

Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.32516/2303-9922.2024.52.20

## Формирующее оценивание: цель, признаки, результаты (опыт применения на примере дисциплины «Риторика для юриста»)

**Мария Игоревна Шарко**

Кузбасский институт ФСИИ России, Новокузнецк, Россия, [ivanova.mi@mail.ru](mailto:ivanova.mi@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6107-7106>

**Аннотация.** В статье рассматривается формирующее оценивание как один из факторов повышения качества обучения. На основе анализа научной литературы разработан чек-лист признаков формирующего оценивания: реализация комплекса функций педагогической оценки; информирование студентов о критериях оценки; интерактивный характер оценивания; индивидуальный подход; регулирование психоэмоционального состояния обучающихся; обеспечение преемственности форм и методов оценки; внесение коррективов в процесс обучения на основе данных оценивания. В рамках дисциплины «Риторика для юриста» проведена экспериментальная работа, содержание, ход и результаты которой представлены в статье. Исследование подтвердило позитивное влияние формирующего оценивания на качество обучения и позволило отметить некоторые особенности проведения формирующего оценивания: регулярность и систематичность работы, готовность преподавателя к обеспечению обратной связи и внесению изменений в реализуемую методическую систему.

**Ключевые слова:** формирующее оценивание, риторика, педагогическая оценка, самоанализ и самооценка, обратная связь, психоэмоциональная регуляция, индивидуальный подход.

**Для цитирования:** Шарко М. И. Формирующее оценивание: цель, признаки, результаты (опыт применения на примере дисциплины «Риторика для юриста») // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2024. № 4 (52). С. 332—345. URL: [http://vestospu.ru/archive/2024/articles/52/20\\_52\\_2024.pdf](http://vestospu.ru/archive/2024/articles/52/20_52_2024.pdf). DOI: 10.32516/2303-9922.2024.52.20.

Original article

## Formative assessment: purpose, characteristics, results (experience of application using the example of the discipline “Rhetoric for Lawyers”)

**Mariya I. Sharko**

KI of the FPS of Russia, Novokuznetsk, Russia, [ivanova.mi@mail.ru](mailto:ivanova.mi@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6107-7106>

**Abstract.** The article considers formative assessment of factors to improve the quality of training. Based on the analysis of scientific literature, a checklist of formative assessment features has been developed: implementation of a set of pedagogical assessment functions; informing students about the assessment criteria; interactive assessment; individual approach; regulation of the psycho-emotional state of students; ensuring continuity of forms and methods of assessment; making adjustments to the learning process based on assessment data. Within the framework of the discipline “Rhetoric for a Lawyers”, experimental work was carried out, the content, progress and results of which are presented in the article. The study confirmed the positive impact of formative assessment on the quality of education and made it possible to note some features of formative assessment: regularity and systematic approach, the teacher’s readiness to provide feedback and make changes to training.

**Keywords:** formative assessment, rhetoric, pedagogical assessment, self-analysis and self-esteem, feedback, psycho-emotional regulation, individual approach.

© Шарко М. И., 2024

**For citation:** Sharko M. I. Formative assessment: purpose, characteristics, results (experience of application using the example of the discipline “Rhetoric for Lawyers”). *Vestnik of Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal*, 2024, no. 4 (52), pp. 332—345. DOI: <https://doi.org/10.32516/2303-9922.2024.52.20>.

## Введение

Одним из факторов повышения качества образования может выступать обеспечение обратной связи с обучающимися, позволяющей своевременно вносить коррективы в образовательный процесс с учетом особенностей обучающихся. В связи с этим особую актуальность приобретает понятие формирующего оценивания.

Введение понятия «формирующее оценивание» в научный оборот приписывают австралийскому ученому М. Скривену. В отечественной педагогике в развитие теории и практики формирующего оценивания внесли вклад М. П. Пинская, Е. К. Михайлова, Л. В. Вилкова, А. Б. Воронцов, Е. Г. Бойцова и другие исследователи [18]. В аспекте истории изучения и внедрения, характеристики содержания и стратегий реализации формирующего оценивания за рубежом и в России особую ценность представляет работа О. Н. Шаповаловой и Н. Ф. Ефремовой [18]. В целом формирующее оценивание представляет собой неотъемлемую часть процесса обучения, когда на основе диалогического взаимодействия при наличии четких критериев обеспечивается позитивная динамика учебных результатов обучающихся, создаются условия для саморазвития студентов.

Цель статьи — проанализировать влияние формирующего оценивания на результаты учебной деятельности студентов, охарактеризовать порядок его проведения на примере дисциплины «Риторика для юриста». Для достижения данной цели были решены следующие задачи:

- на основе анализа научных источников охарактеризовано содержание понятия «формирующее оценивание», его функции, особенности и формы реализации, полученные сведения обобщены в виде чек-листа признаков формирующего оценивания;

- с учетом результатов теоретического этапа исследования определены содержание и ход экспериментальной работы по реализации формирующего оценивания в рамках учебной дисциплины «Риторика для юриста»;

- определены критерии оценки, позволяющие выявить влияние формирующего оценивания на качество обучения, и проанализированы результаты экспериментальной работы, сделаны выводы о роли формирующего оценивания в повышении качества обучения.

Основными методами исследования стали теоретический (анализ и обобщение научных источников) и эмпирический (проведение экспериментальной работы).

Формирующее оценивание позволяет осуществить комплекс функций педагогической оценки [17]:

- социальную (обозначить требования общества к подготовке специалиста, конкретизировать критерии оценки [13; 19]);

- воспитательную (формировать готовность к взаимодействию с преподавателем и обучающимися, активное, субъектное отношение к учебной деятельности; через включение само- и взаимооценки регулировать и стимулировать саморегуляцию студентов в учебной деятельности [4; 8; 19]);

- эмоциональную (снизить стресс от контрольных мероприятий, ориентируя на необходимость к саморазвитию; указать направление дальнейшей работы посредством выявления ошибок и недочетов; учитывать индивидуальные достижения [13; 19]);

- обучающую (приобретать новые знания, овладеть способами действий за счет интерактивного характера взаимодействия при проведении процедуры оценивания [6; 8; 19; 24]);

- контролирующую (зафиксировать уровень достижения планируемых результатов обучения);

- информационную (диагностировать текущий уровень сформированности компетенций для последующего совершенствования образовательного процесса [19]);

- функцию управления (на основе обратной связи в логике так называемого «обратного педагогического дизайна» вносить изменения в учебную деятельность (пересматривать методы преподавания, подходы к обучению) с целью повышения качества обучения [4; 19; 25; 26], обеспечить «переход от контроля качества к мерам по его обеспечению» [11, с. 49] и перевод «языка какой-либо предметности на язык потребностей субъекта» [13; с. 141]).

Таким образом, в качестве цели формирующего оценивания может рассматриваться повышение качества обучения посредством:

- определения критериев для оценки, информирования о них обучающихся;

- применения особых форм организации оценочных процедур, обеспечивающих психологический комфорт обучающихся и возможность диалога для организации обратной связи;

- выявления актуального уровня достижения планируемых результатов обучения, индивидуальных достижений и затруднений;

- обсуждения со студентами, разъяснения им возможных путей саморегуляции учебной деятельности, освоения знаний и способов действия;

- внесения изменений в методическую систему работы преподавателя на учебных занятиях с учетом результатов формирующего оценивания.

Сама по себе ситуация оценивания является стрессогенной, поэтому возможность сделать ее абсолютно психологически комфортной представляется маловероятной. Однако минимизировать стресс, нейтрализовать негативные психологические состояния у обучающихся необходимо, чтобы студенты могли продемонстрировать лучшие результаты своей учебной деятельности, извлечь пользу — определить перспективы самообразования, саморазвития, самовоспитания. Безусловно, основным фактором создания оптимального психолого-педагогического климата является субъект-субъектный характер взаимодействия, сложившийся в процессе обучения, однако нельзя недооценивать роль методических приемов и форм работы в ситуации оценивания. Поэтому не случайно в научных источниках особое внимание уделяется форме организации оценочных процедур: портфолио [22], эссе [21], рефлексивное письмо [23], балльно-рейтинговая система [20], синтез моделей оценки индивидуальных образовательных достижений по отдельным дисциплинам как результат освоения программы [3; с. 197], индекс-карточки (т.е. двусторонние карточки: на одной стороне — задание, на другой — рефлексия того, что поняли или не поняли) [13], технология форсайта [16], решение кейса, контекстных и ситуативных задач, демонстрационная работа [12] и др.

Следует учитывать данные психолого-педагогических исследований о том, что стресс или негативные эмоции блокируют прохождение данных в память, а позитивное психоэмоциональное состояние «открывает ворота лимбической системы, облегчает активную обработку информации» [2; с. 3]; что ощущение комфорта и безопасности способствует реализации творческого потенциала и стимулирует познавательную активность обучающихся [14].

В научной литературе используются понятия: «педагогика удивления», понимаемая как педагогика отношений, основанная на позитивной яркой эмоциональной реакции обучающихся на содержание, формы и методы обучения и личность преподавателя [10]; «социально-эмоциональное обучение», связанное с регулированием эмоциональ-

ного состояния обучающихся, развитием эмоционального интеллекта и формированием эмоциональной компетентности [2; 14]; «валюация», т.е. «восприятие, осознание и фиксация в памяти необычной реальности в субъектном виде» [5]. Общим для указанных категорий является признание важной роли эмоционального состояния обучающихся в учебной деятельности. Неожиданность, вызванная информацией, активностью (организацией деятельности) субъектов, контекстом [7], порождает удивление — эмоцию, хотя и непродолжительную, но способную переходить в интерес, который, в свою очередь, влияет на отношение к людям, к деятельности, в том числе познанию [9]. Исходя из цели и задач формирующего оценивания, следует использовать наряду с субъект-субъектным характером взаимодействия методические приемы, формы и средства стимулирования познавательного интереса через регулирование психоэмоционального состояния обучающихся.

Обобщим результаты анализа научной литературы в форме чек-листа, включающего следующие признаки формирующего оценивания:

- содержание, форма организации и приемы оценивания, обеспечивающие реализацию комплекса функций педагогической оценки;
- гласность, обоснованность и измеримость критериев оценки;
- интерактивный характер деятельности оценивания (использование само- и/или взаимооценки, диалогового взаимодействия с преподавателем);
- фиксация индивидуальных достижений и недочетов с указанием способов и возможностей для развития и совершенствования, т.е. реализация индивидуального подхода;
- регулирование эмоционального состояния обучающихся;
- связь, преемственность на уровне содержания, форм и методов оценивания в рамках текущей, промежуточной и итоговой аттестации — динамический характер реализации формирующего оценивания;
- внесение коррективов в процесс обучения на основе данных, полученных в ходе обратной связи.

#### **Ход и содержание экспериментальной работы**

Экспериментальная работа по организации формирующего оценивания и определению его эффективности проводилась в два этапа со студентами 1 курса в рамках учебной дисциплины «Риторика для юриста», имеющей ярко выраженную практическую направленность — обучение эффективному общению, формирование риторической компетентности [1], понимаемой как характеристика личности, владеющей риторической компетенцией.

Отметим, что выделение двух этапов достаточно условно. Прежде всего в силу специфики самого формирующего оценивания, которое имеет выраженную процессуальность и не заключается в отдельном мероприятии; в научной литературе формирующее оценивание связывается с метапредметными образовательными результатами и применением в образовательном процессе в целом [18]. Следовательно, имея в виду формирующее оценивание, мы понимаем его реализацию в рамках отдельной дисциплины на протяжении всего процесса обучения. Так, например, одним из основных приемов работы на занятиях по «Риторике для юриста» является риторический анализ высказывания (по форме: письменного или устного; по источнику: из художественного произведения, выступления публичной персоны, высказывания одноклассника или своего собственного).

Риторический анализ в общем виде предполагает последовательность ответов на следующие вопросы: *Какова коммуникативная цель выступавшего? Достигнута ли эта цель (полностью, частично, не достигнута)? Благодаря чему достигнута цель? Из-за*

чего не достигнута? Какие рекомендации вы можете дать выступавшему и самим себе, учитывая достоинства и недостатки выступления? При этом анализируется использование как вербальных, так и невербальных средств общения. Следовательно, на каждом занятии в формах взаимооценки, самооценки, оценки со стороны преподавателя (причем роль последнего — не только воспитывать культуру общения, особенно в сложной ситуации оценивания, но и задавать этическую норму позитивного взгляда на возможности студентов) у обучающихся фиксируются их достижения и недочеты для формирования риторической компетенции.

Выделение двух этапов обусловлено фиксацией двух основных точек для диагностики и выявления динамики уровня сформированности планируемых результатов обучения. Проведение экспериментальной работы наряду с выделением контрольной и экспериментальной групп допускает проведение исследования в рамках одной группы испытуемых, что позволяет нивелировать индивидуально-личностные особенности, различия в уровне обученности студентов различных групп, избежать несовпадения внешних условий организации процесса обучения. Кроме того, выделение этих двух этапов было связано с использованием особой формы организации деятельности обучающихся — предварительной подготовкой и видеозаписью своего устного выступления, что предполагало неограниченное количество попыток для предъявления лучшего (по мнению студента) варианта.

В связи с тем, что подобная форма деятельности является трудоемкой и требует значительных затрат времени как от обучающегося, так и преподавателя, ее применение ограничено двумя этапами оценивания — в рамках рубежного контроля и промежуточной аттестации. Сопоставив по два лучших выступления одних и тех же студентов, мы можем отследить динамику уровня сформированности риторической компетенции и с уверенностью отнести эти изменения к результатам методической работы по дисциплине.

На первом этапе осуществлялся рубежный контроль, а через месяц проводился второй этап — промежуточная аттестация по дисциплине в форме зачета. Такой временной промежуток между двумя оценочными процедурами позволил провести специальную работу, направленную на устранение выявленных на первом этапе недостатков, как на учебных занятиях, так и в процессе самоподготовки обучающихся.

Охарактеризуем ход экспериментальной работы в логике чек-листа признаков формирующего оценивания.

Специфика учебной дисциплины обусловила содержание, форму и приемы оценивания. В рамках рубежного контроля для проверки уровня сформированности риторической компетенции и совершенствования навыка создания эффективного высказывания в соответствии с заданной ситуацией общения (целью, адресатом, темой, условиями общения) студентам необходимо было подготовить видеозапись своего устного выступления продолжительностью 2—3 минуты. Отметим, что все темы связаны с учебной дисциплиной (*тема «Мотивационные высказывания в деятельности юриста», цель — информировать, проиллюстрировать; тема «Напутственное слово будущим юристам, начинающим изучение риторики», цель — проинформировать, мотивировать*). Эту работу следовало выполнить внеаудиторно в течение одной недели. В связи с тем, что на занятиях по риторике систематически акцентируется мысль о необходимости качественной подготовки к публичным выступлениям, представляется целесообразным организовать оценочные процедуры на основе подготовленного высказывания.

Заранее были обозначены критерии оценки:

- содержание высказывания соответствует теме и позволяет достичь коммуникативной цели;

- текст имеет трехчастную структуру;
- языковые и речевые нормы (правильность) соблюдены;
- используются риторические приемы привлечения и поддержания внимания аудитории;
- уместно используются собственно невербальные средства общения (зрительный контакт, жесты, мимика, расположение в пространстве и т.п.);
- уместно применяются паралингвистические средства общения (громкость, темп, тональность, паузы, интонационная выразительность и т.п.).

Преподаватель предварительно просматривал видеозаписи и готовился к диалогу со студентами, чтобы отметить достоинства и дать рекомендации по повышению качества выступления, оценить работу. Подчеркнем, что оценка видеозаписи преподавателем строилась в такой последовательности: достоинства, находки — недочеты и недоработки — общий вывод, оценка. Таким образом задавался пример анализа и оценивания.

Далее организовывалась обратная связь на основе ключевых вопросов для самоанализа и анализа выполненной работы: *«Достигнута ли Вами цель выступления? Благодаря чему / из-за чего достигнута / не достигнута / достигнута частично? Какие сильные стороны в своем выступлении Вы видите? Над чем Вам надо еще поработать, что получилось не очень хорошо?»*.

На втором этапе (промежуточной аттестации по учебной дисциплине в форме зачета) обеспечивалась преемственность содержания, форм и приемов оценивания: актуализировались сведения о критериях оценки, обучающимся было необходимо выполнить такую же работу (заранее подготовить и представить на проверку видеозапись своего выступления в соответствии с указанной речевой ситуацией), кроме того, следовало подготовить самоанализ работы.

В процессе оценивания студенты сначала представляли самоанализ, затем уже выстраивался диалог преподавателя и обучающихся. Таким образом, помимо конструктивных риторических умений (создания и произнесения монологического высказывания) оценивались аналитико-конструктивные умения (риторический анализ своего выступления, т. е. анализ с позиции эффективности общения) и умения диалогического общения.

На втором этапе экспериментальной работы расширение круга подлежащих оценке результатов обучения подготовлено опытом формирующего оценивания, приобретенным на первом этапе, а также систематическим обращением к риторическому анализу видеофрагментов, устных выступлений одноклассников и собственных в процессе обучения.

В целях создания позитивного психоэмоционального состояния формирующее оценивание предусматривало предварительную, рассредоточенную по времени подготовку с возможностью корректировать свою работу, перезаписывать и монтировать выступление, анализировать его. Так студенты могли продемонстрировать свой лучший результат. Кроме того, последовательность анализа, выделение удачных решений и их реализация, подход к затруднениям как перспективе для развития, обсуждение рекомендаций позволили обучающимся почувствовать успешность.

Мы согласны с позицией Т. В. Анисимовой относительно использования видеотехники на занятиях по риторике [1], особенно это важно для создания условий самоанализа речевого поведения. Отметим, что многие учащиеся признавались: им было некомфортно смотреть видеозаписи своего выступления, итоговый вариант, представленный на проверку, записан далеко не с одной-двух попыток. При этом возникла парадоксальная ситуация, требующая осмысления: на учебных занятиях студенты выполняли коммуникативно-речевые задания, выступали публично, участвовали в анализе речевого поведения друг друга, не испытывая смущения; в то же время видеозаписи своих выступлений студенты просили группе не показывать. Вероятно, этот факт можно объяснить или из-

лишне критичным отношением к себе, когда при помощи видеотехники обучающиеся взглянули на себя со стороны, или самораскрытием, творческим поиском, которые особенно чувствительны к критике. В связи с этим форму взаимной оценки в формирующем оценивании мы использовать не стали, чтобы не подрывать доверие к преподавателю, не препятствовать самораскрытию обучающихся.

Задача записать видеовыступление придала процедуре оценивания игровой оттенок: студенты могли побывать в роли видеоблогера, проявить творческий подход, что в силу возраста вызывает интерес у обучающихся.

Формирующее оценивание в ходе экспериментальной работы было реализовано путем обеспечения: преемственности содержания, форм организации и приемов оценивания; информирования обучающихся о критериях оценки; сочетания в процессе диалога самоанализа, самооценки студента с анализом и оценкой преподавателем; выделения в ходе речевого взаимодействия индивидуальных достижений обучающихся и уточнения перспектив для развития и совершенствования; регулирования психоэмоционального состояния студентов характером общения, формой организации деятельности на промежуточной аттестации; внесения изменений в систему работы на учебных занятиях и определения деятельности студентов в рамках самоподготовки.

#### Результаты исследования

В общей сложности было проанализировано 40 работ, полученных на первом этапе исследования (в рамках рубежного контроля), и 33 видеозаписи со второго этапа (промежуточной аттестации по учебной дисциплине в форме зачета). Разница в количестве участников на первом и втором этапах обусловлена организационными вопросами, в частности, привлечением обучающихся заочной формы обучения к участию в экспериментальной работе на первом этапе.

Для оценки эффективности включения в процесс обучения формирующего оценивания использовалось дублирование процедуры (заблаговременная подготовка видеозаписи выступления, совместный анализ с выделением достижений обучающегося и определением путей преодоления недостатков), единые требования к работам и критерии для их оценки, участие одних и тех же обучающихся. Таким образом, динамика уровня сформированности риторической компетенции, понимаемой как способность эффективно (достигая коммуникативной цели и сохраняя баланс отношений) общаться, уместно используя риторические приемы и средства общения, обусловлена изменением методики обучения под влиянием данных формирующего оценивания. Следовательно, показателем эффективности формирующего оценивания может выступать сопоставление качества работ, подготовленных студентами на первом и втором этапах. В обобщенном виде сопоставление видеозаписей устных выступлений, подготовленных на 1 и 2 этапах эксперимента, представлено в таблице 1.

Таблица 1

Результаты применения формирующего оценивания

Table 1

Results of using formative assessment

Критерий оценки	1 этап (рубежный контроль)	2 этап (промежуточная аттестация)
Средняя продолжительность выступления	2 мин. 46 сек.	2 мин. 52 сек.
Максимальная продолжительность выступления	4 мин. 4 сек.	6 мин. 8 сек.
Минимальная продолжительность выступления	54 сек.	1 мин. 12 сек.

Критерий оценки	1 этап (рубежный контроль)	2 этап (промежуточная аттестация)
Соответствие выступления теме и цели	100% / 40 чел.	100% / 33 чел.
Трехчастная структура текста	78% / 31 чел.	88% / 29 чел.
Отсутствует вступление	10% / 4 чел.	3% / 1 чел.
Отсутствует заключение	12% / 5 чел.	9% / 3 чел.
Средняя продолжительность вступления	15 сек.	19 сек.
Средняя продолжительность заключения	12 сек.	16 сек.
Языковые и речевые ошибки	60% / 24 чел.	42% / 14 чел.
Поддержание зрительного контакта на протяжении всего выступления	33% / 13 чел.	67% / 22 чел.
Уместное использование невербальных средств общения	33% / 13 чел.	64% / 21 чел.
Уместное использование паралингвистических средств общения	58% / 23 чел.	94% / 31 чел.
Использование возможностей монтажа, проявление творческого подхода к оформлению выступления	40% / 16 чел.	51% / 17 чел.

**Примечание:** средняя продолжительность (выступления, вступления, заключения) определялась как среднее арифметическое по всем участникам экспериментальной работы.

Увеличение средней продолжительности выступлений обеспечено за счет использования риторических приемов воздействия, средств ориентации на аудиторию. Полученные по данному критерию результаты свидетельствуют не столько о росте, сколько о позитивной динамике качества обучения. В связи с этим возникает необходимость уточнения условий применения формирующего оценивания для более существенного повышения качества обучения. Вероятно, одним из факторов может выступать систематический характер реализации формирующего оценивания.

Все выступления и на первом, и на втором этапах экспериментальной работы соответствовали теме и были направлены на достижение заданной цели, что свидетельствует о сформированности речевой компетенции (связанной с восприятием и созданием текстов) на предыдущем уровне образования.

Критерий для оценки «трехчастная структура текста», предполагающий наличие вступления, основной части и заключения, рассматривался с риторических позиций, когда наличие вступления и заключения предполагает ориентацию на аудиторию, которой адресовано выступление. Фокус смещается с информации, сведений, текста на человека — на то, что эти информация, сведения, текст значат для адресата. То есть вступление — это не просто выдвигание тезиса, обозначение завязки истории и т.п., а обращение к зрителю — его интересам, мыслям, чувствам. В свою очередь, заключение — это не просто вывод, подытоживание, а призыв к аудитории, обозначение того, какое значение рассказанное имеет для зрителей. Следовательно, отсутствие вступления или заключения в выступлениях студентов свидетельствует прежде всего об отсутствии риторической позиции — готовности влиять, воздействовать на чувства, мысли и поведение людей.

В аспекте дисциплины «Риторика для юриста» основным показателем уровня сформированности риторической компетенции является уместное использование средств воздействия — вербальных и невербальных (собственно невербальных и паралингвистических): риторических приемов, интонационной выразительности, поддержание зрительного контакта и т.п.

Особо следует отметить, что во всех работах, хотя и в различном объеме и в разных структурно-смысловых частях (вступлении, основной части, заключении), использовались приемы привлечения и/или поддержания внимания аудитории (риторические вопросы, сторителлинг, нарушение хронологической последовательности повествования, демонстрация предметов, обращение к интересам зрителей и т.п.). Это, вероятно, обусловлено тем фактом, что в ходе обучения на каждом занятии отрабатывалось включение подобных приемов.

Нами целенаправленно охарактеризована продолжительность выступлений, которая позволяет судить о степени развернутости высказывания. Хронометраж вступления косвенно свидетельствует об использовании приемов привлечения внимания, длительность заключения позволяет оценить его качество (наличие структурно-смысловых частей: резюмирования, призыва/побуждения, этикетного завершения). В связи с тем, что задачи использовать как можно больше риторических приемов не ставилось, так как одним из основных качеств хорошей речи является ее уместность, то при оценивании не приводится количество используемых обучающимися приемов, просто фиксируется их наличие или отсутствие, а поскольку полного перечня, единой номенклатуры риторических приемов не существует в силу их творческой природы, мы не стали давать описательную характеристику приемам, используемым участниками экспериментальной работы.

Критерий, связанный с нарушением языковой и/или речевой нормы, также связан с риторической компетентностью: имидж выступающего, который допускает ошибки в речи, демонстрируя недостаточную грамотность, страдает, а значит, способность влиять, воздействовать снижается. В качестве причин нарушения языковой и/или речевой нормы можно определить следующие: невладение нормой (в ситуации анализа видеозаписи студент самостоятельно обнаружить ошибку не может); волнение, связанное с ситуацией, приводит к снижению самоконтроля (обучающийся, помня о необходимости поддерживать зрительный контакт, отрывается от чтения, испытывает страх забыть, что нужно сказать, ошибается, но, поглощенный своей задачей, нарушения нормы не замечает ни в момент видеозаписи, ни при редактировании, однако на этапе анализа работы с преподавателем находит у себя ошибку). Формирующее оценивание по данному критерию достаточно заметно проявило свою эффективность: фиксация внимания обучающихся на правильности как базовом качестве речи, отработка специальных риторических приемов (например, срыв конструкции) позволили на втором этапе экспериментальной работы увидеть позитивную динамику.

Наибольшие сложности у студентов возникли с уместным использованием невербальных (собственно невербальных и паралингвистических) средств общения. Отметим, что на первом этапе 20% (8 чел.) вообще не поддерживали зрительный контакт — зачитывали текст, не отрываясь от листа или монитора. На втором этапе подобного не было: обучающиеся либо поддерживали зрительный контакт на протяжении всего выступления, либо ситуативно теряли его, периодически зачитывая записи, смотрели не в камеру. Затруднения, связанные с использованием собственно невербальных средств общения (жестов, мимики, движения и т.п.), вероятно, обусловлены недостатком опыта публичных выступлений. Невербальное поведение свидетельствует о скованности в ситуации устного публичного видеовыступления. Например, на втором этапе обучающиеся практически не допускали суетливых, неконтролируемых движений, покачиваний и т.п., однако 33% (11 чел.) вообще не использовали жесты и движения, замерев перед камерой, зафиксировав позу, на первом этапе такой недостаток отмечался в выступлениях 43% (17 чел.). Студентам оказывается сложно отказаться от позиции ученика, отвечающего учи-

телю, и принять роль оратора, способного научить, побудить, воздействовать. К числу основных недостатков в применении паралингвистических средств общения относятся слишком быстрый темп речи и ее неразборчивость.

В аспекте повышения уровня сформированности умений устного монологического выступления, использования невербальных средств общения наиболее заметна (см. табл. 1) позитивная роль формирующего оценивания. Это, вероятно, свидетельствует о том, что не все ошибки можно предупредить в процессе обучения, требуется организация формирующего оценивания, позволяющего реализовать индивидуальный подход.

Творческий подход студентов к выполнению задания проявился в виде фонового наложения музыки, включения текста (*бегущей строки*), фрагментов видеозаписи (*например, выступления В. В. Жириновского на дебатах, советов популярного блогера и т.п.*) в свой видеоряд, выборе локации для съемки (*на улице, в цветочном магазине и т.п.*), демонстрации предметов, использовании технических спецэффектов (*переходов между частями выступления*). Отметим, что количество обучающихся, проявивших креативность, практически не изменилось на втором этапе экспериментальной работы. Это может быть обусловлено как различным уровнем сформированности информационно-коммуникационной компетенции студентов, так и степенью их заинтересованности и развития творческих способностей. Однако публичная позитивная оценка проявлений творчества не только способствует самореализации и самоутверждению креативных обучающихся, но и стимулирует окружение к творческому поиску.

Анализ и оценка (на втором этапе — самоанализ и самооценка) выступлений обучающихся в процессе обратной связи позволили выявить следующие затруднения: студентам оказывается сложно отметить свои достижения, а самокритика может переходить в самобичевание. Неготовность обоснованно и объективно отмечать сильные стороны в своей работе и стремление к катастрофизации ошибок и недочетов могут быть обусловлены, с одной стороны, определенными этическими установками (о скромности, хвастовстве и т.п.), а с другой — недостаточно сформированными коммуникативными умениями самопрезентации. При этом вопросом «*Вы меня убеждаете, что представленная работа не заслуживает положительной оценки и не может быть зачтена?*» удается побудить студентов похвалить свое выступление, посмотреть на допущенные промахи с позиции способов их предупреждения. На втором этапе экспериментальной работы обучающиеся в процессе самоанализа и самооценки чувствовали себя более уверенно, аргументировали свою позицию, определяли перспективы для роста и развития.

В целом результаты экспериментальной работы свидетельствуют о позитивной тенденции повышения качества обучения, в частности уровня сформированности риторической компетенции. Формирующее оценивание обладает существенным образовательным потенциалом, для реализации которого необходимо систематическое, на постоянной основе включение формирующего оценивания в учебную деятельность. А это требует от преподавателя значительных затрат времени для реализации индивидуального подхода, методической подготовки, готовности менять сложившийся и приносящий результаты алгоритм работы.

### **Заключение**

Таким образом, к основным признакам формирующего оценивания могут быть отнесены: содержание, форма и приемы оценивания, реализующие комплекс функций педагогической оценки; определенность критериев оценки; интерактивный характер оценивания; индивидуальный подход; обеспечение оптимального эмоционального состояния обучающихся; динамический характер реализации формирующего оценивания; ответственность обратной связи для организации работы и преподавателя, и обучающегося.

В рамках учебной дисциплины «Риторика для юриста» контроль и оценка уровня сформированности риторической компетенции во время промежуточной аттестации может организовываться в форме предоставления студентами заранее подготовленной видеозаписи устного выступления на заданную тему с указанной коммуникативной целью, с последующим самоанализом и самооценкой во время контактной работы с преподавателем. Для повышения эффективности подобной формы целесообразно предварительно ее отработать, например в виде рубежного контроля. При этом следует обеспечить обратную связь со студентом: отметить индивидуальные достижения, дать рекомендации по устранению недостатков, ориентировать на объективный и обоснованный самоанализ, заинтересованно и доброжелательно обсудить перспективы развития и совершенствования его риторической компетенции. Также результаты рубежного контроля служат основой для внесения изменений в методическую систему работы на занятиях и организации самостоятельной подготовки обучающихся.

Проведенное исследование подтвердило позитивное влияние формирующего оценивания на повышение качества обучения за счет реализации комплекса функций педагогической оценки; индивидуализации процесса обучения путем учета индивидуальных достижений и затруднений; обеспечения психоэмоционального комфорта обучающихся посредством субъект-субъектного характера отношений, выбора форм организации взаимодействия и методических приемов организации деятельности обучающихся; управления изменениями в методике обучения на основе обратной связи. К числу условий реализации потенциала формирующего оценивания можно отнести его целенаправленное, систематическое включение в процесс обучения, готовность к нему преподавателя.

Теоретическая значимость работы обусловлена анализом и обобщением представленных в научной литературе сведений о функциях, особенностях и формах формирующего оценивания. Практическая значимость и новизна исследования связаны с разработкой чек-листа, позволяющего определить формирующий характер оценивания, формы и приемы (видеозаписи заранее подготовленного выступления с последующим риторическим анализом в диалоге с преподавателем и риторическим самоанализом) реализации формирующего оценивания в рамках учебной дисциплины «Риторика для юриста».

В качестве перспективного направления исследования может рассматриваться дальнейший поиск эффективных форм и приемов организации формирующего оценивания.

#### Список источников

1. Анисимова Т. В. Роль риторики в формировании коммуникативной компетентности студента вуза // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2023. № 1 (45). С. 225—243. URL: [http://vestospu.ru/archive/2023/articles/15\\_45\\_2023.pdf](http://vestospu.ru/archive/2023/articles/15_45_2023.pdf). DOI: 10.32516/2303-9922.2023.45.15.
2. Брель А. К., Танкабекян Н. А., Блинцова Н. В., Жогло Е. Н., Авакян И. Г., Шевцова Е. М., Рамаева Р. Ш. Социально-эмоциональное обучение как новое направление в обучении // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33341>. DOI: 10.17513/spno.33341.
3. Ванягин В. Е. Методика оценивания качества подготовки специалистов в военных образовательных организациях высшего образования на основе определения уровня сформированности их компетенций // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2019. № 1 (29). С. 197—209. URL: [http://vestospu.ru/archive/2019/articles/17\\_29\\_2019.pdf](http://vestospu.ru/archive/2019/articles/17_29_2019.pdf). DOI: 10.32516/2303-9922.2019.29.17.
4. Викулина М. А., Вилкова Л. В. Формирующее оценивание как технология достижения результатов обучения иностранному языку в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33389>. DOI: 10.17513/spno.33389.

5. Зарева Т. В., Днепров С. А. Валюация в формировании личной конкурентоспособности обучающихся // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/86PDMN619.pdf>.
6. Кисель О. В., Зеркина Н. Н., Босик Г. А. Принципы, функции и средства оценки качества обучения в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29996>. DOI: 10.17513/spno.29996.
7. Кутковой Н. А. Удивление как предмет социально-психологического исследования // Национальный психологический журнал. 2013. № 3 (11). С. 47—53.
8. Ледовская Т. В., Морозов А. С., Сольнин Н. Э. Диалоговый тренажер как средство формирующего оценивания // Научно-педагогическое обозрение. 2023. Вып. 4 (50). С. 141—152. DOI: 10.23951/2307-6127-2023-4-141-152.
9. Мягкова Е. Ю. Познание, эмоции, культура, язык: вместе или врозь? // Этнопсихоллингвистика. 2023. № 3 (14). С. 75—89. DOI: 10.31249/epl/2023.03.05.
10. Осипова С. И., Агишева Н. С. Познавательная активность как объект педагогического анализа // Гуманизация образования. 2016. № 2. С. 89—96.
11. Рубашкин Д. Д. Мониторинг текущих образовательных результатов: от контроля качества к мерам по его обеспечению // Качество образования в Евразии. 2020. № 7. С. 49—59.
12. Руденко И. В. Формирующее оценивание как инструмент совершенствования и опыта профессиональной деятельности будущих педагогов // Казанский педагогический журнал. 2022. № 3 (152). С. 27—36. DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.003.
13. Савиных Г. П. Формирующее оценивание как компонент внутренних систем оценки качества образования // Образование и саморазвитие. 2022. Т. 17, № 4. С. 139—149. DOI: 10.26907/esd.17.4.11.
14. Самусенков О. И., Самусенкова Е. И., Самусенков В. О., Карпушин К. Ю., Калашников П. Д. Психологические аспекты образовательного процесса: роль мотивации, восприятия и эмоционального интеллекта в обучении студентов // Флагман науки. 2023. № 9 (9). С. 264—267.
15. Степичев П. А. Педагогика удивления: новая парадигма образования в XXI веке // Paradigmata Poznani. 2015. № 4. С. 35—38. URL: [https://sociosphera.com/files/conference/2015/Paradigmata\\_poznani\\_4-15/35-38\\_p\\_a\\_stepichev.pdf](https://sociosphera.com/files/conference/2015/Paradigmata_poznani_4-15/35-38_p_a_stepichev.pdf).
16. Фаритов А. Т. Интеграция технологии форсайт в образовательный процесс организации общего образования // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2023. № 1 (45). С. 277—288. URL: [http://vestospu.ru/archive/2023/articles/18\\_45\\_2023.pdf](http://vestospu.ru/archive/2023/articles/18_45_2023.pdf). DOI: 10.32516/2303-9922.2023.45.18.
17. Шамсутдинова Д. З. Проблема процесса оценивания в образовательном пространстве // Вопросы педагогики. 2021. № 12-2. С. 272—275.
18. Шаповалова О. Н., Ефремова Н. Ф. Дидактический потенциал формирующего оценивания метапредметных результатов школьников: российский и зарубежный опыт // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/94PDMN619.pdf>.
19. Granberg C., Palm T., Palmberg B. A case study of a formative assessment practice and the effects on students' self-regulated learning // Studies in Educational Evaluation. 2021. Vol. 68. Art. 100955. DOI: 10.1016/j.stueduc.2020.100955.
20. Jones B. J., Sturrock K. Just by being here, you aren't halfway there: Structured active learning and its integration in virtual learning environments and assessment // Science & Justice. 2022. Vol. 62, N 6. P. 691—695. DOI: 10.1016/j.scijus.2022.05.005.
21. Kolade O., Owoseni A., Egbetokun A. Is AI changing learning and assessment as we know it? Evidence from a ChatGPT experiment and a conceptual framework // Heliyon. 2024. Vol. 10, N 4. Art. e25953. DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e25953.
22. Lile R., Bran C. The assessment of learning outcomes // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 163. P. 125—131. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.12.297.
23. Minga H. Y., Latifah A. M. Assessing learning outcomes through students' reflective thinking // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 152. P. 973—977. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.09.352.
24. Oliver R. M., Wehby J. H., Nelson J. R. Helping teachers maintain classroom management practices using a self-monitoring checklist // Teaching and Teacher Education. 2015. Vol. 51. P. 113—120. DOI: 10.1016/j.tate.2015.06.007.
25. Romero G. C., González F. M. Assessment for Learning: Tensions and Challenges in the Framework of Learning Outcomes Energized Through Teaching Practice — Case of Universidad de la Costa — UNICOSTA // Procedia Computer Science. 2023. Vol. 224. P. 519—524. DOI: 10.1016/j.procs.2023.09.075.
26. Van der Eijk M., Jacobs U., Tempelman C. Enhancing self-learning skills and quality through formative actions and feedback within chemistry classes in the laboratory — A useful model // Education for Chemical Engineers. 2024. Vol. 48. P. 22—30. DOI: 10.1016/j.ece.2024.05.001.

## References

1. Anisimova T. V. Rol' ritoriki v formirovanii kommunikativnoi kompetentnosti studenta vuza [The role of rhetoric in the formation of a university student's communicative competence]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Elektronnyi nauchnyi zhurnal — Vestnik of Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal*, 2023, no. 1 (45), pp. 225—243. Available at: [http://vestospu.ru/archive/2023/articles/15\\_45\\_2023.pdf](http://vestospu.ru/archive/2023/articles/15_45_2023.pdf). DOI: 10.32516/2303-9922.2023.45.15. (In Russian)
2. Brel' A. K., Tankabekyan N. A., Blintsova N. V., Zhoglo E. N., Avakyan I. G., Shevtsova E. M., Ramaeva R. Sh. Sotsial'no-emotsional'noe obuchenie kak novoe napravlenie v obuchenii [Social and emotional learning as a new direction in the education]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya — Modern Problems of Science and Education*, 2024, no. 2. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33341>. DOI: 10.17513/spno.33341. (In Russian)
3. Vanyagin V. E. Metodika otsenivaniya kachestva podgotovki spetsialistov v voennykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh vysshego obrazovaniya na osnove opredeleniya urovnya sformirovannosti ikh kompetentsii [Assessment methods at military higher educational institutions based on the competence level of their graduates]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Elektronnyi nauchnyi zhurnal — Vestnik of Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal*, 2019, no. 1 (29), pp. 197—209. Available at: [http://vestospu.ru/archive/2019/articles/17\\_29\\_2019.pdf](http://vestospu.ru/archive/2019/articles/17_29_2019.pdf). DOI: 10.32516/2303-9922.2019.29.17. (In Russian)
4. Vikulina M. A., Vilkova L. V. Formiruyushchee otsenivanie kak tekhnologiya dostizheniya rezul'tatov obucheniya inostrannomu yazyku v vuze [Formative assessment as a technology for achieving educational outcomes of teaching a foreign language at a university]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya — Modern Problems of Science and Education*, 2024, no. 2. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33389>. DOI: 10.17513/spno.33389. (In Russian)
5. Zareeva T. V., Dneprov S. A. Valyuatsiya v formirovanii lichnoi konkurentosposobnosti obuchayushchikhsya [Valuation in the formation of personal competitiveness of students]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya — World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2019, vol. 7, no. 6. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/86PDMN619.pdf>. (In Russian)
6. Kisel' O. V., Zerkina N. N., Bosik G. A. Printsipy, funktsii i sredstva otsenki kachestva obucheniya v vuze [Principles, functions and tools of higher education quality assessment]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya — Modern Problems of Science and Education*, 2020, no. 4. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29996>. DOI: 10.17513/spno.29996. (In Russian)
7. Kutkovo N. A. Udivlenie kak predmet sotsial'no-psikhologicheskogo issledovaniya [Surprise as a subject of research in social psychology]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal — National Psychological Journal*, 2013, no. 3 (11), pp. 47—53. (In Russian)
8. Ledovskaya T. V., Morozov A. S., Solynin N. E. Dialogovyi trenazher kak sredstvo formiruyushchego otsenivaniya [Interactive simulator as a means of formative assessment]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie — Pedagogical Review*, 2023, is. 4 (50), pp. 141—152. DOI: 10.23951/2307-6127-2023-4-141-152. (In Russian)
9. Myagkova E. Yu. Poznanie, emotsii, kul'tura, yazyk: vmeste ili vroz'? [Knowing, feeling, culture and language: together or apart?]. *Etnopsikhologingvistika — Ethnopsycholinguistics*, 2023, no. 3 (14), pp. 75—89. DOI: 10.31249/epl/2023.03.05. (In Russian)
10. Osipova S. I., Agisheva N. S. Poznavatel'naya aktivnost' kak ob'ekt pedagogicheskogo analiza [Cognitive activity as an object of pedagogical analysis]. *Gumanizatsiya obrazovaniya — Humanization of Education*, 2016, no. 2, pp. 89—96. (In Russian)
11. Rubashkin D. D. Monitoring tekushchikh obrazovatel'nykh rezul'tatov: ot kontrolya kachestva k meram po ego obespecheniyu [Monitoring of students' current results as a step towards the quality assurance policy in education]. *Kachestvo obrazovaniya v Evrazii*, 2020, no. 7, pp. 49—59. (In Russian)
12. Rudenko I. V. Formiruyushchee otsenivanie kak instrument sovershenstvovaniya i opyta professional'noi deyatel'nosti budushchikh pedagogov [Formative assessment as a tool for enhancing professional experience of future teachers]. *Kazanskiy pedagogicheskii zhurnal — Kazan Pedagogical Journal*, 2022, no. 3 (152), pp. 27—36. DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.003. (In Russian)
13. Savinykh G. P. Formiruyushchee otsenivanie kak komponent vnutrennikh sistem otsenki kachestva obrazovaniya [Formative Assessment as a Component of Internal Education Quality Assessment Systems]. *Obrazovanie i samorazvitie — Education and Self-Development*, 2022, vol. 17, no. 4, pp. 139—149. DOI: 10.26907/esd.17.4.11. (In Russian)
14. Samusenkov O. I., Samusenkova E. I., Samusenkov V. O., Karpushin K. Yu., Kalashnikov P. D. Psikhologicheskie aspekty obrazovatel'nogo protsessa: rol' motivatsii, vospriyatyya i emotsional'nogo intellekta

v obuchenii studentov [Psychological aspects of the educational process: the role of motivation, perception and emotional intelligence in teaching]. *Flagman nauki*, 2023, no. 9 (9), pp. 264—267. (In Russian)

15. Stepichev P. A. Pedagogika udivleniya: novaya paradigma obrazovaniya v XXI veke [Surprise pedagogy: a new educational paradigm of the XXI century]. *Paradigmata Poznani*, 2015, no. 4, pp. 35—38. Available at: [https://sociosfera.com/files/conference/2015/Paradigmata\\_poznani\\_4-15/35-38\\_p\\_a\\_stepichev.pdf](https://sociosfera.com/files/conference/2015/Paradigmata_poznani_4-15/35-38_p_a_stepichev.pdf). (In Russian)

16. Faritov A. T. Integratsiya tekhnologii foresait v obrazovatel'nyi protsess organizatsii obshchego obrazovaniya [Integration of Foresight technology into the educational process of a general education institution]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Elektronnyi nauchnyi zhurnal — Vestnik of Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal*, 2023, no. 1 (45), pp. 277—288. Available at: [http://vestospu.ru/archive/2023/articles/18\\_45\\_2023.pdf](http://vestospu.ru/archive/2023/articles/18_45_2023.pdf). DOI: 10.32516/2303-9922.2023.45.18. (In Russian)

17. Shamsutdinova D. Z. Problema protsessa otsenivaniya v obrazovatel'nom prostranstve [The problem of the assessment process in the educational space]. *Voprosy pedagogiki*, 2021, no. 12-2, pp. 272—275. (In Russian)

18. Shapovalova O. N., Efremova N. F. Didakticheskii potentsial formiruyushchego otsenivaniya metapredmetnykh rezul'tatov shkol'nikov: rossiiskii i zarubezhnyi opyt [The didactic potential of formative assessment of meta-disciplinary results of schoolchildren: Russian and foreign experience]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya — World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2019, vol. 7, no. 6. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/94PDMN619.pdf>. (In Russian)

19. Granberg C., Palm T., Palmberg B. A case study of a formative assessment practice and the effects on students' self-regulated learning. *Studies in Educational Evaluation*, 2021, vol. 68, art. 100955. DOI: 10.1016/j.stueduc.2020.100955.

20. Jones B. J., Sturrock K. Just by being here, you aren't halfway there: Structured active learning and its integration in virtual learning environments and assessment. *Science & Justice*, 2022, vol. 62, no. 6, pp. 691—695. DOI: 10.1016/j.scijus.2022.05.005.

21. Kolade O., Owoseni A., Egbetokun A. Is AI changing learning and assessment as we know it? Evidence from a ChatGPT experiment and a conceptual framework. *Heliyon*, 2024, vol. 10, no. 4, art. e25953. DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e25953.

22. Lile R., Bran C. The assessment of learning outcomes. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 163, pp. 125—131. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.12.297.

23. Minga H. Y., Latifah A. M. Assessing learning outcomes through students' reflective thinking. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 152, pp. 973—977. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.09.352.

24. Oliver R. M., Wehby J. H., Nelson J. R. Helping teachers maintain classroom management practices using a self-monitoring checklist. *Teaching and Teacher Education*, 2015, vol. 51, pp. 113—120. DOI: 10.1016/j.tate.2015.06.007.

25. Romeroa G. C., González F. M. Assessment for Learning: Tensions and Challenges in the Framework of Learning Outcomes Energized Through Teaching Practice — Case of Universidad de la Costa — UNICOSTA. *Procedia Computer Science*, 2023, vol. 224, pp. 519—524. DOI: 10.1016/j.procs.2023.09.075.

26. Van der Eijk M., Jacobs U., Tempelman C. Enhancing self-learning skills and quality through formative actions and feedback within chemistry classes in the laboratory — A useful model. *Education for Chemical Engineers*, 2024, vol. 48, pp. 22—30. DOI: 10.1016/j.ece.2024.05.001.

#### Информация об авторе

**М. И. Шарко** — кандидат педагогических наук, старший преподаватель

#### Information about the author

**M. I. Sharko** — Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer

Статья поступила в редакцию 12.07.2024; одобрена после рецензирования 06.08.2024; принята к публикации 20.11.2024

The article was submitted 12.07.2024; approved after reviewing 06.08.2024; accepted for publication 20.11.2024