

References

1. Ivanova S. V. Postgumanizm vs gumanizaciya obrazovaniya // Cennosti i smý'sly'. 2021. № 5 (75). S. 6 – 23.
2. Kozlova T. A. Potencial fenomenologicheskogo podxoda dlya issledovaniya che-loveka i obrazovaniya // Vestnik VyatGU. 2020. № 1. S. 55 – 61.
3. Makarov V. L. E`konomika znaniy: uroki dlya Rossii // Nauka i zhizn`. 2018. № 3. S. 54 – 58.
4. Upravlenie znaniyami v korporatsiyax / B. Z. Mil`ner [i dr.] ; pod red. B. Z. Mil`nera. M. : Delo, 2006. 303 s.
5. Tulenkova L. A. Lichnostno-orientirovanny`j podxod v formirovanii lichnostny`x universal`ny`x uchebny`x dejstvij // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. 2019. № 5 – 1. S. 15 – 19.
6. Yarikova T. A., Selyakov M. I. Gumannaya pedagogika v sovremennoj praktike obra-zovaniya // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2020. № 12. S. 17 – 22.

Yu. P. Basharimov

KNOWLEDGE ECONOMY: SOME FEATURES

The author focuses on the need to refer to the concept of "knowledge economy" to find approaches to explaining and describing the essence of transformational processes taking place in modern education. From these positions, the article presents the boundaries of the knowledge economy infrastructure. Based on the methodology of the humanistic approach in education, its qualitative characteristics are proposed.

Key words: *knowledge economy, digitalization, innovation, education, humanistic approach in education, information and communication technologies.*

УДК 371.322.8

М. А. Бодонь

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ТИПЫ

Эффективность оценочной деятельности находится в непосредственной зависимости от основания оценки, которое в русле критериально-ориентированного подхода репрезентировано посредством критериев к качеству результатов учебной деятельности. Проведенное исследование показывает вариативность определения понятия «критерий» в теории и практике обучения, отсутствие единства в выделении родовых признаков, характеристик. Анализ теоретических источников по проблематике исследования в базах полнотекстовых отечественных и зарубежных рецензируемых журналов позволил выявить ключевые особенности критериев

оценки: их соотнесенность с целями и ожидаемыми результатами обучения; ориентацию как на учителя, так и на учащегося; обеспечение дифференциации качественных характеристик продуктов учебной деятельности; возможности повышения качества оценочной деятельности. Кроме того, использование разных классифицирующих признаков стало основой для выделения бинарных оппозиций критериев оценки.

Ключевые слова: оценка результатов учебной деятельности, критерии оценки, критериально-ориентированный подход, оценочные схемы, качество оценочной деятельности.

В настоящее время опора на критериально-ориентированный подход к оценке образовательных достижений признается теоретиками и практиками как один из наиболее эффективных инструментов оценочной деятельности, обеспечивающих ее надежность, объективность, справедливость, согласованность. Это подтверждается многочисленными публикациями, посвященными рассматриваемой проблематике [5; 9; 10; 13 и др.]. Вместе с тем изучение теоретических источников, проведенное нами, показало отсутствие единства в понимании понятия «критерий» в контексте дидактической терминологии, что обуславливает, прежде всего, трудности теоретического плана, связанные с осмыслением оценочного процесса и его оснований. Кроме того, следствием многообразия определений критерия становятся разные критериальные модели, обоснование которых в отечественной практике оценки привлекает внимание исследователей. В ходе проведения исследования нами были отмечены следующие модели организации критериально-ориентированного оценивания:

– на основе оценочных схем или рубрик, включающих критериальные дескрипторы и уровни их реализации

[20; 24; 28; 31]. Рубрика – англоязычный термин, буквально транслитерированный на русский язык, репрезентирующий оценочную схему. Следует отметить, что термин «оценочная рубрика» может рассматриваться как недостаточно устоявшийся для отечественной практики оценочной деятельности: поиск по ключевому слову «оценочная рубрика» в отечественной наукометрической (реферативной) базе данных <https://elibrary.ru> показал всего две статьи, в заголовках которых используется термин «рубрика», в то время как «оценочные схемы» характеризуются более частотным использованием;

– на основе оценочных шкал, представляющих собой набор критериев, отражающих количественные или качественные характеристики продукта учебной деятельности, поведения, умений, учебной деятельности и т. п. В оценочной шкале представлен критерий и несколько вариантов его реализации, дифференцирующих качество, частоту, правильность и т. п. [18; 34; 36];

– на основе моделей бинарного выбора, предлагающих формат «да / нет» в отношении соответствия / несоответствия продукта учебной деятельности определенным критериям. Developing a level-specific checklist for assessing EFL writing [26; 33].

Критерии оценки, лежащие в основе всех перечисленных моделей, определяют анализ и интерпретацию продуктов учебной деятельности для целей оценки. Вместе с тем представляется важным понимать специфические признаки критериев, которые позволяют отнести характеристики, показатели, признаки учебных достижений к основаниям оценки. Задачи нашего исследования сформулированы в виде следующих вопросов.

1. В чем заключаются базовые идентифицирующие признаки понятия «критерий оценки» как терминологической единицы педагогической сферы?

2. Какие типы критериев могут быть выделены в существующей образовательной практике?

Для решения первой задачи – определения базовых идентифицирующих признаков понятия «критерий оценки» как терминологической единицы сферы образования – нами был предпринят сплошной поиск теоретических источников по проблематике исследования в базах полнотекстовых отечественных и зарубежных рецензируемых журналов на основе ключевых слов «критерий оценки», «критериально-ориентированный подход к оценке», «assessment criterion» «criterion-referenced assessment». В ходе поиска мы использовали словосочетания как в единственном, так и во множественном числе. В качестве дополнительных ключевых слов, сужающих область поиска, мы указывали тематику «Педагогика. Народное образование» в русскоязычных и «Education» в англоязычных наукометрических (реферативных) базах данных. Нами были использованы следующие базы данных отечественных и зарубежных рецензируемых журналов: <https://elibrary.ru>, <https://www.sciencedirect.com>, <https://www.frontiersin.org>.

Найденные определения анализировались нами, на основе чего формулировались семантические признаки терминологической единицы «критерий оценки», что обеспечило их систематизацию.

Необходимо отметить, что наш первоначальный поиск типов критериев оценки в педагогике показал наличие нескольких оппозиций. В то же время, обосновывая методы исследования решения второй задачи (вопроса), мы обратились к существующим типологиям критериев оценки, используемым в разных областях знания (теория принятия решений, психология и т. п.) и провели их анализ с точки зрения возможности переноса уже разработанных типологий на область педагогического оценивания.

Перейдем к описанию результатов исследования.

В словаре Д. Н. Ушакова слово «критерий» определяется как «признак, на основании которого производится оценка, определение, классификация чего-нибудь, мерило» [12, с. 797]. Действительно, на основе словарной дефиниции критерии применительно к оценке в области образования уточняют и конкретизируют признаки продуктов учебной деятельности или непосредственно характеристики самой учебной деятельности. Изучение авторских определений понятия «критерий» на основе сплошного поиска в русскоязычных и англоязычных наукометрических (реферативных) базах данных показало следующие результаты.

Обнаруженные определения, предложенные разными авторами, свидетельствуют о варьировании идентифицирующих признаков понятия «критерий». Так, критерий рассматривается как «ожидаемый результат, соответствующий учебным целям» [8], «инструмент,

определяющийся целями и задачами обучения и представляющий собой перечень различных видов деятельности учащегося, которую он осуществляет в ходе работы и должен в совершенстве освоить в результате работы» [11, с. 129 – 130], «некоторая количественная мера показателя оценки» [1, с. 172], «инструмент, обеспечивающий прозрачность оценки» [28], «инструмент измерения» [17; 22]; «педагогический инструмент для целей формирующего оценивания» [23; 31], «объективный признак, позволяющий проводить сравнительную характеристику, оценку или классификацию различных процессов и результатов педагогической деятельности» [6, цит. по 7], «эталон, показатель уровня владения учебным содержанием предметной области» [3, с. 127], «характеристики, репрезентирующие то, что нужно искать в работе» [18], «показатели качества, которые определяют для учащихся важные аспекты качества в собственной (или чужой) работе» [23], «средство, направляющее учащихся для достижения целей учебной деятельности» [27], «инструмент, активизирующий саморегуляцию учебной деятельности» [19], «атрибут или правило, обеспечивающее формулирование оценочных суждений» [32, с. 179].

Также в ходе исследования мы обратили внимание на контекстуальные определения критериев. Так, в исследовании А. Балан и А. Джонсона критерии рассматриваются как механизмы, обуславливающие реализацию оценки как двухуровневого процесса: вначале они представляют базу для распознавания отличительных свойств продукта учебной деятельности и далее обеспечивают вынесение суждения о его качестве. Авторы указывают на отличия критериально-ориентированного подхода от

подхода, реализуемого в контексте теории педагогических измерений: оценка на основе критериев направлена на качественную интерпретацию продукта учебной деятельности [15].

Анализ определений позволяет отметить вариативность статуса оценочных критериев в дидактике, что обусловлено многообразием родовых признаков в основе определений: средство, инструмент, результат, признак, показатель, эталон и т. п. Также мы обращаем внимание на ориентированность определений на разные компоненты оценочного процесса:

- на субъект оценки (критерии рассматриваются как средство, на основе которого рождается оценочное суждение, принимается решение; инструмент для измерений, проверки, контроля);

- объект оценки (критерии выступают в качестве средства самоконтроля, ориентира для организации учебной деятельности, показателя, определяющего важные аспекты качества в собственной или чужой работе);

- основание оценки (критерии определяются с точки зрения повышения точности, надежности оценки).

Обобщение определений понятия «критерий оценки» позволило выделить следующие ключевые признаки:

- 1) критерии оценки соотносятся с целями и ожидаемыми результатами обучения;

- 2) критерии оценки ориентированы не только на учителя как субъекта оценки, но и на ученика, обеспечивая тем самым более осмысленный подход к организации учебной деятельности и обратной связи по результатам оценивания;

- 3) критерии оценки репрезентируют существенные признаки, которые

обеспечивают дифференциацию качества продукта учебной деятельности или самой деятельности;

4) критерии оценки предоставляют возможность для количественной интерпретации учебных достижений, но наблюдается их бóльшая ориентированность на качественные показатели продуктов учебной деятельности;

5) критерии оценки являются фактором повышения качества оценочной деятельности.

Кроме того, предложенные разными авторами определения позволили нам выявить широкий спектр функций критериев оценки:

– квантитативная функция, предполагающая возможности отражения в критериях количественных признаков продукта учебной деятельности. Как правило, данная функция реализуется совместно с критериями оценки качественных параметров продуктов учебной деятельности. Примерами реализации квантитативной функции могут быть требования к количеству слов в сочинении (от 200 до 250 слов в сочинении) или требование к числу правильно решенных задач (на менее пяти задач в контрольной работе для получения положительной оценки);

– информирующая функция, реализуемая посредством представления в критериях достаточно детализированной информации относительно ожидаемых показателей, характеристик и тому подобного в продуктах учебной деятельности, а также связь критериев с целями учебного процесса и планируемыми результатами позволяет конкретизировать их в более детальном представлении;

– дескриптивная функция, предполагающая детализированное описание

признаков, характеристик, требований, правил и тому подобного, которые, как ожидается, должны быть представлены в оцениваемом продукте учебной деятельности;

– стимулирующая функция, ориентированная на активизацию учащегося, мотивирующая к осмыслению собственной учебной деятельности и ее ориентации на предлагаемые критерии оценки;

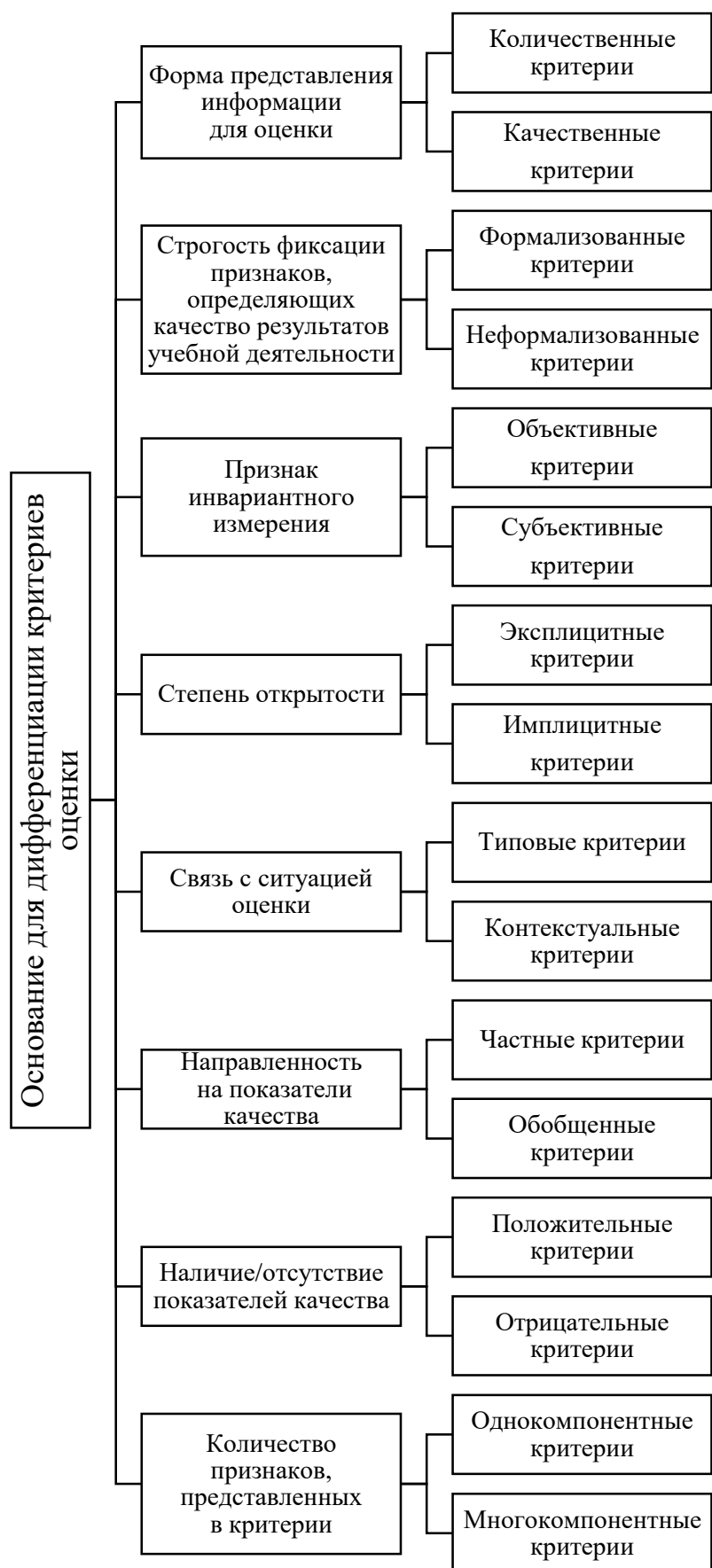
– распределительная функция показывает, что на основе критериев оценки становится возможным справедливое распределение учащихся в зависимости от достижения ими требований, выдвигаемых к качественным характеристикам продуктов учебной деятельности;

– контролирующая функция предполагает, что критерии оценки становятся базой для контроля уровня достигнутых результатов, они предлагают достаточно простой и эффективный инструмент для определения уровня учебных достижений;

– регулирующая функция ориентирована на широкие возможности использования критериев для регулирования учебной деятельности как на этапе, предшествующем оценочной деятельности, так и после реализации оценки в ходе обратной связи.

Таким образом, критерии оценки представляют широкие возможности для достижения качества оценочной деятельности посредством реализации многообразных функций.

Решая вторую задачу нашего исследования – определение типов критериев, используемых в оценивании результатов учебной деятельности, нами были выявлены разнообразные основания для их разграничения. Выявленные типы критериев представлены как бинарные оппозиции (см. рисунок).



Бинарные оппозиции критериев оценки и их основания

По признаку формализации критерии могут быть формализованными и неформализованными. Формализованные критерии рассматриваются как иерархически упорядоченная структура дескрипторов, которые содержат строгие, точные, сформулированные в явной форме характеристики с целью исключения неоднозначного понимания, формальные критерии приобретают характеристики жесткой модели представления требований к продуктам учебной деятельности. Основная цель формализации критериев – помочь в принятии оценочного решения. Неформализованные критерии – характеристики продукта учебной деятельности, которые основаны на опыте, субъективном восприятии, знаниях субъекта оценки. Рассматриваемый тип критериев – индивидуален, изменчив, часто связан с подходом к оценке на основе общего впечатления. Следует отметить значительную роль формализации критериев для достижения качества оценочной деятельности. Вместе с тем ряд исследователей обращают внимание на имеющее место отрицательное влияние строгой формализации критериев. Например, формализованные критерии могут сузить понимание учащимися целей обучения [29; 33]. Также С. М. Брукхарт приводит пример, когда формализация критериев, реализуемая на основе задания, а не на основе задач и ожидаемых результатов обучения заставляет учащихся готовиться к выполнению конкретного задания, критерии таким образом приобретают характеристики ложных ориентиров [18].

Разграничение на основе количественного или качественного подходов к

описанию признаков продуктов учебной деятельности позволяет выделить количественные и качественные критерии. Так, к количественным критериям относят объем знаний, коэффициент прочности знаний и тому подобное, к качественным – полноту, глубину, системность, оперативность, гибкость знаний. Как показывают наши наблюдения, качественные критерии являются более частотными в образовательной практике, что объясняется их направленностью на предмет оценки не как к упрощенному обзору количественных характеристик, а как сложному многоаспектному феномену.

В основе дифференциации критериев оценки на субъективные и объективные лежит признак инвариантного измерения, детерминируемый степенью влияния человеческого фактора и (не)возможностью обращения к измерениям для интерпретации продуктов учебной деятельности. Объективные критерии определяются независимыми от субъекта оценки параметрами, признаками и т. п. Субъективные критерии, ориентированные, как правило, на оценку заданий развернутого типа, продуктов деятельности, характеризуются зависимостью от восприятия, впечатления субъекта оценки, т. е. они рассматриваются как опосредованные субъектом контроля. В ходе оценки продуктов учебной деятельности восприятие и интерпретация критериев реализуются через призму его опыта, представлений, ожиданий [21; 27].

В качестве основания для следующей бинарной оппозиции используется признак развернутости, ясности, детерминирующий прозрачность оценки, что

позволяет выделить эксплицитные и имплицитные критерии [14]. Эксплицитные критерии рассматриваются как четкие, явные, ясные, прозрачные требования к продукту учебной деятельности, обеспечивающие равенство возможностей и самооценку учащихся; имплицитные критерии присутствуют неявно, рассматриваются как предполагающиеся, подразумеваемые [16].

На ситуацию оценки влияют разные факторы, что детерминирует обращение к типовым или контекстуальным (ситуативным) критериям [25]. Типовые критерии реализуются в контексте общих неварьируемых требований, которые остаются неизменными вне зависимости от контекста или человека, который их интерпретирует. Контекстуальные критерии основаны на социокультурном взгляде на процесс оценки, отражающем представления о критериях как «верхушке айсберга», под которой скрыто значительное количество неявных критериев. Обращение к контекстуальным критериям определяется ориентацией на конкретные условия организации учебного процесса, особенности класса или отдельного учащегося. По мнению А. Джонсона и Ф. Принса, опора только на типовые критерии создает условия для упрощенного подхода к критериально-ориентированному оцениванию и снижает его эффективность [Там же].

Следующее основание для разграничения критериев оценки – их направленность на показатели качества продуктов учебной деятельности: обобщенные критерии ориентированы на «глобальное» представление характеристик, без конкретизации деталей, нюансов,

особенностей. Их использование связывается с холистическим подходом к оценке, представляющим целостное описание ожидаемых результатов, требований и т. п. Частные критерии ориентированы на отдельные аспекты продукта учебной деятельности и, как правило, связаны с аналитическим подходом к оцениванию.

Критерии также могут варьироваться в зависимости от представления в них информации: ожидаемые, желаемые, прогнозируемые параметры качества даются в утвердительной форме, что позволяет выделить так называемые положительные критерии оценки, в то же время имеют место критерии (хотя они и встречаются не часто) описывающие требования в терминах от обратного, т. е. что не ожидается, чего не должно быть в продукте учебной деятельности – они могут быть отнесены к типу «отрицательные критерии».

По количеству признаков, которые содержит критерий оценки, также представляется возможным дифференцировать однокомпонентные и многокомпонентные критерии оценки. Примером многокомпонентного критерия может служить дескриптор критерия Организация текста к заданию 40 в ЕГЭ по английскому языку, включающий следующие компоненты: логику высказывания, использование средств логической связи, деление текста на абзацы, структурное оформление текста [4, с. 30]. Наличие нескольких аспектов в критерии оценки усложняет деятельность субъекта оценки, также это может влиять на снижение качества оценочной деятельности: «использование значительного количества объектов контроля в процедуре оценки

приводит к их размыванию и нечеткой дифференциации, следствием чего становится неточность оценки» [2, с. 85].

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о сложности и многообразии подходов к определению критерия оценки, что также указывает на теоретический поиск педагогического сообщества в изучении проблематики оценки как составной части образовательного процесса. Безусловно, опора на критерии является определяющим факто-

ром эффективной оценочной деятельности, вместе с тем анализ критериев в контексте моделирования оценочной деятельности требует дальнейшей теоретической разработки. Продолжением нашего исследования мы видим теоретическое обоснование использования тех или иных типов критериев для моделей оценки на разных уровнях образования, а также эмпирический анализ существующей практики критериально-ориентированного оценивания в школе.

Литература

1. Бакалова Т. В. Критерии оценки сформированности компетенций при использовании инновационных методов обучения // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Воронеж : Воронеж. центр науч.-техн. информ., 2015. С. 170 – 173.
2. Бодоньи М. А. Источники снижения надёжности оценки заданий с развёрнутым ответом по иностранным языкам // Педагогические измерения. 2019. № 1. С. 83 – 90.
3. Боженкова Л. И., Соколова Е. В. Критериальное оценивание как необходимое условие достижения предметных и метапредметных результатов в обучении геометрии // Преподаватель XXI век. 2014. Т. 1. № 4. С. 126 – 135.
4. Вербицкая М. В., Махмурян К. С., Курасовская Ю. Б. Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развёрнутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2021 года. Английский язык. (Раздел «Письмо»). М., 2021. 112 с.
5. Далингер В. А. Критериальный подход к оцениванию результатов обучения учащихся математике // Международный научно-исследовательский журнал. 2018. № 4 (70). С. 15 – 18.
6. Зорина В. Л., Нургалеев В. С. Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством Способа диалектического обучения : монография. Красноярск : СибГТУ, 2005. 168 с.
7. Ковель М. И., Глинкина Г. В. Особенности критериальной системы оценивания в теории и технологии Способа диалектического обучения // Наука и школа. 2018. № 5. С. 84 – 95.
8. Ниязова А. М. Критерии оценивания проектных и творческих работ учащихся по русскому языку и литературе // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 14 (56). С. 123 – 126.

9. Парфёнова А. В. Методические аспекты оценивания образовательных результатов по информатике на основе критериально-ориентированного подхода // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2012. № 2. С. 17 – 22.
10. Пинская М. А., Иванов А. В. Формирующий подход: критериальное оценивание в действии // Народное образование. 2010. № 5. С. 192 – 201.
11. Ступницкая М. А. Критериальное оценивание: что это такое и как оно работает // Школьные технологии. 2014. № 6. С. 129 – 151.
12. Толковый словарь русского языка : в 4 т. М. : Сов. энцикл. : ОГИЗ, 1935 – 1940. Т. 1: А – Кюрины / сост. Г. О. Винокур [и др.] ; под ред. Д. Н. Ушакова. М. : Гос. ин-т «Сов. энцикл.» : ОГИЗ, 1935.
13. Шабанова И. А., Ковалёва С. В. Критериальный подход к оценке качества выполнения ситуационных задач // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2018. № 2 (20). С. 131 – 138.
14. Ajjawi R., Bearman M. Problematising “standards”: representation or performance? // Developing Evaluative Judgement in Higher Education: Assessment for Knowing and Producing Quality Work. Oxon; New York, NY : Routledge, 2018. Pp. 41 – 50.
15. Balan A., Jönsson A. Increased Explicitness of Assessment Criteria: Effects on Student Motivation and Performance // Frontiers in Education. 2018. Vol. 3. Doi: 10.3389/educ.2018.00081.
16. Balloo K., Evans C., Hughes A., Zhu X., Winstone N. Transparency Isn't Spoon-Feeding: How a Transformative Approach to the Use of Explicit Assessment Criteria Can Support Student Self-Regulation // Frontiers in Education. 2018. Vol. 3. Doi: 10.3389/educ.2018.00069.
17. Bloxham S., den-Outer B., Hudson J., Price M. Let's stop the pretence of consistent marking: Exploring the multiple limitations of assessment criteria // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2016. № 41 (3). Pp. 466 – 481. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1024607>.
18. Brookhart S. M. Appropriate Criteria: Key to Effective Rubrics. Frontiers in Education. 2018. Vol. 3. Doi: 10.3389/educ.2018.00022.
19. Bruno I., Santos L., Costa N. The way students' internalize assessment criteria on inquiry reports // Studies in Educational Evaluation. 2016. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.09.002>.
20. Crotwell Timmerman B., Strickland D., Johnson R., Payne J. Development of a 'universal' rubric for assessing undergraduates' scientific reasoning skills using scientific writing // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2011. № 36 (5). Pp. 509 – 547. <http://dx.doi.org/10.1080/02602930903540991>.
21. Engelhard G. Monitoring raters in performance assessments // Large-scale assessment programs for all students: Development, implementation, and analysis. Mahwah, NJ : Erlbaum, 2002. Pp. 261 – 287.

22. Jönsson A., Svingby G. The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*. 2007. № 2 (2). Pp. 130 – 144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>.
23. Jönsson A., Panadero E. The use and design of rubrics to support assessment for learning. *Scaling up assessment for learning in higher education Singapore* : Springer, 2017. Pp. 99 – 111. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3045-1_7.
24. Jonsson A. Rubrics as a way of providing transparency in assessment // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2014. № 39 (7). Pp. 840 – 852.
25. Jönsson A., Prins F. Editorial: Transparency in Assessment – Exploring the Influence of Explicit Assessment Criteria // *Frontiers in Education*. 2018. Vol. 3. Doi: 10.3389/feduc.2018.00119.
26. Lukácsi Z. Developing a level-specific checklist for assessing EFL writing // *Language Testing*. 2020. <https://doi.org/10.1177/0265532220916703>.
27. McNamara T. F. *Language testing*. Oxford, UK : Oxford University Press, 2000. 140 p.
28. Meyer-Beining J. “Of course, we have criteria” Assessment criteria as material semi-otic means in face-to-face assessment interaction // *Learning, Culture and Social Interaction* 2020. № 24. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100368>.
29. Nordrum L., Evans K., Gustafsson M. Comparing student learning experiences of in-text commentary and rubric-articulated feedback: strategies for formative assessment // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2013. № 38. Pp. 919 – 940. Doi: 10.1080/02602938.2012.758229.
30. Nunziati G. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice // *Cahiers Pédagogiques*. 1990. № 280. Pp. 47 – 62.
31. Reddy Y. M., Andrade H. A review of rubric use in higher education. // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2010. № 35 (4). Pp. 435 – 448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>.
32. Royce Sadler D. Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2005. № 30. Pp. 175 – 194. Doi:10.1080/0260293042000264262.
33. Salinitri F. D., Lobkovich A. M., Crabtree B. L., Wilhelm Sh. M. Reliability and Validity of a Checklist to Evaluate Student Performance in a Problem-Based Learning Group // *American Journal of Pharmaceutical Education*. 2019. Vol. 83 (8). <https://doi.org/10.5688/ajpe6963>.
34. Sedlmeier P. The role of scales in student ratings // *Learning and Instruction*. 2006. Vol. 16. Pp. 401 – 415.
35. Torrance H. Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning // *Assessment in Education*. 2007. № 14. Pp. 281 – 294. Doi: 10.1080/09695940701591867.
36. Upshur J. A., Turner C. E. Constructing rating scales for second language tests // *ELT Journal*. 1995. Vol. 49 (1). Pp. 3 – 12. <https://doi.org/10.1093/elt/49.1.3>.

References

1. Bakalova T. V. Kriterii ocenki sformirovannosti kompetencij pri ispol'zovanii innovacionnyx metodov obucheniya // Aktual'ny'e problemy razvitiya vertikal'noj integracii sistemy obrazovaniya, nauki i biznesa: e'konomicheskie, pravovy'e i social'ny'e aspekty : materialy III Mezhdunar. nauch.-prak. konf. Voronezh : Voronezh. centr nauch.-texn. inform., 2015. S. 170 – 173.
2. Bodon'i M. A. Istochniki snizheniya nadyozhnosti ocenki zadaniy s razvyornuty'm otvetom po inostranny'm yazykam // Pedagogicheskie izmereniya. 2019. № 1. S. 83 – 90.
3. Bozhenkova L. I., Sokolova E. V. Kriterial'noe ocenivanie kak neobxodimoe uslovie dostizheniya predmetnyx i metapredmetnyx rezul'tatov v obuchenii geometrii // Prepodavatel XXI vek. 2014. T. 1. № 4. S. 126 – 135.
4. Verbiczskaya M. V., Maxmuryan K. S., Kurasovskaya Yu. B. Metodicheskie materialy dlya predsedatelej i chlenov predmetnyx komissij sub`ektov Rossijskoj Federacii po proverke vy`polneniya zadaniy s razvyornuty'm otvetom e`kzamenacionnyx rabot EGE` 2021 goda. Anglijskij yazyk. (Razdel «Pis'mo»). M., 2021. 112 s.
5. Dalinger V. A. Kriterial'nyj podxod k ocenivaniyu rezul'tatov obucheniya uchashhixsya matematike // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2018. № 4 (70). S. 15 – 18.
6. Zorina V. L., Nurgaleev V. S. Optimizaciya obrazovatel'nogo processa v srednej shkole posredstvom Sposoba dialekticheskogo obucheniya : monografiya. Krasnoyarsk : SibGTU, 2005. 168 s.
7. Kovel' M. I., Glinkina G. V. Osobennosti kriterial'noj sistemy ocenivaniya v teorii i tehnologii Sposoba dialekticheskogo obucheniya // Nauka i shkola. 2018. № 5. S. 84 – 95.
8. Niyazova A. M. Kriterii ocenivaniya proektnyx i tvorcheskix rabot uchashhixsya po russkomu yazyku i literature // Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2016. № 14 (56). S. 123 – 126.
9. Parfyonova A. V. Metodicheskie aspekty ocenivaniya obrazovatel'nyx rezul'tatov po informatike na osnove kriterial'no-orientirovannogo podxoda // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. 2012. № 2. S. 17 – 22.
10. Pinskaya M. A., Ivanov A. V. Formiruyushhij podxod: kriterial'noe ocenivanie v dejstvii // Narodnoe obrazovanie. 2010. № 5. S. 192 – 201.
11. Stupniczkaya M. A. Kriterial'noe ocenivanie: chto e'to takoe i kak ono rabotaet // Shkol'ny'e tehnologii. 2014. № 6. S. 129 – 151.
12. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka : v 4 t. M. : Sov. e`ncikl. : OGIz, 1935 – 1940. T. 1: A – Kyuriny' / sost. G. O. Vinokur [i dr.] ; pod red. D. N. Ushakova. M. : Gos. in-t «Sov. e`ncikl.» : OGIz, 1935.

13. Shabanova I. A., Kovalyova S. V. Kriterial'ny`j podxod k ocenke kachestva vy`polneniya situacionny`x zadach // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review. 2018. № 2 (20). S. 131 – 138.
14. Ajjawi R., Bearman M. Problematising “standards”: representation or performance? // Developing Evaluative Judgement in Higher Education: Assessment for Knowing and Producing Quality Work. Oxon; New York, NY : Routledge, 2018. Pp. 41 – 50.
15. Balan A., Jönsson A. Increased Explicitness of Assessment Criteria: Effects on Student Motivation and Performance // Frontiers in Education. 2018. Vol. 3. Doi: 10.3389/feduc.2018.00081.
16. Balloo K., Evans C., Hughes A., Zhu X., Winstone N. Transparency Isn't Spoon-Feeding: How a Transformative Approach to the Use of Explicit Assessment Criteria Can Support Student Self-Regulation // Frontiers in Education. 2018. Vol. 3. Doi: 10.3389/feduc.2018.00069.
17. Bloxham S., den-Outer B., Hudson J., Price M. Let's stop the pretence of consistent marking: Exploring the multiple limitations of assessment criteria // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2016. № 41 (3). Pp. 466 – 481. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1024607>.
18. Brookhart S. M. Appropriate Criteria: Key to Effective Rubrics. Frontiers in Education. 2018. Vol. 3. Doi: 10.3389/feduc.2018.00022.
19. Bruno I., Santos L., Costa N. The way students' internalize assessment criteria on inquiry reports // Studies in Educational Evaluation. 2016. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.09.002>.
20. Crotwell Timmerman B., Strickland D., Johnson R., Payne J. Development of a 'universal' rubric for assessing undergraduates' scientific reasoning skills using scientific writing // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2011. № 36 (5). Pp. 509 – 547. <http://dx.doi.org/10.1080/02602930903540991>.
21. Engelhard G. Monitoring raters in performance assessments // Large-scale assessment programs for all students: Development, implementation, and analysis. Mahwah, NJ : Erlbaum, 2002. Pp. 261 – 287.
22. Jönsson A., Svingby G. The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. Educational Research Review. 2007. № 2 (2). Pp. 130 – 144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>.
23. Jönsson A., Panadero E. The use and design of rubrics to support assessment for learning. Scaling up assessment for learning in higher education Singapore : Springer, 2017. Pp. 99 – 111. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3045-1_7.
24. Jonsson A. Rubrics as a way of providing transparency in assessment // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2014. № 39 (7). Pp. 840 – 852.
25. Jönsson A., Prins F. Editorial: Transparency in Assessment – Exploring the Influence of Explicit Assessment Criteria // Frontiers in Education. 2018. Vol. 3. Doi: 10.3389/feduc.2018.00119.
26. Lukácsi Z. Developing a level-specific checklist for assessing EFL writing // Language Testing. 2020. <https://doi.org/10.1177/0265532220916703>.
27. McNamara T. F. Language testing. Oxford, UK : Oxford University Press, 2000. 140 p.

28. Meyer-Beining J. "Of course, we have criteria" Assessment criteria as material semi-otic means in face-to-face assessment interaction // *Learning, Culture and Social Interaction* 2020. № 24. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100368>.
29. Nordrum L., Evans K., Gustafsson M. Comparing student learning experiences of in-text commentary and rubric-articulated feedback: strategies for formative assessment // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2013. № 38. Pp. 919 – 940. Doi: 10.1080/02602938.2012.758229.
30. Nunziati G. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice // *Cahiers Pédagogiques*. 1990. № 280. Pp. 47 – 62.
31. Reddy Y. M., Andrade H. A review of rubric use in higher education. // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2010. № 35 (4). Pp. 435 – 448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>.
32. Royce Sadler D. Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2005. № 30. Pp. 175 – 194. Doi:10.1080/0260293042000264262.
33. Salinitri F. D., Lobkovich A. M., Crabtree B. L., Wilhelm Sh. M. Reliability and Validity of a Checklist to Evaluate Student Performance in a Problem-Based Learning Group // *American Journal of Pharmaceutical Education*. 2019. Vol. 83 (8). <https://doi.org/10.5688/ajpe6963>.
34. Sedlmeier P. The role of scales in student ratings // *Learning and Instruction*. 2006. Vol. 16. Pp. 401 – 415.
35. Torrance H. Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning // *Assessment in Education*. 2007. № 14. Pp. 281 – 294. Doi: 10.1080/09695940701591867.
36. Upshur J. A., Turner C. E. Constructing rating scales for second language tests // *ELT Journal*. 1995. Vol. 49 (1). Pp. 3 – 12. <https://doi.org/10.1093/elt/49.1.3>.

M. A. Bodony

CRITERIA FOR EDUCATIONAL ASSESSMENT: DEFINITION AND TYPES

The effectiveness of the educational assessment is directly dependent based on the assessment, which in the mainstream of the criterion-oriented approach is represented by the criteria for the quality of the learning outcomes. The conducted research shows the variability of the definition of the concept of criterion in the theory and practice of teaching, the lack of unity in identifying generic characteristics. The analysis of theoretical sources on the research problem in the databases of domestic and foreign full-text peer-reviewed journals made it possible to identify the key features of the assessment criteria: their correlation with the goals and expected learning outcomes; orientation towards both teacher and student; ensuring the differentiation of the qualitative characteristics of the learning outcomes; opportunities to improve the quality of the assessment. In addition, the use of different classifying features became the basis for identifying binary oppositions of assessment criteria.

Key words: *educational assessment, assessment criteria, criterion-oriented approach, rubrics, assessment quality.*