ИЗДАТЕЛЬСТВО ГРАМОТА

Педагогика. Вопросы теории и практики
Pedagogy. Theory & Practice

ISSN 2686-8725 (online)
ISSN 2500-0039 (print)

2026. Том 11. Выпуск 11 | 2026. Volume 11. Issue 11
Материалы журнала доступны на сайте (articles and issues available at): pedagogy-journal.ru

RU

Педагогические риски самооценивания и взаимооценивания школьников и условия их предупреждения

Зверева Е. И.

Аннотация. Цель исследования – теоретически обосновать условия предупреждения педагогических рисков самооценивания и взаимооценивания школьников. В статье рассматриваются педагогические риски самооценивания и взаимооценивания школьников, возникающие при несоответствии организации этих процедур целям оценивания, готовности обучающихся и условиям оценочного взаимодействия. На основе анализа, сопоставления и обобщения российских и зарубежных психолого-педагогических исследований уточняется содержание педагогического риска применительно к оценочной деятельности школьников. Научная новизна исследования заключается в уточнении содержания понятия «педагогический риск самооценивания и взаимооценивания школьников» и предложенной систематизации педагогических рисков по областям оценочного взаимодействия с разграничением факторов их возникновения, возможных проявлений и последствий. В результате систематизированы четыре взаимосвязанные группы рисков: критериально-содержательные, личностно-регулятивные, коммуникативно-этические и организационно-интерпретационные. Определены условия их предупреждения, включающие содержательное освоение критериев оценивания, постепенное формирование оценочных умений, обеспечение психологически безопасной обратной связи и сохранение за учителем ответственности за интерпретацию результатов самооценивания и взаимооценивания.

EN

Pedagogical risks of schoolchildren's self-assessment and peer assessment and conditions for their prevention

E. I. Zvereva

Abstract. The aim of the study is to provide a theoretical rationale for the conditions for preventing pedagogical risks associated with schoolchildren's self-assessment and peer assessment. The article examines the pedagogical risks of schoolchildren's self-assessment and peer assessment that arise when the organization of these procedures is inconsistent with the purposes of assessment, students' readiness, and the conditions of evaluative interaction. Based on the analysis, comparison, and generalization of Russian and international psychological and pedagogical research, the content of pedagogical risk is clarified with respect to students' assessment activities. The scientific novelty of the study lies in the clarification of the concept of "pedagogical risks of schoolchildren's self-assessment and peer assessment" and in the proposed systematization of pedagogical risks by areas of evaluative interaction, distinguishing the factors of their emergence, possible manifestations, and consequences. As a result, four interrelated groups of risks are systematized: criterion-content, personal-regulatory, communicative-ethical, and organizational-interpretive. Conditions for preventing these risks are identified, including meaningful mastery of assessment criteria, the gradual development of assessment skills, the provision of psychologically safe feedback, and retaining the teacher's responsibility for interpreting the results of self-assessment and peer assessment.

Введение

В современной школе самооценивание и взаимооценивание рассматриваются как способы включения обучающихся в оценочную деятельность. Самооценивание предполагает соотнесение школьником собственной работы с установленными критериями, выявление достижений и затруднений, определение дальнейших учебных действий. Взаимооценивание связано с применением критериев к работе сверстника, формулированием оценочного суждения и предоставлением обратной связи. Е. Н. Землянская (2016) раскрывает значение

Научная статья (original research article) | https://doi.org/10.30853/ped20260255

© 2026 Авторы. © 2026 ООО Издательство «Грамота» (© 2026 The Authors. © 2026 Gramota Publishing, LLC). Открытый доступ предоставляется на условиях лицензии CC BY 4.0 (open access article under the CC BY 4.0 license): https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

формирующего оценивания для развития оценочной компетентности участников образовательного процесса, а Т. А. Разуваева, Е. В. Рыжова и Ю. А. Шурыгина (2023) показывают возможности использования средств формирующего оценивания (например, языкового портфеля, листов самооценки и оценочной шкалы «Линеечка») для формирования у школьников умений самоконтроля и самооценки.

Развивающий эффект самооценивания и взаимооценивания не возникает автоматически. И. Б. Шмигирилова, А. С. Рванова и О. В. Григоренко (2021), анализируя современные оценочные практики, отмечают недостаточную изученность их проблемных аспектов и обращают внимание на склонность педагогов к формальному использованию методов формирующего оценивания при отсутствии необходимой подготовки и опыта. Е. Н. Землянская (2016) также связывает трудности внедрения методов формирующего оценивания с недостаточной сформированностью оценочной компетентности учителя. Е. В. Чернобай и М. В. Холманская (2023) подчеркивают необходимость развития у педагога и обучающегося умения предоставлять, воспринимать и использовать обратную связь. Следовательно, результативность процедур самооценивания и взаимооценивания зависит от готовности участников и качества их педагогической организации.

Зарубежные исследования раскрывают отдельные факторы, влияющие на результативность самооценивания и взаимооценивания. E. Panadero, G. T. L. Brown и J.-W. Strijbos (2016) рассматривают назначение самооценивания, особенности применения критериев оценивания и проблему точности оценочных суждений. M. van Zundert, D. Sluijsmans и J. van Merriënboer (2010) подчеркивают значение предварительного обучения обучающихся способам взаимооценивания и накопления ими опыта оценивания работ сверстников для повышения качества данной процедуры, а N. van Gennip, M. Segers и H. Tillema (2010) обращают внимание на роль доверия к сверстнику как субъекту оценивания и психологической безопасности участников в восприятии процедуры взаимооценивания.

Самооценивание и взаимооценивание сопровождаются рядом затруднений: обучающиеся не всегда понимают критерии, дают необоснованные суждения, искаженно воспринимают собственные результаты, поддаются влиянию межличностных отношений и некорректно используют полученную информацию. Эти затруднения выступают как факторы риска либо как его возможные проявления. Нежелательные последствия возникают не автоматически. Их возникновению может способствовать несоответствие организации самооценивания и взаимооценивания целям оценивания, готовности обучающихся и условиям оценочного взаимодействия.

Проблема исследования состоит в необходимости разграничить риски, возникающие при самооценивании и взаимооценивании школьников, их предпосылки и возможные последствия. Только так можно определить педагогически обоснованные условия, которые предупреждают нежелательные эффекты и не лишают данные процедуры развивающего потенциала.

Актуальность исследования определяется противоречием. С одной стороны, самооценивание и взаимооценивание школьников обладают развивающим потенциалом. С другой стороны, при недостаточной педагогической организации процедур самооценивания и взаимооценивания могут возникать нежелательные последствия. Поэтому возрастает значение систематизации педагогических рисков и определения условий их предупреждения, которые сохраняют развивающую направленность оценочной деятельности обучающихся.

Для решения обозначенной исследовательской проблемы были сформулированы следующие задачи:

– уточнить содержание педагогического риска применительно к самооцениванию и взаимооцениванию школьников;

– выделить основания систематизации и охарактеризовать основные группы педагогических рисков самооценивания и взаимооценивания школьников;

– определить условия предупреждения выявленных рисков в учебном процессе.

Теоретическую базу исследования составляют работы, посвященные педагогическому риску и управлению им (Абрамова, 1996; Арламов, 2010; Беляева, 2014), формирующему оцениванию и оценочной компетентности (Землянская, 2016; Шмигирилова, Рванова, Григоренко, 2021), а также исследования самооценивания, взаимооценивания и межличностных условий обратной связи (Panadero, Brown, Strijbos, 2016; Zundert, Sluijsmans, Merriënboer, 2010; Alqassab, Strijbos, Panadero et al., 2023).

Методы исследования. Задачи исследования решались посредством анализа и обобщения психолого-педагогической литературы, сопоставления теоретических подходов к пониманию педагогического риска, сравнительного анализа факторов, проявлений и возможных последствий рисков самооценивания и взаимооценивания, а также теоретической систематизации выделенных групп рисков и условий их предупреждения.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использовать предложенную систематизацию педагогических рисков при выборе и организации процедур самооценивания и взаимооценивания школьников, разработке критериев оценивания учебных работ, обсуждении оценочных суждений и педагогической интерпретации результатов самооценивания и взаимооценивания.

Обсуждение и результаты

Понятие педагогического риска в научной литературе трактуется неоднозначно. М. А. Беляева (2014) рассматривает его как амбивалентный феномен, сочетающий потенциальную опасность и возможность получения нового результата. Управление рисками в образовании предполагает не устранение неопределенности, а предупреждение или минимизацию нежелательных последствий при сохранении развивающего потенциала педагогических нововведений, которые могут давать ожидаемый, противоположный, нулевой или непредвидимый результат.

В исследованиях И. Г. Абрамовой (1996) и А. А. Арламова (2010) педагогический риск связывается с принятием решения в условиях неопределенности, когда результат не гарантирован, а возможность его достижения оценивается вероятностно. Обоснованность решения зависит от способности педагога предвидеть его последствия, оценить вероятность успеха и неудачи и соотнести ожидаемый эффект с возможными потерями.

Такое понимание позволяет связывать источник риска не только с решением учителя, но и с особенностями применяемого средства, готовностью участников и условиями взаимодействия. М. Е. Вайндорф-Сысоева и Е. В. Панькина (2020) относят к управляемым внутренним рискам неподготовленность обучающихся к новым способам оценивания и обратной связи, недостаток опыта, дефициты методической организации и особенности коммуникации, вследствие чего одни и те же педагогические средства могут обеспечивать планируемый результат либо вызывать затруднения и конфликты.

Применительно к предмету настоящей статьи педагогический риск связан не с самооцениванием и взаимооцениванием как таковым, а с вероятностью возникновения нежелательных последствий при несоответствии этих процедур целям оценивания, возрастным возможностям и оценочному опыту школьников, используемым критериям и условиям сопровождения. На основе сопоставления рассмотренных научных подходов в настоящем исследовании предложено следующее рабочее определение: педагогический риск самооценивания и взаимооценивания школьников – это вероятность нежелательных последствий, снижающих обоснованность оценочных суждений, затрудняющих регуляцию учебной деятельности и межличностное взаимодействие, а также искажающих использование оценочной информации.

При этом педагогический риск следует отличать от фактора риска и уже наступившего последствия. Так, непонимание критериев оценивания является фактором риска, формальное или необоснованное оценочное суждение – возможным проявлением, снижение уверенности обучающегося, конфликт между сверстниками или искажение педагогической информации – вероятным последствием. Такое разграничение позволяет связать условия оценочной процедуры, характер нарушения и его влияние на обучающегося и учебный процесс, поэтому каждая группа педагогических рисков самооценивания и взаимооценивания школьников рассматривается как область взаимосвязанных факторов, проявлений и последствий риска.

На основе проведенного теоретического анализа в настоящем исследовании предложена систематизация педагогических рисков, основанием которой выступает область оценочного взаимодействия, в которой возникает первоначальное или преобладающее нарушение. Содержание и применение критериев образуют критериально-содержательную область, восприятие и регуляция обучающимся собственной деятельности – личностно-регулятивную, отношения и обратная связь между школьниками – коммуникативно-этическую, педагогическая организация процедуры и интерпретация ее результатов – организационно-интерпретационную область. Такое объединение систематизирует выявленные в исследованиях проблемы, не претендуя на универсальную классификацию педагогических рисков. Данное основание позволяет соотнести область возникновения затруднения с особенностями его проявления и выбором педагогических условий предупреждения, не смешивая причины и последствия риска.

Выделенные группы взаимосвязаны. Риск относится к той области оценочного взаимодействия, в которой возникает первоначальное или преобладающее нарушение, хотя его последствия могут затрагивать другие компоненты оценочной процедуры. Например, непонимание критериев может привести к необоснованному оценочному суждению и неуверенности обучающегося, а также осложнить обсуждение результатов оценивания со сверстниками. Условия предупреждения рисков определяются в статье на основе выявленных факторов и обобщения представленных в исследованиях способов организации самооценивания и взаимооценивания и рассматриваются применительно к каждой группе.

Первую группу составляют **критериально-содержательные риски**. К факторам их возникновения относятся несоответствие критериев оценивания содержанию задания, недостаточное понимание требований обучающимися и недостаточный опыт самостоятельного применения критериев оценивания. Формальное предъявление критериев оценивания не обеспечивает их содержательного использования. Обучающиеся могут ориентироваться на внешние признаки результата, выбирать балл без обоснования и по-разному толковать критерии, что снижает обоснованность суждений и искажает информацию о качестве работы. Зависимость самооценивания от понимания процедуры и критериев отмечают Z. Yan и соавторы (Yan, Panadero, Wang et al., 2023), а S. P. León, E. Panadero и I. García-Martínez (2023) рассматривают точность балльного самооценивания с учетом используемых критериев оценивания и оценочного опыта обучающихся. Е. Н. Землянская (2016) подчеркивает значение ясной критериальной основы и оценочной компетентности участников формирующего оценивания.

Для предупреждения критериально-содержательных рисков мало сообщить критерии оценивания до начала работы, их содержательное освоение нужно организовать отдельно. Критерии соответствуют цели задания, отражают существенные характеристики результата и формулируются на языке, доступном школьникам. Работу с критериями оценивания целесообразно начинать с анализа образцов работ разного качества: примеры сопоставляются с критериями, а основания оценочного суждения обсуждаются. Значение предварительной работы с критериями для содержательной обратной связи сверстникам подтверждает исследование N. Dmoshinskaia и соавторов (Dmoshinskaia, Gijlers, Jong, 2021).

На начальных этапах обучающимся предлагают более узкие действия вместо целостного оценивания и выставления итогового балла. Это проверка наличия в работе конкретного признака, предусмотренного критерием оценивания, выбор фрагмента работы, подтверждающего сделанный вывод, и объяснение того, соответствует ли результат выбранному критерию. Оценочные действия усложняются постепенно. Благодаря этому снижается вероятность формального использования критериев и необоснованного выставления баллов.

Вторую группу образуют **личностно-регулятивные риски**, преимущественно связанные с самооцениванием. Их факторами являются ограниченный предметный и оценочный опыт, ориентация на мнение учителя и зависимость от внешней оценки. Это может проявляться в завышении или занижении оценки собственного результата, формальном воспроизведении внешней оценки и подмене анализа работы оценкой себя как личности и приводить к искаженному представлению о результате, снижению уверенности и затруднению коррекции учебных действий. Поэтому необходимо разграничивать самооценивание конкретного результата и самооценку личности. E. Panadero, G. T. L. Brown и J.-W. Strijbos (2016) связывают проблемы самооценивания с его точностью, оценочным опытом и ожиданиями учителя. Выявленные S. P. León, E. Panadero и I. García-Martínez (2023) расхождения между результатами самооценивания и внешней оценкой следует рассматривать не как основание для отказа от процедуры, а как предмет работы по повышению обоснованности оценочных суждений.

Для предупреждения личностно-регулятивных рисков самооценивание следует направлять не на угадывание отметки учителя, а на выявление достижений, затруднений и последующих действий. Вместо общего вопроса «Как ты оцениваешь свою работу?» обучающемуся необходимо предлагать соотнести результат с конкретными критериями, обосновать свое оценочное суждение примерами из работы и определить возможный способ ее улучшения.

Суждение о достигнутом результате и рефлексию над процессом его получения полезно разделять. Ученик может верно определить качество работы, но не суметь объяснить причину ошибки, и возможна обратная ситуация. Расхождение с оценкой учителя не означает автоматически, что школьник не способен к самооцениванию. Его можно сделать предметом обсуждения, где уточняются основания обеих позиций. Повторяющиеся циклы «самооценивание – внешняя обратная связь – корректировка – новое самооценивание» постепенно калибруют суждения и развивают оценочную самостоятельность. Трактовку самооценивания как формирования внутренней обратной связи, а не выставления себе балла предлагают E. Panadero, A. Lipnevich и J. Broadbent (2019).

Третью группу образуют **коммуникативно-этические риски**, которые ярче всего проявляются при взаимооценивании. Их факторы: дружеские отношения, конфликты, положение одноклассника в группе, стремление избежать негативной реакции. Проявляются риски данной группы во взаимном завышении оценок, намеренном занижении оценки результата, отказе от критических замечаний, некорректных формулировках и переходе от анализа работы к характеристике личности автора. Последствиями могут стать дискомфорт, недоверие к процедуре взаимооценивания и нежелание участвовать в дальнейшем оценочном взаимодействии.

N. A. E. van Gennip, M. Segers и H. Tillema (2010) связывают результаты взаимооценивания с доверием, психологической безопасностью, взаимозависимостью участников и их отношением к процедуре. Систематический обзор M. Senden и L. Coertjens (2024) показал, что от организации взаимооценивания зависят восприятие его справедливости, доверие к оценке сверстника и эмоциональный комфорт участников.

Чтобы предупредить коммуникативно-этические риски, правила обратной связи устанавливают до начала взаимооценивания. Обучающиеся учатся разграничивать оценку учебного продукта и оценку личности, обосновывать замечания с опорой на критерии оценивания и формулировать рекомендации по улучшению работы в корректной форме. На начальных этапах целесообразно использовать анализ обезличенных образцов, коллективное обсуждение допустимых формулировок и речевые опоры, помогающие назвать сильную сторону работы, обозначить конкретное затруднение и предложить способ улучшения. Учителю необходимо наблюдать за характером взаимодействия, предупреждать публичное ранжирование учеников и вмешиваться при появлении личностных суждений и необоснованной критики. Важным условием является также право обучающегося уточнить полученную обратную связь и обсудить ее основания, т. к. взаимооценивание должно становиться диалогом о качестве работы, а не односторонним вынесением решения сверстником. Исследования разных лет свидетельствуют о значимости межличностных факторов при взаимооценивании и необходимости учитывать особенности организации данной процедуры (Senden, Coertjens, 2024; Gennip, Segers, Tillema, 2010). Это позволяет заключить, что организационный формат следует выбирать с учетом конкретной ситуации оценивания и особенностей взаимодействия школьников.

Четвертую группу составляют **организационно-интерпретационные риски**, связанные со способом включения самооценивания и взаимооценивания в учебный процесс. Их факторами являются отсутствие подготовки школьников, неопределенность цели процедуры, недостаток времени для аргументации и обсуждения, неиспользование полученных данных для коррекции обучения и механическое включение результатов в отметку.

Это приводит к формальному проведению процедур без учета компетентности участников и назначения оценочных действий. Диагностическая ценность данных снижается, а развивающая процедура превращается в дополнительный способ выставления баллов. И. Б. Шмигирилова, А. С. Рванова и О. В. Григоренко (2021) связывают противоречия оценочной практики с формальным применением новых средств и недостаточной готовностью участников. Е. Н. Землянская (2016) подчеркивает, что результативность формирующего оценивания зависит от оценочной компетентности педагога.

Организационно-интерпретационные риски предупреждает предварительное определение функции каждой оценочной процедуры. Самооценивание служит для выявления понимания критериев оценивания и планирования дальнейших действий. Взаимооценивание дает дополнительную обратную связь и помогает освоить способы анализа учебного результата. Результаты обеих процедур не следует механически включать в оценку учителя сложением или усреднением. Их педагогическая ценность в другом: они выявляют характер затруднений, основания расхождений между оценочными суждениями обучающегося, его сверстников и учителя и готовность школьников применять критерии оценивания. Интерпретацию полученной информации, выставление официальной отметки и принятие педагогического решения сохраняет за собой учитель.

Нужны также постепенное введение оценочных процедур, предварительное обучение школьников применению критериев оценивания и предоставлению аргументированной обратной связи, ограничение числа одновременно применяемых критериев оценивания и обязательное использование полученной оценочной информации для коррекции учебной деятельности. Систематический обзор M. Alqassab, J.-W. Strijbos, E. Panadero и соавторов (2023) показывает значительное разнообразие целей, объектов и организационных элементов взаимооценивания. Отсюда следует, что результат оценочной процедуры интерпретируют с учетом особенностей ее организации. Метаанализ K. S. Double, J. A. McGrane и T. N. Hopfenbeck (2020) подтверждает положительный потенциал взаимооценивания, однако указывает и на значимость образовательных и организационных характеристик его проведения. Поэтому учитель оценивает не только баллы и комментарии школьников, но и качество самой процедуры: понятность критериев, аргументированность оценочных суждений, характер взаимодействия и возможность использовать обратную связь для улучшения работы.

Предложенная систематизация получена в результате теоретического анализа научных публикаций. Она не предполагает, что перечисленные риски проявляются с одинаковой вероятностью у школьников разного возраста и с разным оценочным опытом. Условия предупреждения выбирают с учетом возраста обучающихся, учебной задачи и характера оценочного взаимодействия.

Заключение

Педагогический риск самооценивания и взаимооценивания школьников определен как вероятность нежелательных последствий, снижающих обоснованность оценочных суждений, затрудняющих регуляцию учебной деятельности и межличностное взаимодействие, а также искажающих использование оценочной информации. При этом разграничены факторы риска, его возможные проявления и последствия.

Проведенный анализ позволил сгруппировать педагогические риски самооценивания и взаимооценивания в четыре взаимосвязанные категории: критериально-содержательные, личностно-регулятивные, коммуникативно-этические и организационно-интерпретационные. Факторами их возникновения выступают непонимание критериев оценивания, недостаточная готовность обучающихся к оценочным действиям, влияние межличностных отношений и недостатки организации оценочных процедур. Эти риски способны снижать обоснованность оценочных суждений, искажать получаемую информацию и ослаблять формирующий потенциал самооценивания и взаимооценивания.

Предупреждение указанных рисков требует содержательного освоения критериев оценивания, постепенного формирования у школьников умений аргументировать оценочные суждения, соблюдения правил психологически безопасной обратной связи и педагогической модерации. Результаты проведенного анализа целесообразно использовать прежде всего для выявления затруднений и коррекции учебной деятельности, сохраняя за учителем ответственность за их интерпретацию, выставление отметки и принятие педагогического решения.

Перспектива дальнейших исследований связана с эмпирической проверкой проявлений выделенных групп рисков и результативности предлагаемых условий их предупреждения на разных ступенях школьного обучения. Такое исследование позволит уточнить границы применимости предложенной систематизации и ее методическое значение.

Источники | References

1. Абрамова И. Г. Теория педагогического риска: автореф. дисс. … д. пед. н. СПб., 1996.
2. Арламов А. А. Педагогический риск как проблема методологии социальной педагогики // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2010. № 1.
3. Беляева М. А. Риск как предмет научного анализа в педагогике и образовании // Педагогическое образование в России. 2014. № 11.
4. Вайндорф-Сысоева М. Е., Панькина Е. В. Риск возникновения конфликтных ситуаций при организации взаимодействия участников учебного процесса в цифровой образовательной среде // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 3. https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090307
5. Землянская Е. Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 3. https://doi.org/10.17759/jmfp.2016050305
6. Разуваева Т. А., Рыжова Е. В., Шурыгина Ю. А. Оценивание образовательных результатов учащихся 5-х классов в процессе обучения английскому языку в общеобразовательной школе в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. № 10. https://doi.org/10.30853/ped20230161
7. Чернобай Е. В., Холманская М. В. Возможности воздействия на самостоятельность учащихся через организацию обратной связи // Педагогика и психология образования. 2023. № 2. https://doi.org/10.31862/2500-297X-2023-2-23-43
8. Шмигирилова И. Б., Рванова А. С., Григоренко О. В. Оценивание в образовании: современные тенденции, проблемы и противоречия (обзор научных публикаций) // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 6. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-6-43-83

9. Alqassab M., Strijbos J.-W., Panadero E., Fernández Ruiz J., Warrens M., To J. A Systematic Review of Peer Assessment Design Elements // Educational Psychology Review. 2023. Vol. 35. № 1.

10. Dmoshinskaia N., Gijlers H., Jong T. de. Giving Feedback on Peers' Concept Maps in an Inquiry Learning Context: The Effect of Providing Assessment Criteria // Journal of Science Education and Technology. 2021. Vol. 30. № 3. https://doi.org/10.1007/s10956-020-09884-y

11. Double K. S., McGrane J. A., Hopfenbeck T. N. The Impact of Peer Assessment on Academic Performance: A Meta-Analysis of Control Group Studies // Educational Psychology Review. 2020. Vol. 32. № 2. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3

12. Gennip N. A. E. van, Segers M. S. R., Tillema H. H. Peer Assessment as a Collaborative Learning Activity: The Role of Interpersonal Variables and Conceptions // Learning and Instruction. 2010. Vol. 20. № 4. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.010

13. León S. P., Panadero E., García-Martínez I. How Accurate Are Our Students? A Meta-Analytic Systematic Review on Self-Assessment Scoring Accuracy // Educational Psychology Review. 2023. Vol. 35. № 4.

14. Panadero E., Brown G. T. L., Strijbos J.-W. The Future of Student Self-Assessment: A Review of Known Unknowns and Potential Directions // Educational Psychology Review. 2016. Vol. 28. № 4. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2

15. Panadero E., Lipnevich A. A., Broadbent J. Turning Self-Assessment into Self-Feedback // The Impact of Feedback in Higher Education: Improving Assessment Outcomes for Learners / ed. by M. Henderson, R. Ajjawi, D. Boud, E. Molloy. Cham: Palgrave Macmillan, 2019. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25112-3_9

16. Senden M., Coertjens L. The Impact of Peer Assessment Design on Interpersonal Processes: A Systematic Review // Studies in Educational Evaluation. 2024. Vol. 83. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101405

17. Yan Z., Panadero E., Wang X., Zhan Y. A Systematic Review on Students' Perceptions of Self-Assessment: Usefulness and Factors Influencing Implementation // Educational Psychology Review. 2023. Vol. 35. № 3.

18. Zundert M. van, Sluijsmans D., Merriënboer J. van. Effective Peer Assessment Processes: Research Findings and Future Directions // Learning and Instruction. 2010. Vol. 20. № 4.

Благодарность | Acknowledgements

RU Автор выражает благодарность заведующей кафедрой педагогики, доктору педагогических наук, профессору Елене Николаевне Селиверстовой за научно-методическую помощь, ценные рекомендации и поддержку при подготовке статьи.

EN The author expresses gratitude to Elena Nikolaevna Seliverstova, Head of the Department of Pedagogy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, for her research and methodological assistance, valuable recommendations, and support in preparing the article.

Информация об авторах | Author information

RU

Зверева Елена Игоревна[1]
[1] Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

EN

Elena Igorevna Zvereva[1]
[1] Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

[1] *zvereva.xelen@yandex.ru*

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 21.10.2026; опубликовано online (published online): 19.11.2026.

Ключевые слова (keywords): самооценивание школьников; взаимооценивание школьников; педагогический риск; оценочная деятельность школьников; предупреждение педагогических рисков; schoolchildren's self-assessment; schoolchildren's peer assessment; pedagogical risk; students' assessment activities; prevention of pedagogical risks.