

ЭВОЛЮЦИЯ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОТ СЛОВЕСНОЙ ОЦЕНКИ К СОВРЕМЕННЫМ ФОРМАТАМ В ОБУЧЕНИИ

В поле зрения автора – проблема генезиса научных представлений об оценочной деятельности в обучении начиная с древних времен и до наших дней. Анализируется, как менялись подходы к оцениванию учащихся, какие принципы лежали в основе этих изменений, какие факторы влияли на формирование системы оценивания в разные эпохи. В качестве базовой тенденции происходивших изменений выделяется переход от словесной оценки к более структурированным и количественным ее форматам, включая балльную и рейтинговую системы. Особое внимание обращено на целесообразность совершенствования подходов к оценочной деятельности в условиях современного обучения, ориентированного на реализацию идеи субъектной позиции обучающихся в познании.

Ключевые слова: *оценочная деятельность, педагогическая оценка, самооценка обучающегося, история системы школьного оценивания, методы оценочной деятельности, средства оценочной деятельности.*

Оценочная деятельность – это ключевой аспект процесса обучения, поскольку позволяет не только определить уровень усвоения учебного материала, но и выявить сильные и слабые стороны учащихся, выработав на этой основе варианты их индивидуального развития. В последнее время все чаще обсуждается необходимость пересмотра сложившихся подходов к оцениванию [4; 8]. Некоторые эксперты выступают за более детализированную градацию количественных оценок вплоть до десятичной шкалы значений, в то время как другие высказывают сомнения в целесообразности использования подобных решений. С увеличением разнообразия используемых в обучении методов, методик и технологий, обогащающих его образовательный потенциал, задача объективного

оценивания становится всё более сложной и многогранной.

В педагогике оценочная деятельность рассматривается как сложный процесс, направленный на определение уровня усвоения учебного материала учащимися и сопоставление полученных результатов с предварительно сформулированными целевыми установками. Будучи направленной на отслеживание качества достижений учащихся на протяжении всего учебно-воспитательного процесса, она не только способствует его эффективной организации, но и позволяет вносить необходимые изменения в методику обучения. Исторически, подходы к оценочной деятельности эволюционировали, отражая изменения в образовательных системах и требованиях общества, что подчеркивает важность постоянного анализа и

совершенствования методов оценки в контексте современных реалий школьного обучения.

Исторический анализ теоретических и практико-ориентированных аспектов оценочной деятельности убеждает, что данный вопрос вызывал интерес у множества ученых на протяжении многих веков. Проблема педагогической оценки была предметом изучения в работах Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци и А. Дистервега, а также М. В. Ломоносова, В. Г. Белинского и Н. И. Пирогова. Эти ученые подчеркивали важность демократического подхода к оцениванию в контексте организации образовательного процесса. В более поздний период исследование этой темы продолжилось в трудах таких авторов, как Ш. А. Амонашвили, К. Ингекамп, Ф. В. Костылев и Е. И. Перовский, а также В. М. Полонский и др. Значительную роль в изучении проблемы оценочной деятельности сыграли работы, посвященные ее историческому развитию, выполненные Н. В. Басовой, А. Д. Егоровым и Ф. Ф. Королевым и др.

Каждая историческая эпоха формировала свои уникальные подходы к пониманию сущности и способов проведения оценочной деятельности, отражая культурные и социальные изменения, происходившие в обществе. Например, в Древней Греции акцент делался на диалог и риторические навыки, тогда как в Средние века важнейшей составляющей обучения считался авторитет учителя [14].

До XVI века оценочная деятельность в школах Европы преимущественно выполняла контролирующие функции и не имела формализованного балльного оценивания. В этот период учителя использовали словесные

формы оценки, которые не фиксировались в виде отметок. Основное внимание уделялось поддержанию дисциплины и контролю над учениками, что иногда сопровождалось применением телесных наказаний.

Телесные наказания рассматривались как средство дисциплины и контроля, однако такая практика вызывала множество споров и критики. Существовали мнения о том, что физические наказания не только не способствуют мотивации к обучению, но и наносят вред психическому состоянию детей. В результате мнение научного сообщества начало меняться, и всё больше людей стало выступать против жестоких методов воспитания.

В XVI – XVII веках стремительное развитие оценочной деятельности показали иезуитские школы. Иезуиты, будучи католическим орденом, уделяли большое внимание обучению и воспитанию детей, особенно из высших социальных слоёв. Ведущими подходами к обучению выступали принципы гуманизма и уважения к личности ученика. Иезуитские школы начали внедрять систему оценивания, которая позволяла учителю более точно отражать уровень освоенных учащимися знаний и навыков. Стала распространяться количественная (балльная) форма оценочной деятельности: вместо физического наказания ученики получали отметки за свои достижения, что способствовало формированию мотивации к учёбе, а оценочная деятельность учителя становилась не только инструментом контроля, но и средством поощрения.

Система оценивания в этих школах включала детальный анализ мотивации

учащихся, применение косвенных вопросов и психологических тестов. Отличительным элементом данной системы являлось привлечение независимых комиссий для объективной оценки учебных работ будущих студентов. Эти комиссии играли ключевую роль в принятии решений о допуске к университетским экзаменам, что добавляло прозрачности в процесс оценивания [12].

Иезуитские школы выделялись строгими дисциплинарными нормами, которые сочетались с умением педагогов оказывать психологическое влияние на учеников. Высокие стандарты образования, которые были внедрены в этих учреждениях, сделали их систему подготовки и оценивания не только авторитетной в глазах представителей элиты, но и востребованной среди более широких слоев населения, включая средний класс. Таким образом, иезуитские учебные заведения стали образцом для подражания в области образовательных практик и оценочной деятельности своего времени [Там же].

Я. А. Коменский акцентировал внимание на значимости систематического оценивания успеваемости учащихся. В своих трудах он выделял различные виды оценочных испытаний, такие как часовые, дневные, недельные, месячные, триместровые и годовые. Часовые испытания охватывали как ранее изученный, так и новый материал. Дневные проверки в отличие от часовых проводил не учитель, а специальное лицо, которое ежедневно оценивало усвоение учебного материала. Недельные испытания организовывались в виде соревнований между учениками, что позволяло изменять их места в зависимости от достигнутых результатов.

Каждый месяц проводились письменные работы, по итогам которых ученики могли быть пересажены в классе на другие места. Экзамены устраивались в конце учебного года в торжественной атмосфере с произвольным выбором опрашиваемых из каждой группы. Успешные учащиеся награждались, в то время как менее успешные критиковались.

Я. А. Коменский предложил концепцию, акцентирующую внимание на важности самопонимания учащихся. Его идеи были сосредоточены на выявлении индивидуальных способностей и возможностей каждого ученика, что стало основой для появления самооценки как оценочной деятельности ученика. Я. А. Коменский также разработал критерии для пятибалльной системы оценивания и четко обозначил основные требования к процессу оценки учебных достижений. В результате анализа научной и практической литературы можно сделать вывод, что многие из его предложений легли в основу современных методов обучения и оценочной деятельности [7]. Несмотря на это, в реальной образовательной практике того времени многие его идеи не нашли широкого применения, что указывает на разрыв между теоретическими концепциями и практикой их реализации в школе. Подчеркнем, понимание этого обстоятельства ставит перед современными педагогами задачу более внимательного изучения специфики оценочной деятельности, которая раскрывается актуальными педагогическими теориями и обуславливается требованиями сегодняшнего инновационного образовательного процесса.

В конце XVIII – первой половине XIX века в России и Западной Европе наблюдается значительное расширение

научных представлений о назначении и способах организации образования. В этот период акцент смещается на оценку уровня и качества знаний, а также на способность высказывать собственное мнение, сопоставлять различные точки зрения авторов и выявлять индивидуальные способности (идеи Д. Локка). Также в этот период стало уделяться больше внимания личностным особенностям учащихся, их мотивации (взгляды Ж.-Ж. Руссо) и уровню личностного развития (по А. Дистервегу) [7; 14].

Пример системы обучения этого времени – система гувернерского образования, разработанная Джоном Локком и позже продолженная Ж.-Ж. Руссо. Данная система была частично ответом философов на существующие в школах трудности, например, проблематику учета индивидуальных особенностей учащихся, их способностей и предрасположенностей. Джон Локк предлагал решительный отказ от физического наказания и грубого обращения с учащимися в образовательном процессе. Однако самым главным новшеством стало то, что Локк интересовал не только факт выполнения заданий, но и качество работы, а также отношение учащегося к своим успехам и неудачам. Это подразумевало не только корректность ответов, но и уровень понимания материала. Кроме того, Локк подчеркивал важность времени, затраченного на выполнение заданий, как индикатора усердия и вовлеченности учащихся в учебный процесс. Не менее важным аспектом его подхода в оценочной деятельности было отношение самих учащихся к своим успехам и неудачам – это

позволяло оценить их мотивацию и стремление к самосовершенствованию [7].

В образовательных учреждениях России, подобно многим европейским странам, изначально использовалась трёхуровневая система оценки знаний. Существуют исторические документы, датированные 1737 годом, из Киевской духовной академии, в которых учащиеся получали оценки, основанные на трёх категориях словесных отзывов. Полный уровень овладения знаниями отмечался такими формулировками, как «изрядное учение» и «похвальное». Низкий уровень обозначался терминами, указывающими на недостаточные успехи, например «слабое учение» или «безнадежное» [5].

В XVIII веке педагоги не прибегали к традиционной балльной форме оценочной деятельности – отметкам, предпочитая предоставлять развернутые комментарии о результатах работы учащихся. Формулировки могли варьироваться от «посредственное учение» до «похвальное». Многие учителя создавали более подробные характеристики, которые помогали как ученикам, так и самим педагогам увидеть успехи и трудности учащихся. Так, М. В. Ломоносов предложил внедрить систему сокращений для обозначения уровня освоения материала, таких как «В. И.» (все исполнил) и «Н. У.» (не знал урока), что привело к разработке системы из десяти различных оценок [Там же].

История изменений к подходам оценочной деятельности в России насчитывает много веков. В XVII веке, например, в уставе Луцкой братской школы было указано, что ученики

должны занимать места в классе в зависимости от их учебных успехов. Тот, кто продемонстрировал лучшие знания, имел право сидеть на более близком к доске месте, даже если его социальное положение было скромным. Напротив, менее успешные ученики располагались все дальше от доски. Эта система распределения мест, которая фактически представляла собой прообраз рейтинговой формы оценочной деятельности, сохранялась в отечественных образовательных учреждениях на протяжении длительного времени [9].

К началу XIX века в России не существовало единой системы оценивания успеваемости. Однако в лицеях проводились экзамены и зачеты, за которые выставлялись отметки. Отдельно также оценивалось поведение учеников. Формы оценивания варьировались: использовались как словесные описания, так и балльные отметки, а также письменные отзывы. Эти документы позволяли составить полную характеристику ученика, включая специфику его учебных достижений и трудностей, а также качество сформированности общеучебных навыков и нравственных качеств.

В трудах некоторых российских просветителей XVIII века (И. И. Бецкой, Н. И. Новиков и В. Н. Татищев) можно найти содержательные рекомендации по проведению учителем оценочной деятельности. Значительное внимание уделялось входному контролю и оценке подготовленности учеников к учебному процессу. И. И. Бецкой призывал педагогов к изучению своих воспитанников, акцентируя внимание на постоянном наблюдении с целью выявления их природных способностей,

так как это позволит использовать дифференцированный подход в обучении и оценочной деятельности [Там же]. В это время происходили изменения в методах и приемах оценочной деятельности. Например, педагоги стали применять ошибочно сформулированные высказывания для того, чтобы оценивать качество усвоенных учениками знаний в отношении их использования в новой ситуации, отличной от встречавшихся ранее. Важным направлением в эволюции оценочной деятельности стал учет психологических особенностей учащихся при оценивании их учебных достижений, что способствовало внедрению нравственной самооценки как прообраза самооценочной деятельности учащихся [14].

В 1819 году российское Министерство народного просвещения приняло решение о введении единой системы оценки учебных достижений учащихся всех видов образовательных учреждений. В рамках этого решения разработали детализированные инструкции, в которых была предложена четырехбалльная система оценивания. Однако в связи со сложностями ее адекватного применения и субъективностью педагогической оценки данная система не просуществовала долго. В то же время в военно-учебных заведениях страны начала внедряться 12-балльная система оценивания, которая позволила более точно отразить уровень знаний учащихся [11].

В рамках данной системы оценивания была установлена четкая шкала баллов, которая служила индикатором уровня усвоения учебного материала. Наивысшие 12 баллов присуждались тем учащимся, которые демонстрировали выдающееся знание предмета,

уверенно отвечали на поставленные вопросы и корректно излагали свои мысли. Показатели, соответствовавшие 11 и 10 баллам, отражали тот факт, что учащиеся значительно понимали изучаемый материал и обладали уверенностью в ответах. Тем не менее они сталкивались с трудностями в аргументации своей точки зрения и ведении свободного диалога, что отличало их от тех, кто достиг максимального результата. Это подчеркивает важность не только знания фактов, но и умения их обосновывать.

Баллы в диапазоне от 9 до 7 указывали на то, что учащийся усвоил основные аспекты темы, однако иногда испытывал трудности с четкостью формулировок и мог запутаться при возникновении вопросов со стороны педагога. Отметки от 6 до 4 свидетельствовали о том, что учащийся в целом понимал материал, но нуждался в поддержке учителя для восполнения пробелов и иногда путал понятия или просто повторял заученные фразы, не углубляясь в понимание и суть теории. Низкие балльные оценки – 3, 2 и 1 – указывали на практически полное незнание материала, что иногда приводило к необходимости оставлять учащегося на второй год обучения.

По итогам переводных экзаменов все учащиеся делились на две группы: к первой относились те, кто набрал не менее 6 баллов по всем предметам, что давало им право перейти в следующий класс. Остальные, не достигнув этого порога, исключались из учебного заведения [11].

В 1837 году в России была введена пятибалльная система оценки знаний

учащихся, установленная Министерством народного просвещения. Основные пункты этой системы были изложены в «Положении для постоянного определения или оценки успехов в науках» [5], которое определяло порядок оценивания учебных достижений. Эта система была заимствована из прусского педагогического опыта и включала пять уровней оценивания, каждый из которых отражал степень усвоения учащимися учебного материала.

Первая степень (низкие успехи). Ученик демонстрирует лишь минимальные достижения в изучении предмета. Это может быть связано как с недостатком природных способностей, так и отсутствием мотивации к учебе. Учащиеся на этом уровне часто испытывают трудности с пониманием даже базовых концепций.

Вторая степень (посредственные успехи). Ученик знаком с некоторыми аспектами изучаемого материала, способен при помощи педагога выполнить некоторые задания, однако его знания остаются поверхностными и зачастую основываются на механическом запоминании («зазубривании»). В этом случае ученик не в состоянии уловить основные идеи и взаимосвязи между темами предмета. Такая ситуация может возникнуть как у менее способных учеников, так и у тех, кто обладает потенциалом, но не проявляет должного усердия в учебе.

Третья ступень (удовлетворительные успехи). Ученик усвоил материал так, как он был представлен ему в учебниках и на занятиях. Он понимает взаимосвязь отдельных тем в рамках заданной структуры, однако его знания

часто ограничиваются лишь теми источниками, которые ему доступны. Учащиеся на этом уровне могут сталкиваться с трудностями при выполнении более сложных заданий и выученное применяют с затруднением. Часто именно на этом уровне останавливаются ученики с хорошей памятью, но не всегда умеющие применять изученный материал на практике. Тем не менее они замотивированы на обучение.

Четвертая ступень (хорошие успехи). Ученик уверенно владеет изучаемым материалом, способен объяснить все его составляющие и понимает взаимосвязь между ними. Он легко применяет полученные знания на практике. На этом уровне ученик способен сопоставлять разум с памятью, и он считает невозможным запомнить что-либо без понимания. Из трудностей на данной ступени можно выделить недостаток усердия, который способен мешать ученику достичь более высоких результатов.

Пятая ступень (отличные успехи). Ученик глубоко освоил предмет, может четко и уверенно отвечать на вопросы, сопоставлять различные аспекты и связывать отдаленные концепции. Он умеет анализировать новые и сложные задачи, осознает слабые места изучаемого материала и может критически оценивать теории. Это свидетельствует о том, что ученик сделал знания своей неотъемлемой частью, а уроки стали для него полем для развития. Достигнуть такого уровня возможно лишь при сочетании выдающихся умственных способностей, хорошей памяти и искреннего увлечения учебой, а также упорного труда [10].

Введение пятибалльной системы оценки знаний стало значительным эволюционным сдвигом, характеризующим серьезные изменения в оценочной деятельности. Во-первых, эта система перешла от словесной формы оценки к более структурированному подходу, что позволило стандартизировать процесс оценивания и сделать его более объективным. Вместо субъективных мнений учителей о достижениях учеников теперь существовала четкая градация успеваемости.

Во-вторых, пятибалльная система способствовала более детальному анализу учебных достижений учащихся. Каждая ступень оценки отражала не только уровень усвоения материала, но и позволяла выявить индивидуальные особенности каждого ученика: их сильные и слабые стороны, а также уровень мотивации к обучению.

В-третьих, введение этой системы стало основой для дальнейших реформ в области образования, создало предпосылки для перехода к более современным формам оценивания, которые акцентировали внимание на развитии метапредметных компетенций и личностного роста учащихся.

В 1846 году была официально введена 5-балльная система оценки знаний, которая стала стандартом для всех образовательных учреждений России. Эта система сохранялась без изменений до 31 мая 1918 года, когда Народный комиссариат просвещения РСФСР издал указ о ее отмене [13].

В мае 1918 года был принят декрет, который отменил сложившуюся к тому времени балльную систему оценки знаний и поведения учащихся. Одновременно с этим были отменены домашние

задания и экзамены. Перевод учащихся в следующий класс, а также выдача свидетельств об окончании учебного заведения проводились на основании мнений педагогического совета о результатах учебной деятельности школьника. Эти изменения, основанные на введении коллективной оценочной деятельности педагогов взамен индивидуальной, должны были отразить демократические идеалы новой школы и устранить элементы, присущие дореволюционной системе образования [13].

В документах, связанных с требованиями к оценочной деятельности и относящихся к советским трудовым школам 1920-х годов, можно встретить формулировки, которые свидетельствуют об устранении индивидуально ориентированной оценочной деятельности педагога. Так, в них, в частности, оценочная деятельность понималась как простая фиксация того, что учащиеся «изучали» или «не изучали» различные предметы или что в процессе обучения они «осваивали знания и навыки» по определенным дисциплинам, после чего следовал их перечень [3].

С течением времени стало очевидно, что отсутствие индивидуального подхода к учащимся в оценочной деятельности, игнорирование уникальных особенностей и способностей каждого учащегося, а также недостаток четко выработанной системы оценивания негативно сказываются на образовательном процессе. В силу этого во второй половине 1920-х годов начался возврат к балльной системе оценивания. 25 августа 1932 года Центральный комитет ВКП(б) издал Постановление «Об учебных программах и режиме в начальной средней школе», в котором

подчеркивалось, что оценка знаний учащихся должна стать основным критерием для оценки работы образовательных учреждений и педагогов. В этом документе указывалось на необходимость ведения постоянного и систематического учета знаний каждого отдельного ученика [2].

3 сентября 1935 года СНК СССР и Центральный комитет ВКП(б) приняли новый нормативный акт, который касался организации учебного процесса и внутреннего распорядка в школах. В этом документе была восстановлена пятибалльная система оценок, которая имела словесную форму выражения и включала пять уровней успеваемости: «очень плохо», «плохо», «посредственно», «хорошо» и «отлично». Некоторое время также использовались альтернативные наименования для оценок, такие как «очень хорошо», «хорошо», «удовлетворительно» и «неудовлетворительно». Однако из-за неопределенности значения оценки «удовлетворительно» она была впоследствии изменена на «посредственно» [Там же].

10 января 1944 года Совет Народных Комиссаров РСФСР принял постановление, которое установило введение цифровой пятибалльной системы, заменяющей существующую словесную систему оценивания. Основной целью этой реформы было повышение точности оценочной деятельности в отношении оценки знаний и поведения учащихся, а также повышение требований к их успеваемости [5]. Согласно нововведению, начиная с 11 января 1944 года, оценки приобрели отметочный формат и стали выставляться с помощью цифр, за которыми скрывалось соответствующее количество баллов: 5, 4,

3, 2 и 1. В дальнейшем, в 1950-х годах, система оценки была дополнена знаками «плюс» и «минус», что позволило создать более детализированную градацию оценок: например, 5+, 5, 5– и так далее для каждой из пяти основных отметок.

Первый школьный устав, принятый в 1970 году, подтвердил использование пятибалльной системы для оценки знаний учащихся. В то же время поведение стало оцениваться по более простой схеме, состоящей из трех категорий: «примерное поведение», «удовлетворительное поведение» и «неудовлетворительное поведение».

Эта система сохранялась до 80-х годов XX века, когда произошли значительные изменения в терминологии. Так, отметка «посредственно» была заменена на «удовлетворительно», а «плохо» – на «неудовлетворительно». Отметка «1», обозначавшая «очень плохо», была исключена из практики. В результате система сократилась до четырех уровней, но поскольку высшей оценкой по-прежнему оставалась «5», она продолжала восприниматься как пятибалльная [6].

С принятием в 1992 году в России закона «Об образовании» образовательные учреждения получили право самостоятельно выбирать системы оценивания и устанавливать порядок аттестации учащихся. Это привело к ситуации, аналогичной той, что наблюдалась в распоряжениях министра просвещения в 1916 – 1917 годах. Некоторые учебные заведения начали разрабатывать свои собственные системы балльного оценивания. Однако большинство школ продолжали использовать традиционный подход –

балльную шкалу: 2, 3, 4 и 5. Для уточнения выставленных отметок многие учителя начали применять знаки плюса («+») и минуса («–»), хотя их официальное внесение в классные журналы не было разрешено [11].

Следует подчеркнуть, что в XX веке произошел значительный сдвиг в понимании целей оценочной деятельности и способов их достижения. Ученые-дидакты [4; 6; 8] пришли к необходимости выделения двух основных типов оценивания – формативное и суммативное.

Формативное оценивание осуществляется в ходе отдельного этапа обучения, ориентировано на оценку промежуточных результатов и направлено на поддержку учащихся. Оно позволяет учителям отслеживать прогресс учеников, предоставлять обратную связь и корректировать учебный процесс. Этот тип оценивания способствует развитию навыков самооценки у учащихся, так как они учатся осознавать свои сильные и слабые стороны.

Суммативное оценивание, напротив, проводится по окончании какого-то этапа обучения и служит для определения итоговых результатов. Оно фиксирует уровень усвоения знаний и умений, позволяя сделать заключительные выводы об образовательных достижениях учащихся, не обращая внимания на специфику процесса их приобретения.

Появление в педагогике идеи формативного оценивания в противовес суммативному целесообразно рассматривать как переход от традиционно использованного результативного подхода к более современному процессуальному оцениванию, которое вызывает принципиальное изменение позиции учащегося и отражает направленность

педагогических исследований на обоснование и разработку идеи субъектной позиции обучающихся в познании. Разработка идеи формативного оценивания обуславливала переход в понимании содержания оценочной деятельности – от фиксации результатов к раскрытию механизмов и способов их получения. Следует также подчеркнуть, что при этом обучающийся из объекта педагогической оценки превращался в субъекта собственной оценочной деятельности, что, несомненно, способствовало усилению гуманистических начал в образовании и акцентировало внимание на целесообразности рассмотрения оценочной деятельности и в плоскости ученической самооценки [14].

Начало XXI века связано со значительными изменениями, характерными для способов оценочной деятельности, в связи с внедрением компетентного подхода в школьное образование. Это привело к комплексному использованию ряда инновационных средств, таких как тестирование, наблюдение, анализ продуктов деятельности, интервью, активно-игровые диагностические методики и технологии (методы конкретных ситуаций, кейс-метод), а также портфолио и оценивание в условиях проектной деятельности, которые позволяли более полно отразить индивидуальные достижения учащихся [4; 6]. В фокус оценочной деятельности кроме предметных знаний и умений попадали

навыки критического мышления и анализа информации, умения ставить цели, проводить самоконтроль и самооценку, работать и решать проблемы в условиях командного взаимодействия, мотивация к обучению, настойчивость, креативность и способность обучающегося к самоорганизации и т. п.

В настоящее время развитие современных информационно-коммуникационных технологий также нашло отражение в преобразовании способов оценивания. Использование онлайн-тестов, систем управления обучением (платформы Moodle или Blackboard), предполагающее стандартизацию и объективность оценочной деятельности, повышает ее качество, минимизируя влияние субъективных факторов, способствует более справедливой и унифицированной оценке, делает более доступными ее результаты [8].

В качестве итогового вывода отметим, что эволюция оценочной деятельности демонстрирует динамику изменений в образовательной среде, отражая культурные и социальные трансформации общества. Понимание этих изменений важно для дальнейшего совершенствования содержания, методов и средств оценочной деятельности в контексте современных образовательных реалий, а также пересмотра роли и участия в ней всех субъектов образовательного процесса.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка. М. : Педагогика, 1980. 160 с.
2. Артамонова Е. В. Процесс отечественного оценивания образовательных результатов: с чего все начиналось // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2. С. 112 – 114.

3. Вендровская Р. Б. Школа 20-х годов: поиски и результаты. М. : Просвещение, 1993. 240 с.
4. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Сиднева А. Н. Оценивание достижений школьников в традиционной и развивающей системах обучения: психолого-педагогический анализ // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 45 – 60.
5. Казакова И. А. Система оценивания знаний в историческом аспекте // Высшее образование в России. 2011. № 6. С. 153 – 157.
6. Калашникова Н. Г. Теоретические основания системы развития оценочной компетентности учителя // THEORIA. 2022. № 1. С. 10 – 25.
7. Коменский Я., Локк Д., Руссо Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / сост. : В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. М. : Педагогика, 1987. 416 с.
8. Куранова Т. Д., Скорикова И. Б. Современные подходы к оценке достижений младших школьников // Наука и образование сегодня. 2021. № 9 (68). С. 12 – 18.
9. Латышина Д. И. История педагогики и образования. М. : Гардарики, 2008. 527 с.
10. Модернизация общего образования: Оценка образовательных результатов : кн. для учителя / под ред.: В. В. Лаптева, А. П. Тряпицыной. СПб. : СОЮЗ, 2002. 112 с.
11. Пыльнев Ю. В., Васильев В. В. Русская школьная отметка: история и современность. Воронеж : [б. и.], 2016. 73 с.
12. Разливинских И. Н., Стерхова Н. С., Оленькова Н. В., Осипова Я. У. Исторический анализ проблемы контроля и оценивания результатов учебной деятельности младших школьников // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2023. № 4 (60). С. 25 – 35.
13. Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917, 1918, 1919, 1920 гг. М. : [б. и.], 1942. 531 с.
14. Шадриков В. Д., Шадрикова И. А. Педагогическое оценивание : учеб. пособие. М. : Университетская книга : РИД РосНОУ, 2018. 156 с.

References

1. Amonashvili Sh. A. Obuchenie. Ocenka. Otmetka. M. : Pedagogika, 1980. 160 s.
2. Artamonova E. V. Process otechestvennogo ocenivaniya obrazovatel'ny'x rezul'tatov: s chego vse nachinalos' // Baltijskij gumanitarny'j zhurnal. 2016. T. 5. № 2. S. 112 – 114.
3. Vendrovskaya R. B. Shkola 20-x godov: poiski i rezul'taty'. M. : Prosveshhenie, 1993. 240 s.
4. Gordeeva T. O., Sy'chev O. A., Sidneva A. N. Ocenivanie dostizhenij shkol'nikov v tradicionnoj i razvivayushhej sistemax obucheniya: psixologo-pedagogicheskij analiz // Voprosy' obrazovaniya. 2021. № 1. S. 45 – 60.

5. Kazakova I. A. Sistema ocenivaniya znaniy v istoricheskom aspekte // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2011. № 6. S. 153 – 157.
6. Kalashnikova N. G. Teoreticheskie osnovaniya sistemy` razvitiya ocenочноj kompetentnosti uchitelya // THEORIA. 2022. № 1. S. 10 – 25.
7. Komenskij Ya., Lokk D., Russo Zh., Pestaloczi I. G. Pedagogicheskoe nasledie / sost. : V. M. Klarin, A. N. Dzhurinskij. M. : Pedagogika, 1987. 416 s.
8. Kuranova T. D., Skorikova I. B. Sovremennyy`e podxody` k ocenke dostizhenij mladshix shkol`nikov // Nauka i obrazovanie segodnya. 2021. № 9 (68). S. 12 – 18.
9. Laty`shina D. I. Istoriya pedagogiki i obrazovaniya. M. : Gardariki, 2008. 527 s.
10. Modernizaciya obshhego obrazovaniya: Ocenka obrazovatel`ny`x rezul`tatov : kn. dlya uchitelya / pod red.: V. V Lapteva, A. P Tryapicynoj. SPb. : SOYuZ, 2002. 112 s.
11. Py`l`nev Yu. V., Vasil`ev V. V. Russkaya shkol`naya otmetka: istoriya i sovremennost`. Voronezh : [b. i.], 2016. 73 s.
12. Razlivinskix I. N., Sterxova N. S., Olen`kova N. V., Osipova Ya. U. Istoricheskij analiz problemy` kontrolya i ocenivaniya rezul`tatov uchebnoj deyatel`nosti mladshix shkol`nikov // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvenno-go pedagogicheskogo universiteta. 2023. № 4 (60). S. 25 – 35.
13. Sobranie zakononij i rasporyazhenij pravitel`stva za 1917, 1918, 1919, 1920 gg. M. : [b. i.], 1942. 531 s.
14. Shadrikov V. D., Shadrikova I. A Pedagogicheskoe ocenivanie : ucheb. posobie. M. : Universitetskaya kniga : RID RosNOU, 2018. 156 s.

E. I. Zvereva

THE EVOLUTION OF ASSESSMENT ACTIVITY: FROM VERBAL ASSESSMENT TO MODERN TEACHING FORMATS

In the author's field of view is the problem of the genesis of scientific ideas about evaluation activities in education, from ancient times to the present day. The article analyzes how approaches to student assessment have changed, what principles underlay these changes, and what factors influenced the formation of the assessment system in different eras. The transition from verbal assessment to more structured and quantitative assessment formats, including point and rating systems, is highlighted as the basic trend of the changes. Special attention is paid to the expediency of improving approaches to assessment activities in the context of modern education, focused on the realization of the idea of the student's subjective position in cognition.

Keywords: *assessment activity, pedagogical assessment, student's self-assessment, history of the school assessment system, assessment methods, assessment tools.*