



© А. А. Варакута, П. Ю. Шеломенцев, Е. В. Андриенко

DOI: [10.15293/2658-6762.2106.07](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2106.07)

УДК 378+316+005

Определение различных типов системы оценки и оценочных процедур в контексте исторического развития

А. А. Варакута (Новосибирск, Россия), П. Ю. Шеломенцев (Павлодар, Республика Казахстан),
Е. В. Андриенко (Новосибирск, Россия)

Проблема и цель. Авторами исследуется проблема многообразия систем оценки в современном образовании, в сравнительно-сопоставительном плане рассматриваются изменения оценочных процедур в обучении и воспитании с учетом периодизации их развития и современных требований стандартизации. Цель статьи – определение различных типов системы оценки и оценочных процедур в контексте исторического развития.

Методология. Исследование носит теоретический характер и включает анализ, сравнение, обобщение отечественных и зарубежных научных и научно-практических исследований системы оценки с опорой на концепцию исторической и социокультурной обусловленности образования. В качестве методологической основы исследования выступили системный и личностно-деятельностный подходы, позволяющие представить динамику развития оценки как единый образовательный процесс во взаимосвязи его составных частей и социально-психологических факторов влияния.

Результаты. В ходе исследования авторы раскрыли сущность двойственного характера оценки как дидактического и социально-психологического феноменов. Описали взаимосвязь между оценочными процедурами и качеством современного образования. Выделили основные периоды развития образовательной оценки на основе критериев изменения требований к содержанию образования, а также изменений в системе оценивания, касающиеся задач, методов, форм оценки, балльных шкал и способов мотивации. Обосновали периодизацию исторического развития образовательной оценки, включающую восемь основных этапов. Выделили и охарактеризовали основные типы оценки в истории образования и современности:

Варакута Алена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра информационных систем и цифрового образования, институт физико-математического, информационного и технологического образования, начальник отдела аудита и мониторинга качества, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: varakutaa@mail.ru

Шеломенцев Павел Юрьевич – кандидат экономических наук, заведующий, сектор разработки программного обеспечения, Инновационный Евразийский университет, Павлодар, Республика Казахстан.

E-mail: pavel_shelomentsev@ineu.edu.kz

Андриенко Елена Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой, кафедра педагогики и психологии, институт физико-математического, информационного и технологического образования, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: eva_andrienko@rambler.ru

парциальная оценка, результативная оценка, системная оценка, стандартизированная оценка, формирующая оценка, суммирующая оценка, эвалюационная оценка, рейтинговая оценка.

Заключение. В результате исследования авторы статьи пришли к выводам о том, что в многообразии систем оценки в современном образовании можно выделить восемь основных типов, становление которых происходило последовательно в историческом контексте. При этом основной тенденцией формирования систем оценки является стандартизация образования.

Ключевые слова: оценка; система оценки; оценочные процедуры; историческое развитие; образование; типология оценки.

Постановка проблемы

Развитие оценки и оценочных процедур в последние годы привлекает особое внимание исследователей и практикующих педагогов в связи с кардинальными изменениями современного образования во всем мире, с его технологическими революциями, стремительным расширением источников информации, а также стандартизацией учебных процедур, необходимых для сохранения качества результатов.

Поскольку современное образование изменяется быстрыми темпами, трансформируются многие аспекты обучения и воспитания, в том числе оценивание образовательных достижений обучающихся на всех уровнях реализации педагогических процедур. Стремительно формируются единые знаковые системы обозначения уровня воспитанности и обученности, связанные с активизацией и генерализацией международных исследований образования, например Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA), которая постоянно увеличивает количество стран-участников и привлекает пристальное внимание мировой общественности к результатам, публикуемым по каждому этапу исследования. Рейтинги образовательных достижений школьников обсуждаются на государственном уровне и являются значимыми основаниями для создания планов

развития национальных систем образования с учетом достижений и проблем обучающихся.

Данные, сформированные по результатам PISA, предоставляют широкие возможности для анализа разнообразных аспектов образования различного уровня и имеют значительное влияние на политику образования, в связи с этим особый научный интерес вызывают применяемые методы исследований и интерпретации результатов. В настоящее время признано, что методология исследования PISA имеет существенные достоинства и в целом выполняет свои задачи, но при этом имеет ряд ограничений, его реализация и опубликованные результаты часто были противоречивыми [8; 12]. Поднимаются вопросы равенства и справедливости, социальной мобильности: вопросы включения в выборку учащихся с особыми образовательными потребностями [23] и не посещающего школу населения в развивающихся странах [34]. Для совершенствования методов PISA в отношении достоверности оценок, валидности предлагается учитывать эффекты расположения элементов теста, зависимость результатов от пола участников, социально-экономического положения учащихся и школ [27; 32], ошибки связывания результатов нескольких циклов PISA из-за различного функционирования элементов в разных странах и оценках [31; 37], влияние крайних сроков поступления в школу

на выборки PISA (колебания в датах рождения учащихся относительно даты окончания приема в школу) [25], межкультурную сопоставимость некогнитивных данных PISA (связь между мотивацией студентов и их достижениями на уровне студентов и на уровне страны) [17; 26].

Государственные оценочные процедуры («национальные экзамены») в разных странах и изменения в «политике оценки» традиционно вызывают дискуссии как в части инструментария (включение в национальные программы тестирования формирующей оценки в Норвегии и Швеции [36], переход от приоритетной роли внешней оценки к формирующему оцениванию в Ирландии [24]) и восприятия (различные аспекты мотивации учеников при тестировании по естественному в Швеции [20], проблемы аффективной амбивалентности по отношению к тестам в Японии [21]). В настоящее время кроме этого исследуются управленческо-политические аспекты установления стандартов в национальных экзаменах: системные факторы среды, которые формируют практику установления стандартов [13; 19; 22], различные ожидания групп заинтересованных сторон в отношении оценки образования и использования инструментов оценки в Швейцарии [18], Северной Ирландии и Уэльсе [5], условия, которые сопровождают смену парадигмы в системе оценки [10], влияние структур управления (национализированный, коммерческий рынок и квазирынок) на практику установления стандартов [28] в разных странах, интеграция стандартов Европейского союза по языковым навыкам в национальные экзамены в Люксембурге [7], влияние международного бенчмаркинга и конкуренции университетов при изменении системы оценивания в Гонконге [35].

В теории педагогической оценки за последние десятилетия сложилось две концепции: формирующее оценивание (educational assessment или formative assessment) и саморегулируемое обучение (self-regulated learning – SRL). Формирующее оценивание (оценивание для обучения) ориентировано на мотивирование и вовлечение обучающихся в их собственный учебный процесс, ключевая роль при этом отводится обратной связи от педагога [6]. Саморегулируемое обучение представляет собой учебный процесс, в котором учащийся активизирует и поддерживает свою мотивацию в направлении достижения цели обучения запланированным образом, адаптируя свою учебную деятельность к контексту задачи [6]. Две концепции развивались параллельно друг другу до настоящего времени, когда стали разрабатываться вопросы пересечения саморегулируемого обучения и формирующего оценивания. Для включения саморегулирования и формирующего оценивания в учебный процесс предлагаются: режимы регулирования (ретроактивный, проактивный и интерактивный) и источники регулирования (ситуация обучения, взаимодействия учителя со студентами и взаимодействия между студентами) [1]; фазы саморегуляции (планирование и активация, мониторинг, контроль, реакция и рефлексия) [3]; этапы регулирования (предварительная оценка, цикл обучения, выполнения и оценки, формальная оценка и подведение итогов оценки, доказательства) [9]. Согласование формирующей оценки и саморегулирования рассматривается как процесс совместного регулирования обучения со стороны педагога, обучающихся и организации учебного процесса [3], как точка связи игровой педагогики со стандартизированными требованиями к результатам обучения [11], анализируется роль педагогов и обучающихся в продуктивной реализации саморегулирования [14] и влияние

такого симбиоза на мотивацию обучающихся [4; 29]. В части формативной оценки актуальны вопросы методологии, например метод концептуального картирования в начальном и среднем естественнонаучном образовании [16], восприятия формирующей и итоговой оценки учащимися (инструментальное и эмоциональное отношение) [15]; влияния на успеваемость и мотивацию учащихся различных характеристик обратной связи [30]; успешные педагогические практики учителей, применяющих формирующее оценивание и добившихся высоких результатов у обучающихся, и характеристики программ профессионального развития таких учителей [2].

Анализ исторического контекста развития оценки и оценочных процедур необходим для понимания сущности взаимосвязи между результатами обучения/воспитания и качеством организации образовательного процесса, который, в свою очередь, обусловлен социокультурными факторами развития общества на конкретном этапе его эволюции. Периодизация оценки с учетом специфики развития российского образования включает восемь периодов:

- парциальная оценка (первобытное общество);
- оценка в соответствии с планируемыми результатами обучения (древние цивилизации);
- формирование системы оценочных процедур, присвоение степеней по итогам оценивания (Средние века);

- стандартизованные процедуры оценки, изучение процесса оценивания, введение отметки (Возрождение, Просвещение, Новое время);

- стандартизация и изучение оценочных процедур в России (середина XVIII – начало XIX в.);

- изучение влияния оценки на личность обучающегося, отмена физических наказаний в России (вторая половина XIX в.);

- временное упразднение отметок, разработка новых, коллективных методик оценки, педологические испытания (XX в.);

- глобализация оценочных процедур (конец XX – начало XXI в.)¹.

Несмотря на то, что различные виды оценки преобладали в тот или иной период развития образования, сегодня мы можем фиксировать их использование во всем многообразии психолого-педагогических процедур.

Многозначность феномена оценки фиксируется в различных науках как фактор социокультурного опыта, который обнаруживается во всех процессах, связанных с их восприятием, пониманием и анализом со стороны исследователей и разработчиков. Педагогика чаще всего рассматривает оценку как процесс и результат сравнения компетенций, знаний, умений, усвоенных способов деятельности с эталонами, представленными в образовательных программах. Современная концептуализация образовательной оценки определяется необходимостью уточнения и анализа трех важных аспектов ее исследования: изменения понятий и представлений об оценке; развитие

¹ Варакута А. А. Периодизация развития педагогической оценки в истории образования // Педагогический профессионализм в образовании: сборник научных трудов 13 Международной научно-практической конференции / под ред. Е. В. Андриенко,

Л. П. Жуйковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. – С. 382–388. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35400782>

системы оценочных процедур в истории образования; типологизация оценки и оценочных процедур в современном образовании.

Цель статьи – определение различных типов системы оценки и оценочных процедур в контексте исторического развития.

Методология исследования

Исследование носит теоретический характер и включает анализ, сравнение, обобщение отечественных и зарубежных научных и научно-практических исследований системы оценки с опорой на концепцию исторической и социокультурной обусловленности образования. В качестве методологической основы исследования выступили системный и личностно-деятельностный подходы, позволяющие представить динамику развития оценки как единый образовательный процесс во взаимосвязи его составных частей и социально-психологических факторов влияния.

Результаты исследования

Анализ различных источников показал, что функционально оценку описывают в качестве: фиксации результатов деятельности, выраженных в определенных знаковых системах^{2,3}; атрибута значимости и уровня развития какого-то явления⁴; статистических данных, отражающих степень выраженности и пара-

метры изучаемого процесса⁵; величину обоснованного критерия⁶ и т. д. Философские, социологические, экономические, педагогические, естественнонаучные и многие другие аспекты оценочных процедур неоднократно были в центре внимания исследователей в связи с огромным влиянием оценки любого завершенного процесса на вектор направленности дальнейших изменений в определенной сфере, а также общие прогностические возможности развития.

Понятия «образовательная оценка» и «педагогическая оценка» нередко выступают как синонимы в психолого-педагогической научной литературе. Между тем образовательная оценка является более широким понятием, включающим не только педагогическую оценку, но также совокупность информационных процедур, реализацию компьютерных программ, необходимых, например, для проведения мониторинга во всей образовательной системе организации или в более широких масштабах (город, регион, страна и т. д.).

Этимологически слово «оценка» толкуется как «мнение о ценности, уровне или значении кого-нибудь или чего-нибудь»⁷. С. И. Ожегов в словаре русского языка дает три значения слова «оценить»: «определить цену кого-чего-н.; установить степень, уро-

² Баранова Н. Л. Диагностика результативности освоения образовательных программ обучающимися детского (юношеского) объединения: проводим успешно и легко. – СПб.: ИП Веснин Евгений Юрьевич, 2015. – 48 с.

³ Зайнетдинова И. Ф. Оценка деятельности работников организации. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 120 с.

⁴ Немов Р. С. Психология. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 640 с.

⁵ Либенсон В. С. Шкала для оценки значимых научных работ. URL: <http://science.uw.ru/evaluation>

Либенсон В. С. Шкала для оценки значимости научных работ // Проблемы деятельности ученого и научных коллективов. Л., 1971. – Вып. IV. – С. 300–304.

⁶ Вапнэ Г. «Критерии оценки» в системном анализе // Системный анализ в проектировании и управлении: сборник научных трудов XXIII Междунар. науч.-практич. конф. Ч. 1. – СПб.: Изд-во Политех-Пресс, 2019. – С. 154–165 URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38202487>

⁷ Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. – 20-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1988. – 750 с.

вень, качество чего-н.; высказать мнение, суждение о ценности или значении кого-чего-н.»⁸. Толкование оценки на этимологическом уровне иногда связывают и со словом «отметка». Так, в современном издании толкового словаря русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой одно из значений слова «оценка» дается следующим образом: «то же, что отметка»⁹. Дидакты всегда отличали оценки и отметки, подчеркивая предваряющий неформальный и эмоциональный аспект оценки и формальный, фиксирующий функциональный характер отметки. Однако в современном образовательном дискурсе представления об оценке постепенно вбирают в себя «отметку» – слово, которое все реже используется на функциональном педагогическом уровне (за исключением истории педагогики и дидактики).

В современных условиях оценочные процедуры стремительно меняются, усложняются, стандартизируются и все более отдаляются от моделей реализации прошлых веков. «Отметка» сохраняется, хотя постепенно ей на смену приходят «образовательные результаты» или «образовательные достижения» – наиболее часто употребляемые понятия в современном международном образовательном лексиконе. Сегодня оценка выступает как процесс и результат установления соответствия уровня образования (обученности/воспитанности) субъектов актуальным требованиям качества с учетом реализации образовательных

программ и фиксации результатов в определенной, нормативно установленной знаковой системе. При этом субъектами образования являются не только индивиды, но также социальные группы обучающихся, что дает возможность получать и анализировать общественный/государственный контекст образовательных результатов на уровнях социальной стратификации.

Зарубежные интерпретации оценки в англоязычных странах чаще всего связаны с пониманием образовательной оценки (Educational assessment) как систематического процесса документирования (официальной фиксации) и использования эмпирических данных о компетенциях, знаниях, умениях, навыках, установках и даже убеждениях студентов для уточнения программ и улучшения качества их обучения¹⁰. Одновременно широко используется понятие школьной оценки (School evaluation) и самооценки (Self-evaluation), применяемых в системе общего, среднего профессионального и высшего образования¹¹. Оценка часто используется взаимозаменяемо с тестами, но не ограничивается ими. Она может быть ориентирована как на отдельного учащегося, так и на учебное сообщество (класс, семинар или другую организованную группу учащихся), курс, академическую программу, учебное заведение или образовательную систему¹². При этом формализация оценочных процедур все чаще обсуждается зарубежными исследователями, акценти-

⁸ Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. – 20-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1988. – 750 с.

⁹ Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 120000 слов и фразеологических выражений. – М.: А Темп, 2020. – 896 с.

¹⁰ Educational assessment. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Educational_assessment

¹¹ Scheerens J., Ehren M., Slegers P. OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. Country Background Report for the Netherlands, June 2012. – URL: https://www.oecd.org/education/school/NLD_CBR_Evaluation_and_Assessment.pdf

¹² Educational assessment. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Educational_assessment

рующими новые методы управления образованием, подчеркивающие «чрезмерную подотчетность образовательных процедур»¹³. В большинстве стран развитие оценочных процедур и изменения требования к оценке связывают с необходимостью повышения качества образования, которое стремительно утрачивает свои позиции в условиях доминирования информационных технологий.

Для педагогики понятие оценки является одним из наиболее значимых из-за специфики самого образования, непосредственно обуславливающего развитие личности через ее воспитание и обучение. Это достигается посредством кумулированного, дискретного, противоречивого, но нарастающего и постоянно усложняющегося процесса воздействия со стороны социальных институтов (школа, университет и т. д.), семьи, общества, государства, а также других факторов и институтов социализации. Этот дискретный процесс в современных условиях во многом связан со стандартизацией и разделен на части, каждая из которых является своеобразным этапом для субъектов образования. Обучающиеся, переходя с одного этапа на другой, постепенно выступают во все более усложняющихся социальных ролях (дошкольник, ученик первого класса, ученик десятого класса, студент университета и т. д.), реализация которых завершается оценочными процедурами, предопределяющими перспективы и возможности дальнейшего образования и развития. Текущие оценки, постоянно сопровождающие процесс образования, и оценки по результатам (результативные оценки) являются обязательным условием организованного и целенаправленного (саморегулируемого) обучения.

В конкретных педагогических ситуациях реализации образовательного процесса оценка осуществляется педагогом/учителем и всегда имеет двойственный характер. С одной стороны, она субъективна и отражает мнение, впечатление, отношение, признание, восприятие, суждение того, кто оценивает. С другой стороны, оценка объективна и связана с анализом, определенными критериями, показателями, рейтингом, мониторингом и т. д. Двойственный характер реализации оценочных процедур всегда вызывал и обуславливал некоторые педагогические конфликты при несогласии субъектов образовательного процесса относительно качества процедуры или результатов оценивания. Таким образом, наличие психологического и педагогического аспектов оценки, которые неразрывно связаны и обуславливают общий комплекс оценочных процедур, определяет ее специфику в образовательном процессе. Справедливости ради стоит отметить нарастающий «социальный вектор» снижения значимости психологического аспекта, что можно, например, наблюдать при проведении единого государственного экзамена и подобных процедур национального тестирования в разных странах, исключая эмоциональную сторону оценивания.

Отмечая специфику оценочных процедур, которая не утрачивает своей актуальности во времени, следует выделить социально-психологические особенности их реализации, непосредственно связанные с формами социального контроля, а именно с санкциями, типология которых традиционно характеризуется по четырем видам: позитивные, негативные, формальные и неформальные. Любая оценка может рассматриваться в качестве та-

¹³ Tremblay K., Lalancette D., Roseveare D. Assessment of Higher Education Learning Outcomes. Feasibility Study R. Vol. 1. Design and Implementation. OECD

2012. – URL: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/AHELOFSReportvolume1.pdf>

кой санкции (формальной позитивной, формальной негативной, неформальной позитивной, неформальной негативной)¹⁴. При этом знаковые системы их фиксации могут быть какими угодно: цифровыми, буквенными, вербальными и т. д. Анализ историко-педагогических источников по проблематике развития оценки свидетельствует, что одним из наиболее популярных обозначений является цифровое, определяющее количество баллов по результатам образовательной деятельности.

Исследования образовательной оценки в контексте исторического анализа всегда отражали два ее объекта: успеваемость и поведение обучающихся. Начиная с древних времен, оценке подвергались как воспитанность детей (поведение), так и их обученность [39]. При этом если обучение и воспитание осуществлялись в группе, что было чаще, чем индивидуальное образование, то традиционной можно считать трехразрядную систему оценивания: группа делилась на «сильных», «средних» и «слабых» учеников/воспитанников по любому критерию оценки [39]. Трехразрядная система оценивания весьма удобна для человеческого восприятия, поскольку позволяет легко отнести оцениваемый феномен к «позитивному», «негативному» или «среднему». Такая система всегда имела место в образовательных организациях для определения общего уровня обученности/воспитанности субъектов и понимания необходимости тех или иных изменений в педагогическом процессе. При этом количество баллов, которыми оценивался уровень, не имело принципиального значения. Так, например, советская система школьного оценивания знаний обучающихся была пятибалльной, однако отметки «двойка» и «единица» принципиально ничем не отличались и

указывали на неподготовленность обучающихся.

Анализ оценки и образовательных процедур в современном и историческом контекстах дает представление о прямой и непосредственной ее связи с представлениями о качестве образования [38]. Современная педагогика и нормативные документы по образованию в Российской Федерации напрямую связывают результаты образовательной деятельности с качеством образования [38]. Федеральные государственные образовательные стандарты (любого уровня образования) также свидетельствуют о неизменности этой связи. Несмотря на то, что все стандарты периодически обновляются, обусловленность представлений о качестве образования результативностью, отраженной в определенных оценках и оценочных процедурах, всегда подтверждается с достоверной очевидностью.

Динамика развития методов оценки и оценочных процедур свидетельствует не только об их усложнении, но также формировании системной и комплексной направленности поэтапного становления с учетом повышения роли упорядочивания и стандартизации. В первобытном обществе практиковали ситуационный анализ выполняемых действий, а также обряды инициации. В эпоху древних цивилизаций использовали решение задач и упражнений, пересказ, беседу, диалог-спор, доказательство. В Средние века были широко распространены публичные диспуты, сочинения, письменные экзамены, государственные экзамены на ученую степень. С Возрождения начинается ежедневный опрос каждого ученика, ежемесячные и годовые экзамены в учебных заведениях. С середины XVIII в. использовали устное опрашивание, переводные

¹⁴ Андриенко Е. В. Социальная психология / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2012. – 264 с.

и выпускные экзамены. Эти методы оценки устойчиво сохранили свою значимость и в последующие периоды. Однако с XX в. вводятся коллективные формы контроля и самоучет, а также методики психологического и дидактического тестирования. В конце XX в. активно развиваются международные сопоставительные исследования, независимая оценка качества, балльно-рейтинговая система, проекты, компетентно-ориентированные задания¹⁵.

В современных исследованиях образования выделяют несколько подходов к анализу типологии оценки в зависимости от методологических позиций авторов. С учетом традиции развития оценочных процедур в образовании, а также современных меняющихся требований к результатам обучения и воспитания мы выделяем восемь основных видов оценки, наиболее распространенных в различных образовательных системах: парциальная, результативная, системная, стандартизированная, формирующая, суммирующая, эвалюационная и рейтинговая.

Парциальная оценка (от лат. *partialis* – частичный, относящийся только к определенному сегменту) существовала до зарождения государственности и проявлялась в качестве эмоционального отношения (положительного или отрицательного) к результатам обучения и усвоения социального опыта конкретного индивида, либо социальной группы. Парциальная оценка являлась частью процесса социализации индивида как усвоения и воспроизводства социального опыта, которая не может быть генерализована на другие периоды. Такая оценка была обусловлена мнением, впечатлением и восприятием определенных лю-

дей, которые обучали и воспитывали подрастающее поколение для адаптации к реальным условиям жизнедеятельности. Естественно, что парциальная оценка была субъективной и не имела никаких формальных признаков, за исключением необходимости соответствия нормам и традициям проживания сообщества, в котором воспитывался ребенок.

Повседневная жизнь сообщества выступала в качестве главного фактора усвоения социального опыта субъектом, а оценка окружающих выступала как условие коррекции его деятельности и поведения. Можно сказать, что парциальная оценка представляла собой своего рода неформальные санкции, поощряющие либо наказывающие через соответствующее отношение окружающих, что предопределяло развитие адекватного с точки зрения социума поведения воспитуемого.

Результативная оценка возникает уже в эпоху древних цивилизаций и существует (как доминантная) до Средних веков, когда образование приобретает общественное и государственное значение. Это оценка, осуществляемая в соответствии с официальным заказом общества и государства. Развитие государственности обусловило появление образовательных учреждений, в которых работали педагоги, осуществляющие целенаправленное воспитание и обучение. Именно в этот период оценка зависит от результата, который заранее запланирован и предполагает определенное знание, соответствующее тем или иным требованиям. В это время появляются представления о целях обучения/воспитания, социально-значимых качествах личности, которые должны быть развиты в процессе образования. Общество уже имеет вполне сформированные

¹⁵ Варакута А. А. Периодизация развития педагогической оценки в истории образования // Педагогический профессионализм в образовании: сборник научных трудов 13 Международной научно-практической

конференции / под ред. Е. В. Андриенко, Л. П. Жуйковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. – С. 382–388. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35400782>

образы воспитанного человека, имеющего образование.

Данный период характеризуется жесткими условиями реализации образовательных процедур, в том числе связанных с наказанием обучаемых за невыполнение требований. Следует отметить, что данный период демонстрирует наказание (негативные санкции) в качестве важного фактора оценки результатов обучения/воспитания, которая предопределяет эффективность педагогического воздействия. Нацеленность на вполне определенный педагогами результат является главным основанием оценки педагогического/образовательного процесса в данный период. Специфика обучения в это время зачастую определяется заучиванием, воспроизведением «абсолютных истин» и связывается с фиксацией некоторых знаний и убеждений, считающихся в рамках определенной культуры безусловными. Поскольку главной мерой воздействия на ученика в данный период считается наказание, можно отметить дегуманизацию педагогической оценки как одно из условий реализации образовательных процедур и социализации подрастающего поколения. Нельзя отрицать доминирования жестких моделей образования в условиях таких требований.

Системная оценка связана с формированием комплекса оценочных процедур, присвоением ученых степеней по итогам оценивания. Вводятся экзамены как испытание и особая форма определения усвоенных знаний и опыта для доказательства подготовленности обучающегося. Данный период начинается со Средних веков и продолжается до эпохи Возрождения. В это время складывается иерархия учебных заведений. Выпускникам университетов присваиваются степени (бакалавра, магистра, вардапеда и др.) по итогам сдачи выпускных

экзаменов, которые проходили в форме научных штудий, письменных сочинений, публичных диспутов и речей.

Оценка образовательной деятельности, обученности и воспитанности сопровождалась санкциями как позитивными, так и негативными. В качестве устойчивого средства воздействия сохранялись телесные наказания, которые были также строго регламентированы. Следует отметить, что в этот период уже звучали призывы педагогов и мыслителей к смягчению наказаний обучающихся. Одновременно использовались и позитивные санкции: поощрения, повышение статуса обучаемого, который проявил себя достойно.

Стандартизированная оценка начинает использоваться в период появления балльной системы оценивания с эпохи Возрождения и постепенно совершенствуется вплоть до нашего времени. Так, уже в иезуитских школах впервые стали использовать ежедневный опрос каждого ученика, проводить ежемесячные и годовые экзамены, а для поощрения применяли знаки отличия: особые жетоны, похвальные листы и т. д. С XVI в. вводятся отметки, определяющие количество баллов за результаты обучения каждого ученика. В соответствии с полученными баллами ученики делились на разряды. Оценка не только выделяется в качестве важной части образовательного процесса, но уже начинается ее изучение. Особенно пристальное внимание к стандартизации оценки можно наблюдать с введением классно-урочной системы, причем впервые Я. А. Коменский разрабатывает «законы для испытаний», что собственно и составляло первую систему оценки («Законы хорошо ор-

ганизованной школы», «Живая типография»¹⁶. В России стандартизированная система учета поведения и успеваемости впервые вводится в XVIII в. М. В. Ломоносовым, который сам разрабатывал эту систему для гимназистов¹⁷.

В XXI в. исследования актуальных проблем образования на уровне философии, социологии, педагогики, психологии и других наук весьма часто отражают кризис, который наблюдается в теории и практике современной педагогики многих стран. Наиболее ярко источники и характер кризиса много лет назад описал Ф. Кумбс. Любопытно, что в качестве причин кризиса акцентируют противоположные факторы. Так, Л. Н. Талалова, анализируя в сравнительно-сопоставительном плане отечественные и зарубежные источники, отмечает: «Для стран, где система образования централизованная, в качестве основной причины кризиса (в частности, кризиса педагогической практики) называется именно централизация образования. <...> В странах с децентрализованной системой в отношении указываемых причин кризиса – все с точностью до наоборот, но результат – тот же. Причина кризиса образования – децентрализация: автономность и отсутствие единого связующего звена ведет к понижению уровня компетентности обучающихся и образованности обучаемых, т. е. к репродуктивному обучению, педагогике „средней всесторонности“» [41, с. 50]. Несмотря на то, что проблема кризиса образования выделялась за несколько десятилетий до XXI в., общая мировая причина, которая тогда определяла кризис (разрыв между меняющи-

мися условиями жизни и сложившимися системами образования (Ф. Кумбс)), в современном мире приобрела поистине гигантские масштабы¹⁸. В первой четверти XXI в. обострение социокультурных, экономических, политических и общественных отношений в мире еще более способствовало продолжению негативной тенденции, отразившейся во всех сферах жизнедеятельности общества и, конечно, в образовании.

Очевидно, что в таких условиях проблема оценки выдвигается на первый план, поскольку постоянно модернизирующиеся педагогические системы, приспосабливаясь к новым обстоятельствам, вынуждены трансформировать цели, ценности, содержание, методы, формы, технологии и, в конечном счете, общие представления о качестве образования. В то же время многие оценочные процедуры, которые показали свою эффективность на предыдущих этапах, полностью или частично сохраняются. При этом в науке и практике формируются такие системы психолого-педагогических подходов к критериям и процедурам оценивания, которые не только не согласуются между собой, но несут диаметрально противоположные взгляды и представления об эффективности оценки. С некоторой долей условности мы можем охарактеризовать такие оценки как амбивалентные, т. е. противоречивые, поскольку они вызывают конфликт.

В то же время сегодня подчеркивается не столько констатирующая функция оценки, сколько ее развивающее значение. Оценка не только определяет и фиксирует уровень усвоенных знаний или компетенций, она должна

¹⁶ Коменский Я. Избранные педагогические сочинения / пер. Н. П. Степанов, Д. Н. Корольков, А. А. Красновский. – М.: Юрайт, 2019. – 440 с.

¹⁷ Ломоносов М. В. О воспитании и образовании / сост. Т. С. Буторина. – М.: Педагогика, 1991. – 344 с.

¹⁸ Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире: Системный анализ / пер. с англ. С. Л. Володиной [и др.]; под ред. д-ра экон. наук Г. Е. Сорова; послесл. д-ра экон. наук, проф. В. А. Жамина. – М.: Прогресс, 1970. – 261 с.

активировать субъекта образования. Так, например, М. Фишер, раскрывая современное значение оценки знаний студентов, отмечал необходимость наличия обратной связи, стратегический характер, мотивационную направленность и формирующее влияние оценочных процедур¹⁹. Он обозначил оценку как «постоянный и возобновляемый сбор и анализ информации для улучшения обучения студентов», а также «интерпретацию успеваемости», которая необходима прежде всего для развития и расширения возможностей обучающихся и только во вторую очередь для фиксации определенного уровня их учебных достижений²⁰.

Формирующая оценка становится одним из главных факторов современного образования, тем более что в условиях стремительно меняющегося мира адаптивные возможности обучающихся ослабевают и системы образования вынуждены не только обучать и воспитывать, но также основательно поддерживать молодых людей для реализации их возможностей. Формирующая оценка связана с выявлением индивидуальных достижений обучающихся для развития их деятельности с целью достижения запланированных результатов [6]. Х. Симонс, анализируя формирующую оценку, акцентировал внимание на необходимости реализации демократического подхода в методологии оценки, поскольку, с точки зрения исследователя, современное образование чрезмерно фиксируется на подотчетности, ярко выраженном влиянии «внешних инициатив» при «огромном количестве сложных заданий от преподавателей» [33]. Таким образом, именно формирующая оценка выступает в ка-

честве гуманистического фактора современного образования (особенно зарубежного) на всех уровнях его реализации (дошкольное, школьное, профессиональное и т. д.).

Суммирующая оценка (суммативная оценка) связана с определением степени соответствия результата обучения изначально заданному эталону в течение определенного периода как результат «накопительного» образовательного опыта обучающегося. Такая оценка дает представление о достижениях, результатах и прогрессе обучающихся по каждому разделу (блоку, теме и т. д.) реализации образовательной программы [15]. Она весьма часто использовалась и продолжает быть востребованной для образовательных систем, в которых обучение осуществляется относительно устойчиво и стабильно.

Эвалюационная оценка направлена на диагностику результатов образовательных достижений для повышения качества управления образовательной системой. В современных условиях значительно повышаются требования к качеству управления образовательными системами, поэтому данный вид оценки становится все более популярным и востребованным, особенно в условиях развития стандартизации образования. Эффективные управленческие решения, нацеленные на высокие образовательные результаты, не могут быть реализованы без продуманной, обоснованной и специфицированной относительно потребностей учреждения и всех субъектов эвалюационной оценки, включающей в себя все направления оценочно-аналитической деятельности образовательной организации.

¹⁹ Fisher M. R. Student Assessment in Teaching and Learnin. URL: <https://cft.vanderbilt.edu/student-assessment-in-teaching-and-learning/>

²⁰ Fisher M. R. Student Assessment in Teaching and Learnin. URL: <https://cft.vanderbilt.edu/student-assessment-in-teaching-and-learning/>

Рейтинговая оценка приобретает особое значение в XXI в. для оценивания результатов обучения студентов различных образовательных организаций [40]. Одновременно данный тип оценки широко используется при сравнительно-сопоставительном анализе результатов образовательной деятельности субъектов (от конкретных людей до стран-участниц). Особенно часто рейтинговую оценку применяют в международных исследованиях, нацеленных на анализ качественных показателей образования в разных странах. Например, рейтинг стран мира по индексу уровня образования выступает в качестве комбинированного показателя, который изучается в рамках реализации Программы развития Организации Объединенных наций²¹. Для современных университетов характерно использование балльно-рейтинговой системы оценивания компетенций студентов, хотя в Российской Федерации эта система менее популярна, чем в зарубежных странах.

В целом исторический анализ развития образовательной оценки и оценочных процедур позволяет определить стандартизацию как главную тенденцию изменения содержания и качества контроля в процессе обучения. Развитие данной тенденции осуществлялось посредством кумулятивной связи: упорядочивание – системность – стандартизация. Одновременно развивались тенденции объективизации и гуманизации.

Заключение

Развитие оценки и оценочных процедур в истории образования обусловлено тенденциями систематизации, объективизации и гуманизации, среди которых систематизация выступила в качестве ведущей. Развитие данной тенденции осуществлялось посредством кумулятивной связи: упорядочивание – системность – стандартизация. Понятия оценки и оценочных процедур менялись в зависимости от актуальных представлений, современное понятие «оценка результатов обучения» уточнено для акцентирования заранее планируемых и зафиксированных в образовательной программе результатов образования, которые достигаются при ее освоении. Все дефиниции оценки результатов обучения, используемые ранее в исследованиях образования, не учитывали данного аспекта. Современный результат обучения четко спланирован, однозначно зафиксирован в нормативных документах и является объектом оценивания. При этом требования к результатам обучения периодически меняются в зависимости от изменения технологических, экономических и социокультурных условий жизнедеятельности человека. Многообразие оценок (парциальная, результативная, системная, стандартизированная, формирующая, суммирующая, эвалюационная, рейтинговая) имеет место в большинстве образовательных систем, но стандартизированная оценка становится одной из приоритетных в XXI в.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Allal L. Assessment and the co-regulation of learning in the classroom // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2020. – Vol. 27 (2). – P. 332–349. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>

²¹ Рейтинг стран мира по индексу уровня образования.

URL: <https://gtmarket.ru/ratings/education-index>



2. Andersson C., Palm T. Reasons for teachers' successful development of a formative assessment practice through professional development – a motivation perspective // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2018. – Vol. 25 (6). – P. 576–597. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1430685>
3. Andrade H. L., Brookhart S. M. Classroom assessment as the co-regulation of learning // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2020. – Vol. 27 (4). – P. 350–372. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1571992>
4. Baas D., Vermeulen M., Castelijns J., Martens R., Segers M. Portfolios as a tool for AfL and student motivation: are they related? // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2020. – Vol. 27 (4). – P. 444–462. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1653824>
5. Barrance R., Elwood J. National assessment policy reform 14–16 and its consequences for young people: student views and experiences of GCSE reform in Northern Ireland and Wales // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2018. – Vol. 25 (3). – P. 252–271. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1410465>
6. Brandmo C., Panadero E., Hopfenbeck T. N. Bridging classroom assessment and self-regulated learning // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2020. – Vol. 27 (4). – P. 319–331. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1803589>
7. Brunfaut T., Harding L. International language proficiency standards in the local context: Interpreting the CEFR in standard setting for exam reform in Luxembourg // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2020. – Vol. 27 (2). – P. 215–231. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1700213>
8. Caro D., Kyriakides L. Assessment design and quality of inferences in PISA: limitations and recommendations for improvement // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2019. – Vol. 26 (4). – P. 363–368. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1645990>
9. Chen P. P., Bonner S. M. A framework for classroom assessment, learning, and self-regulation // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2020. – Vol. 27 (4). – P. 373–393. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1619515>
10. Cumming J. J. Senior secondary school assessment and standard-setting in Queensland, Australia: social context and paradigmatic change // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2020. – Vol. 27 (2). – P. 160–177. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1684877>
11. DeLuca C., Pyle A., Braund H., Faith L. Leveraging assessment to promote kindergarten learners' independence and self-regulation within play-based classrooms // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2020. – Vol. 27 (4). – P. 394–415. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1719033>
12. Goldstein H. PISA and the globalization of education: a critical commentary on papers published in AIE special issue 4/2019 // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2019. – Vol. 26 (6). – P. 665–674. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1674244>
13. Gray L., Baird J.-A. Systemic influences on standard setting in national examinations // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2020. – Vol. 27 (2). – P. 137–141. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1750116>
14. Greene J. A. Building upon synergies among self-regulated learning and formative assessment research and practice // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2020. – Vol. 27 (4). – P. 463–476. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1802225>
15. Guo W. Y., Yan Z. Formative and summative assessment in Hong Kong primary schools: students' attitudes matter // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2019. – Vol. 26 (6). – P. 675–699. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1571993>



16. Hartmeyer R., Stevenson M. P., Bentsen P. A systematic review of concept mapping-based formative assessment processes in primary and secondary science education // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2018. – Vol. 25 (6). – P. 598–619. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1377685>
17. He J., Barrera-Pedemonte F., Buchholz J. Cross-cultural comparability of noncognitive constructs in TIMSS and PISA // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2019. – Vol. 26 (4). – P. 369–385. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1469467>
18. Imlig F., Ender S. Towards a national assessment policy in Switzerland: areas of conflict in the use of assessment instruments // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2018. – Vol. 25 (3). – P. 272–290. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1390439>
19. Isaacs T., Lamprianou I. International assessment policy reform: nothing new under the sun // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2018. – Vol. 25 (3). – P. 227–229. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1482094>
20. Knehta E., Sundström A. ‘It was, perhaps, the most important one’ students’ perceptions of national tests in terms of test-taking motivation // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2019. – Vol. 26 (2). – P. 202–221. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1323725>
21. Kuramoto N., Koizumi R. Current issues in large-scale educational assessment in Japan: focus on national assessment of academic ability and university entrance examinations // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2018. – Vol. 25 (4). – P. 415–433. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1225667>
22. Lenkeit J., Schwippert K. Doing research with international assessment studies: methodological and conceptual challenges and ways forward // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2018. – Vol. 25 (1). – P. 1–4. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1352137>
23. LeRoy B. W., Samuel P., Deluca M., Evans P. Students with special educational needs within PISA // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2019. – Vol. 26 (6). – P. 386–396. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1421523>
24. MacPhail A., Halbert J., O’Neill H. The development of assessment policy in Ireland: a story of junior cycle reform // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2018. – Vol. 25 (3). – P. 310–326. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441125>
25. Marchionni M., Vazquez E. The causal effect of an extra year of schooling on skills and knowledge in Latin America. Evidence from PISA // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2019. – Vol. 26 (4). – P. 489–515. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1454401>
26. Marksteiner T., Kuger S., Klieme E. The potential of anchoring vignettes to increase intercultural comparability of non-cognitive factors // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2019. – Vol. 26 (4). – P. 516–536. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1514367>
27. Nagy G., Nagengast B., Frey A., Becker M., Rose N. A multilevel study of position effects in PISA achievement tests: student- and school-level predictors in the German tracked school system // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2018. – P. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1449100>
28. Opposs D., Baird J-A., Chankseliani M., Stobart G., Kaushik A., McManus H. Governance structure and standard setting in educational assessment // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2020. – Vol. 27 (2). – P. 192–214. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1730766>
29. Perry N. E., Lisaingo S., Yee N., (...) Wan X., Muis K. Collaborating with teachers to design and implement assessments for self-regulated learning in the context of authentic classroom writing



- tasks // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2020. – Vol. 27 (4). – P. 416–443. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1801576>
30. Pinger P., Rakoczy K., Besser M., Klieme E. Implementation of formative assessment—effects of quality of programme delivery on students’ mathematics achievement and interest // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2018. – Vol. 25 (2). – P. 160–182. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1170665>
31. Robitzsch A., Lüdtke O. Linking errors in international large-scale assessments: calculation of standard errors for trend estimation // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2019. – Vol. 26 (4). – P. 444–465. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1433633>
32. Rutkowski L., Rutkowski D., Liaw Y.-L. The existence and impact of floor effects for low-performing PISA participants // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2019. – Vol. 26 (6). – P. 643–664. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1577219>
33. Simons H. School self-evaluation in a democracy. *School-Based Evaluation: An International Perspective*, 2002. – Vol. 8. – P. 17-34. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1474-7863\(02\)80005-9](https://doi.org/10.1016/S1474-7863(02)80005-9)
34. Spaul N. Who makes it into PISA? Understanding the impact of PISA sample eligibility using Turkey as a case study (PISA 2003–PISA 2012) // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2019. – Vol. 26 (6). – P. 397–421. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1504742>
35. Tong Ch.-S., Lee Ch., Luo G. Assessment reform in Hong Kong: developing the HKDSE to align with the new academic structure // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2020. – Vol. 27 (2). – P. 232–248. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1732866>
36. Tveit S. Ambitious and ambiguous: shifting purposes of national testing in the legitimization of assessment policies in Norway and Sweden (2000–2017) // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2018. – Vol. 25 (3). – P. 327–350. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1421522>
37. von Davier M., Yamamoto K., Shin H. J., (...) Kong N., Kandathil M. Evaluating item response theory linking and model fit for data from PISA 2000–2012 // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2019. – Vol. 26 (4). – P. 466–488. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1586642>
38. Баталова Ю. А. Анализ результатов оценочных процедур как способ совершенствования профессиональных компетенций педагогов // *Наука и школа*. – 2019. – № 2. – С. 73–79. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37844974>
39. Казакова И. А. Система оценивания знаний в историческом аспекте // *Высшее образование в России*. – 2011. – № 6. – С. 153–157. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16462211>
40. Стариченко Б. Е. Балльно-рейтинговая система оценивания учебной деятельности студентов: вопросы назначения // *Педагогическое образование в России*. – 2017. – № 5. – С. 116–124. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29233699>
41. Талалова Л. Н. К пониманию функции знания в цифровую эпоху // *Таврические студии*. – 2019. – № 20. – С. 49–55. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44066514>



DOI: [10.15293/2658-6762.2106.07](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2106.07)

Alena Aleksandrovna Varakuta

Candidate of Pedagogy Sciences, Associate Professor, Head,
Department of Information Systems and Digital Education,
Institute of Physical and Mathematical, Information and Technology
Education,
Department of Audit and Quality Monitoring,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6111-0527>

E-mail: varakutaa@mail.ru

Pavel Yurievich Shelomentsev

Candidate of Economics Sciences, Head,
Software Development Sector,
Innovative University of Eurasia, Pavlodar, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6846-179X>

E-mail: pavel_shelomentsev@ineu.edu.kz

Elena Vasilevna Andrienko

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head,
Department of Pedagogy and Psychology, Institute of Physical and
Mathematical, Information and Technological Education,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian
Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8345-4790>

E-mail: eva_andrienko@rambler.ru

Defining different types of assessment systems and assessment procedures in the context of historical development

Abstract

Introduction. *The authors investigate a wide range of assessment systems in modern education. They analyze and compare changes in educational assessment procedures, taking into account the periodization of their development and modern requirements and standards. The purpose of the article is to identify and clarify various types of assessment systems and assessment procedures in the context of historical development.*

Materials and Methods. *This theoretical research includes analysis, comparison, and generalization of Russian and international studies on the development of assessment systems based on the concept of the historical and socio-cultural determination of education. The study follows systemic, learner-centered and activity-based approaches in order to present the dynamics of the development of educational assessment as a system comprising interconnected parts and socio-psychological factors.*

Results. *The authors clarified the essence of the dual nature of educational assessment as a didactic and socio-psychological phenomenon. They described the relationship between assessment procedures and the quality of modern education. The study identified the main periods in the*



development of educational assessment based on the criteria for changing the requirements for the content of education, as well as changes in the assessment system regarding tasks, methods, forms of assessment, point scales and methods of motivation. The authors have developed and justified the historical periodization of educational assessment, which includes eight main stages. The main types of assessment including partial assessment, effective assessment, systemic assessment, standardized assessment, formative assessment, summative assessment, evaluation for management, and rating assessment have been identified and described.

Conclusions. The article concludes that modern education implements eight main types of assessment, which have been developed in a historical context. At the same time, standardization of education is considered as the main trend in the formation of assessment systems.

Keywords

Assessment; Assessment system; Assessment procedures; Historical development; Education; Standardization; Assessment typology.

REFERENCES

1. Allal L. Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2020, vol. 27 (2), pp. 332–349. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
2. Andersson C., Palm T. Reasons for teachers' successful development of a formative assessment practice through professional development – a motivation perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2018, vol. 25 (6), pp. 576–597. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1430685>
3. Andrade H. L., Brookhart S. M. Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2020, vol. 27 (4), pp. 350–372. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1571992>
4. Baas D., Vermeulen M., Castelijns J., Martens R., Segers M. Portfolios as a tool for AfL and student motivation: are they related? *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2020, vol. 27 (4), pp. 444–462. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1653824>
5. Barrance R., Elwood J. National assessment policy reform 14–16 and its consequences for young people: student views and experiences of GCSE reform in Northern Ireland and Wales. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2018, vol. 25 (3), pp. 252–271. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1410465>
6. Brandmo C., Panadero E., Hopfenbeck T. N. Bridging classroom assessment and self-regulated learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2020, vol. 27 (4), pp. 319–331. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1803589>
7. Brunfaut T., Harding L. International language proficiency standards in the local context: Interpreting the CEFR in standard setting for exam reform in Luxembourg. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2020, vol. 27 (2), pp. 215–231. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1700213>
8. Caro D., Kyriakides L. Assessment design and quality of inferences in PISA: limitations and recommendations for improvement. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2019, vol. 26 (4), pp. 363–368. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1645990>
9. Chen P. P., Bonner S. M. A framework for classroom assessment, learning, and self-regulation. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2020, vol. 27 (4), pp. 373–393. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1619515>



10. Cumming J. J. Senior secondary school assessment and standard-setting in Queensland, Australia: Social context and paradigmatic change. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2020, vol. 27 (2), pp. 160–177. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1684877>
11. DeLuca C., Pyle A., Braund H., Faith L. Leveraging assessment to promote kindergarten learners' independence and self-regulation within play-based classrooms. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2020, vol. 27 (4), pp. 394–415. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1719033>
12. Goldstein H. PISA and the globalisation of education: a critical commentary on papers published in AIE special issue 4/2019. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2019, vol. 26 (6), pp. 665–674. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1674244>
13. Gray L., Baird J.-A. Systemic influences on standard setting in national examinations. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2020, vol. 27 (2), pp. 137–141. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1750116>
14. Greene J. A. Building upon synergies among self-regulated learning and formative assessment research and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2020, vol. 27 (4), pp. 463–476. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1802225>
15. Guo W. Y., Yan Z. Formative and summative assessment in Hong Kong primary schools: students' attitudes matter. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2019, vol. 26 (6), pp. 675–699. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1571993>
16. Hartmeyer R., Stevenson M. P., Bentsen P. A systematic review of concept mapping-based formative assessment processes in primary and secondary science education. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2018, vol. 25 (6), pp. 598–619. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1377685>
17. He J., Barrera-Pedemonte F., Buchholz J. Cross-cultural comparability of noncognitive constructs in TIMSS and PISA. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2019, vol. 26 (4), pp. 369–385. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1469467>
18. Imlig F., Ender S. Towards a national assessment policy in Switzerland: areas of conflict in the use of assessment instruments. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2018, vol. 25 (3), pp. 272–290. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1390439>
19. Isaacs T., Lamprianou I. International assessment policy reform: nothing new under the sun. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2018, vol. 25 (3), pp. 227–229. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1482094>
20. Knekt E., Sundström A. 'It was, perhaps, the most important one' students' perceptions of national tests in terms of test-taking motivation. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2019, vol. 26 (2), pp. 202–221. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1323725>
21. Kuramoto N., Koizumi R. Current issues in large-scale educational assessment in Japan: focus on national assessment of academic ability and university entrance examinations. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2018, vol. 25 (4), pp. 415–433. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1225667>
22. Lenkeit J., Schwippert K. Doing research with international assessment studies: methodological and conceptual challenges and ways forward. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2018, vol. 25 (1), pp. 1–4. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1352137>
23. LeRoy B. W., Samuel P., Deluca M., Evans P. Students with special educational needs within PISA. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2019, vol. 26 (6), pp. 386–396. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1421523>



24. MacPhail A., Halbert J., O'Neill H. The development of assessment policy in Ireland: a story of junior cycle reform. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2018, vol. 25 (3), pp. 310–326. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441125>
25. Marchionni M., Vazquez E. The causal effect of an extra year of schooling on skills and knowledge in Latin America. Evidence from PISA. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2019, vol. 26 (4), pp. 489–515. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1454401>
26. Marksteiner T., Kuger S., Klieme E. The potential of anchoring vignettes to increase intercultural comparability of non-cognitive factors. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2019, vol. 26 (4), pp. 516–536. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1514367>
27. Nagy G., Nagengast B., Frey A., Becker M., Rose N. A multilevel study of position effects in PISA achievement tests: student- and school-level predictors in the German tracked school system. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2018, pp. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1449100>
28. Opposs D., Baird J-A., Chankseliani M., Stobart G., Kaushik A., McManus H. Governance structure and standard setting in educational assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2020, vol. 27 (2), pp. 192–214. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1730766>
29. Perry N. E., Lisaingo S., Yee N., (...) Wan X., Muis K. Collaborating with teachers to design and implement assessments for self-regulated learning in the context of authentic classroom writing tasks. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2020, vol. 27 (4), pp. 416–443. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1801576>
30. Pinger P., Rakoczy K., Besser M., Klieme E. Implementation of formative assessment—effects of quality of programme delivery on students' mathematics achievement and interest. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2018, vol. 25 (2), pp. 160–182. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1170665>
31. Robitzsch A., Lüdtke O. Linking errors in international large-scale assessments: calculation of standard errors for trend estimation. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2019, vol. 26 (4), pp. 444–465. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1433633>
32. Rutkowski L., Rutkowski D., Liaw Y.-L. The existence and impact of floor effects for low-performing PISA participants. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2019, vol. 26 (6), pp. 643–664. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1577219>
33. Simons H. School self-evaluation in a democracy. *School-Based Evaluation: An International Perspective*, 2002, vol. 8, pp. 17–34. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1474-7863\(02\)80005-9](https://doi.org/10.1016/S1474-7863(02)80005-9)
34. Spaul N. Who makes it into PISA? Understanding the impact of PISA sample eligibility using Turkey as a case study (PISA 2003–PISA 2012). *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2019, vol. 26 (6), pp. 397–421. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1504742>
35. Tong Ch.-S., Lee Ch., Luo G. Assessment reform in Hong Kong: developing the HKDSE to align with the new academic structure. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2020, vol. 27 (2), pp. 232–248. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1732866>
36. Tveit S. Ambitious and ambiguous: shifting purposes of national testing in the legitimization of assessment policies in Norway and Sweden (2000–2017). *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2018, vol. 25 (3), pp. 327–350. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1421522>
37. von Davier M., Yamamoto K., Shin H. J., Kong N., Kandathil M. Evaluating item response theory linking and model fit for data from PISA 2000–2012. *Assessment in Education: Principles, Policy*



- and Practice*, 2019, vol. 26 (4), pp. 466–488. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1586642>
38. Batalova Yu. A. Analysis of the results of evaluation procedures as a way to improve the teachers' professional competence. *Science and School*, 2019. no. 2, pp. 73–79. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37844974>
39. Kazakova I. A. Evaluation system in Russian education system. *Higher Education in Russia*, 2011, no. 6, pp. 153–157. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16462211>
40. Starichenko B. E. Point-rating system for evaluation of the student learning activity: The questions of purpose. *Pedagogical Education in Russia*, 2017, no. 5, pp. 116–124. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29233699>
41. Talalova L. N. to understanding the function of knowledge in the digital age. *Taurida Studios. Cultural Science*, 2019, no. 20, pp. 49–55. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44066514>

Submitted: 02 September 2021

Accepted: 10 November 2021

Published: 31 December 2021



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).