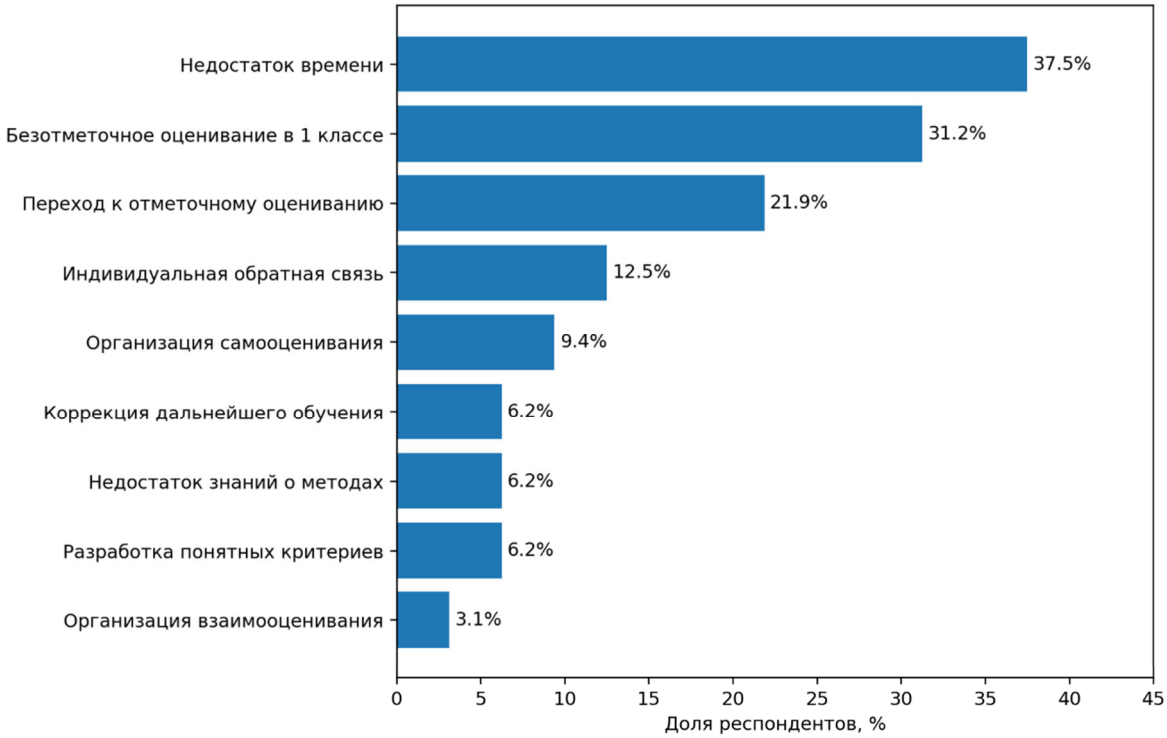

Рис. 3. Основные трудности применения формирующего оценивания

Полученные данные позволяют сделать более общий вывод. Формирующее оценивание достаточно прочно вошло в практику опрошенных учителей, однако степень его использования определяется не только длительностью профессионального опыта. В исследуемой выборке опытные педагоги несколько чаще применяют отдельные инструменты, прежде всего взаимооценивание и систематические приёмы формирующего оценивания, но статистически подтверждённых различий между ними и начинающими учителями не выявлено. Прохождение специального обучения связано с более высокой самооценкой знаний и большей интенсивностью использования формирующего оценивания. Полученные результаты следует рассматривать с учётом ограничений выборки, прежде всего небольшой численности группы начинающих учителей и самоотчётного характера полученных данных. Дальнейшее изучение проблемы целесообразно проводить на более широкой выборке с включением наблюдения за реальной практикой оценивания на уроке.

Литература

1. Абрамовских Н. В., Синебрюхова В. Л. Методические аспекты подготовки студентов педагогического вуза к применению формирующего оценивания в начальной школе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. Вып. 11. С. 1132–1138. DOI: 10.30853/ped20240143.
2. Землянская Е. Н. Оценка качества метапредметного обучения на уроке // Наука и школа. 2023. № 2. С. 130–138. DOI: 10.31862/1819-463X-2023-2-130-138.
3. Землянская Е. Н. Формирующее оценивание образовательных достижений учащихся в начальном общем образовании: подготовка учителей // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. Вып. 4. С. 449–455. DOI: 10.30853/ped20220071.
4. Скворцова М. А. Формирование контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников на уроке русского языка // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28. № 1. С. 22–26. DOI: 10.34216/2073-1426-2022-28-1-22-26.

5. Прияткина Н. Ю., Шорникова Н. А. Формирующее оценивание как способ повышения образовательных результатов младших школьников // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 1. DOI: 10.17513/spno.30530.
6. Скрипова Ю. Ю., Шабалина О. В. Особенности применения формирующего оценивания в коррекционно-развивающей деятельности учителя начальных классов // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2020. № 3. С. 36–48. DOI: 10.24412/2712-827X-2020-3-36-48.
7. Сотцкова Т. С. Формирование универсальных учебных действий в ситуациях формирующего оценивания младших школьников // Наука и школа. 2019. № 4. С. 225–231.

Финансирование. Исследование не имело спонсорской поддержки.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Скулина Е.С. Формирующее оценивание в практике учителей начальных классов / Е.С. Скулина // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2026. Том 7. № 9. С. 5-14.

Сведения об авторе
Скулина Екатерина Сергеевна
учитель начальных классов
МКОУ «Гимназия №1»
г.о. Нальчик, Россия
E-mail: istor.pk@yandex.ru

ACTUAL PROBLEMS OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY
2026, vol. 7, no. 9, pp. 5-14.

FORMATIVE ASSESSMENT IN THE PRACTICE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Skulina Ekaterina Sergeevna
primary school teacher
Moscow State Educational Institution "Gymnasium No. 1"
Nalchik, Russia
E-mail: istor.pk@yandex.ru

Abstract: The article examines formative assessment in the practice of primary school teachers, taking into account teaching experience and special training. The theoretical analysis allowed us to identify the main substantive components of formative assessment. The empirical part is based on a survey of 32 primary school teachers and is aimed at comparing the frequency of use of these practices among teachers with different professional experience. It has been established that formative assessment is widely used by the teachers surveyed, while there are no statistically significant differences between novice and experienced teachers in the integral indicator. A more pronounced connection was found with the passage of special education: trained teachers rate their own knowledge higher and use formative assessment more intensively in their professional activities. The results show that the sustainability of assessment practice is related not only to the accu-

mulated pedagogical experience, but also to the purposeful development of the principles and tools of formative assessment.

Keywords: formative assessment, primary school, primary school teacher, teaching experience, assessment activity, feedback, self-assessment, mutual assessment, professional training, assessment competence.

Поступила в редакцию 18.01.2026. Прошла рецензирование и рекомендована к опубликованию 20.09.2026.

Это произведение доступно по лицензии Creative Commons «Attribution-NonCommercial» («Атрибуция – Некоммерческое использование») 4.0 Всемирная – https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/