

## Анализ оценочного задания: обзор зарубежных подходов

© 2023

*Бодоньи Марина Алексеевна*, кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой прикладной лингвистики и новых информационных технологий  
*Кубанский государственный университет, Краснодар (Россия)*

E-mail: [m.bodony@mail.ru](mailto:m.bodony@mail.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1182-0587>

**Аннотация:** Оценочное задание является одним из факторов достижения точной, надежной и валидной оценки. Эффективность оценивания находится в непосредственной зависимости от характеристик задания и его соответствия требованиям. Анализ зарубежных теоретических источников позволил выявить различные аналитические процедуры, используемые исследователями и практиками для выявления отдельных аспектов оценочного задания. Вместе с тем мы обращаем внимание на отсутствие систематизации подходов к анализу. Это сужает возможности выявления качественных параметров оценочного задания, следствием чего становится снижение надежности оценки. Цель исследования – выявить подходы к анализу оценочного задания, предлагаемые зарубежными исследователями, и упорядочить их на основе разграничения направленности анализа. Исследование проводилось путем сплошного поиска теоретических источников в международных наукометрических базах полнотекстовых публикаций на основе ключевых слов. В результате было отобрано 18 публикаций, отражающих разные аналитические процедуры, которые используются для определения качества оценочного задания как дидактической категории. Изучение публикаций позволило выделить интегративный, аутентичный, дидактический, когнитивный, лингвистический подходы и подход, основанный на теории дидактической оценки. Каждый подход отражает специфические параметры, касающиеся непосредственно операций, видов деятельности, характеристик и т. п., необходимых для эффективной организации оценивания. Подходы к анализу задания ориентированы на выявление как внутренних параметров задания (соответствие требованиям реалистичности, ситуативности, проблемности; согласованность с психолого-педагогическими закономерностями организации учебной деятельности; учет языковых характеристик в формулировках задания; соотношение когнитивных операций, необходимых для выполнения задания, с требованиями сложности, доступности, целесообразности и т. п.; соответствие требованиям валидной, надежной и справедливой оценочной деятельности), так и его потенциала в контексте целостного учебного процесса как средства влияния на обучающегося и учебный процесс. Систематизация подходов к оценочному заданию становится фактором разработки практического инструментария, обеспечивающего установление качества оценочного задания для эффективной организации учебного процесса.

**Ключевые слова:** оценка; оценивание; оценочное задание; анализ оценочного задания; подходы к анализу оценочного задания.

**Благодарности:** Публикация подготовлена в рамках проекта, реализуемого победителем конкурса на предоставление грантов преподавателям магистратуры благотворительной программы «Стипендиальная программа Владимира Потанина» Благотворительного фонда Владимира Потанина (проект № ГСГК-0131/21 «Аутентичная оценка формируемых компетенций: технологии и инструменты»).

**Для цитирования:** Бодоньи М.А. Анализ оценочного задания: обзор зарубежных подходов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2023. № 1. С. 9–17. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-1-9-17.

### ВВЕДЕНИЕ

В образовательном процессе оценивание играет ключевую роль. Процесс оценивания, используемый инструментарий, результаты оценочной деятельности и их восприятие и т. п. находятся в фокусе внимания всех участников образовательного процесса и связаны с определенными ожиданиями, отражающими и формирующими доверие к оцениванию. Представляется очевидным, что качество оценивания относится к ведущим факторам, обуславливающим доверие к оценочной деятельности. Оценка должна предоставлять и преподавателям, и обучающимся точную информацию об уровне сформированности компетенций, знаний, навыков, умений и т. п., что определяет направленность оценочной деятельности не просто на предоставление результатов, а на улучшение учебного процесса в целом и учебной деятельности каждого учащегося. Оценоч-

ный инструментарий на основе моделирования разных ситуаций должен обеспечивать диагностику уровня готовности к решению проблем разного уровня, что становится показателем практико-ориентированного подхода, обеспечивающего связь образовательного процесса с реальными условиями.

Движущей силой оценивания как части учебного процесса выступает оценочное задание, рассматриваемое как дидактическое средство, которое определяет качество достижения результатов обучения, конкретизирует границы требований к когнитивным операциям, необходимых для его выполнения, и устанавливает таким образом их ценность. Оценочное задание становится основой для диагностики степени понимания явлений, процессов, закономерностей и т. п., а предлагаемые в нем условия актуализируют способности обучающихся гибко применять знания в соответствии с поставленными задачами. Ясно, что эффективность

оценивания находится в непосредственной зависимости от качества предлагаемого задания. Таким образом, анализ требований к заданию, его потенциала и качественных характеристик становится условием повышения эффективности оценочной деятельности, фактором достижения точной и надежной оценки.

Как известно, анализ заданий (задач) реализуется во многих сферах и видах деятельности, что обеспечивает достижение высокой производительности и достаточного уровня качества. Аналитические процедуры, как правило, нацелены на описание особенностей физической и/или умственной деятельности в ходе выполнения задачи, требований безопасности, временных ограничений или длительности выполнения, последовательности операций, уровня сложности, условий, оборудования, а также других факторов, влияющих на продуктивный характер решения задачи.

Применение аналитического подхода к учебным заданиям предполагает исследование учебной деятельности и ее составляющих, необходимых для выполнения задания; анализ действий обучающихся, связанных с освоением и использованием информации, представленной в задании; когнитивный анализ задания, определяющий когнитивные операции, лежащие в основе выполнения задания; анализ содержания задания, основных понятий и связей между ними; анализ поведенческих аспектов для выявления особенностей деятельности обучающихся в контексте социального и культурного взаимодействия [1]. В то же время полный перенос функций анализа учебных заданий на область оценивания недостаточно продуктивен ввиду отличий учебной и оценочной деятельности. Таким образом, представляется целесообразным выявление и изучение подходов к анализу оценочного задания как специфического средства реализации мониторинга, диагностики и интерпретации учебных достижений обучающихся. Ряд исследований ориентирован на определение специальных умений учителей, касающихся отбора оценочных заданий на основе анализа, включающего выявление особенностей и требований к заданию [2], уточнения влияния ситуационных факторов на отбор [3], определения уровня трудности для выполнения в зависимости, например, от активизации определенных когнитивных процессов [4] и т. п. Во всех упомянутых выше исследованиях подчеркивается факт осмысления преподавателями релевантных характеристик задания, учитывающихся при проведении оценивания и влияющих на отбор инструментария. Изучение теоретических источников свидетельствует о разнообразии аналитических подходов, но вместе с этим нет единства анализа качественных параметров оценочного задания. Действительно, проведенный обзор подтверждает отсутствие единой классификации подходов к анализу качественных параметров оценочного задания.

Цель исследования – выявление подходов к анализу оценочного задания на основе изучения теоретических источников и их системное представление.

## МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для реализации поставленной цели был предпринят сплошной поиск теоретических источников по проблематике анализа оценочных заданий и определения их

качества в международных наукометрических базах полнотекстовых публикаций Springer, ScienceDirect, Tandfonline. Для поиска публикаций использовались следующие ключевые слова: assessment task quality, criteria for assessment task, assessment task quality, assessment task design, assessment task analysis. Мы использовали ключевые слова, ориентированные на подход к определению качества и требований к оценочному заданию как дидактической категории. Ограничения на время (период) публикации не были предусмотрены, что объяснялось в целом достаточно незначительным количеством публикаций по указанной тематике.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В результате сплошного поиска мы отобрали 18 публикаций. Их анализ позволил выделить различные подходы, которые принимают во внимание авторы при характеристике оценочного задания и выявлении его качественных параметров. Отметим, что в некоторых работах авторы используют интеграцию методов и процедур для анализа оценочного задания, именно поэтому некоторые статьи отражают два и более подхода.

В результате проведенного анализа публикаций нами выделены следующие подходы (рис. 1).

1. Интегративный подход к анализу оценочного задания определяет потенциал оценочных средств в контексте целостного учебного процесса. При анализе публикаций выявлены 3 статьи, посвященные исследованию оценочного задания в рассматриваемой перспективе [5–7].

2. Аутентичный подход к анализу оценочного задания основан на выявлении соответствия задания требованиям реалистичности, ситуативности и проблемности. В рамках теоретического поиска отмечено 5 публикаций, авторы которых обращаются к категории аутентичности для анализа требований к оценочному заданию [8–12]. В рамках аутентичного подхода найдена 1 публикация [13], в которой представлен анализ задания в контексте профессиональной деятельности на основе выявления связей между задачами, которые требуется решить обучающемуся, и трудовыми функциями.

3. Дидактический подход обеспечивает анализ оценочного задания на основе конкретизации педагогических условий отбора и использования оценочного задания, обоснования целей, структуры и содержания задания с учетом психолого-педагогических закономерностей организации учебного процесса. В группу исследований, рассматривающих оценочное задание с точки зрения дидактического подхода, вошли 2 публикации [14; 15].

4. Когнитивный подход направлен на анализ выполнения оценочного задания как когнитивного процесса. В ходе поиска были отобраны 2 публикации, отражающие когнитивный подход к анализу оценочного задания [16; 17].

5. Лингвистический подход к анализу задания определяет требования к формулировке заданий, лингвистические сложность и трудность, которые репрезентируются на разных языковых уровнях и также зависят от уровня владения языком обучения. К данной группе относятся 3 публикации [18–20].

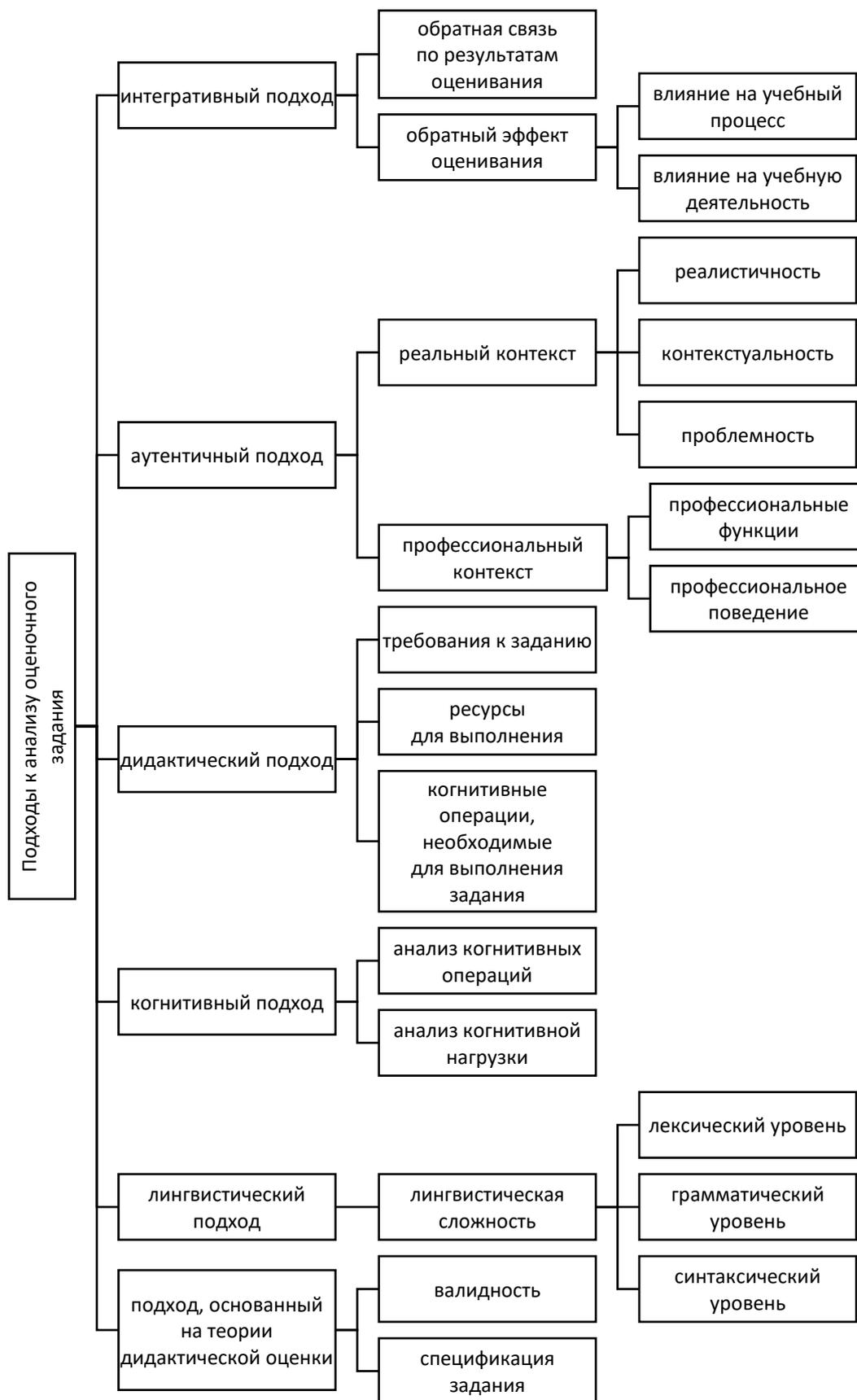


Рис. 1. Подходы к анализу оценочного задания

6. Подход, основанный на теории дидактической оценки, ориентирован на анализ оценочного задания с точки зрения соответствия требованиям оценивания для достижения валидного оценочного результата. Представленный подход находит отражение в 2 публикациях [21; 22].

## ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

### Основания для разграничения подходов к анализу оценочного задания

Исследование подходов к анализу оценочного задания показывает сложность, вариативность аспектов и неоднородность требований, предъявляемых к параметрам задания, используемого в процессе оценивания. Каждый из выделенных нами подходов определяет отдельные аспекты и устанавливает механизмы определения качества, а также конкретизирует принципы отбора дидактических средств оценивания.

По нашему мнению, систематизация аналитических процедур основывается на определении направленности анализа, что позволяет выделить два основных подхода к анализу задания, которые далее могут быть разграничены с точки зрения конкретных параметров задания:

- 1) анализ, ориентированный на внешние условия применения оценочного задания в учебном процессе;
- 2) анализ, ориентированный на уточнение внутренних характеристик задания, их соответствия разного рода требованиям для эффективного применения.

Исследование оценочного задания в широком контексте условий и факторов учебного процесса позволяет выделить интегративный подход, обеспечивающий установление роли процедур оценки для обучения. Внутренние характеристики задания рассматриваются в контексте разнообразных требований, что основано на разных фокусах представления задания: ситуация, задача, требующая решения; дидактическая категория, предполагающая выполнение учебных действий; текст, лингвистическое явление; совокупность когнитивных операций, необходимых для успешного выполнения задания; средство педагогического измерения.

Выделенные нами подходы к анализу оценочного задания свидетельствуют о сложности, многоаспектности рассматриваемого дидактического средства. Возможности выявления параметров на основе обращения к разным аналитическим подходам позволяют проводить мониторинг соответствия требованиям качества процесса оценивания, что влияет как на результаты собственно оценочной деятельности, так и на учебный процесс в целом. Область дидактической оценки является наименее разработанной, о чем свидетельствует отсутствие четких механизмов анализа оценочного задания, основанного на теории дидактических измерений (в рамках проводимого исследования не рассматривались тестовые средства оценивания) и учитывающего требования надежного, точного и справедливого оценивания. В рассмотренных публикациях анализ ориентирован на установление валидности оценочного задания, но очевидно, что качество оценочного задания не ограничивается только

этим параметром. Обзор показывает необходимость дальнейшего исследования и разработки аналитических процедур для выявления характеристик задания. Результатом указанной деятельности, по нашему мнению, должен стать практический инструментальный, доступный участникам образовательного процесса и способный в реальном учебном процессе обеспечить анализ и отбор оценочных заданий для разных целей диагностики.

### Интегративный подход

Изучение внешних условий реализации оценочной деятельности предполагает обращение к интегративному подходу, основанному на представлении об учебном и оценочном процессах в единстве. В рассматриваемом контексте анализ направлен на определение характера влияния задания на учебную деятельность, что требует, например, выявления значения задания для осмысления обучающимися используемых учебных стратегий [5], активизации рефлексии, самооценки [6]. Кроме того, интегративный подход рассматривает потенциал обратной связи по результатам выполнения задания, что подтверждает широкий фокус рассмотрения оценочного задания не только для целей диагностики и контроля, но и для решения учебных целей.

Мы обращаем внимание на двунаправленность реализации интегративного подхода. С одной стороны, осуществляется анализ влияния оценивания на учебный процесс. С другой стороны, учебная деятельность рассматривается в контексте требований отбора заданий для целей оценивания: учет особенностей обучающихся при отборе оценочных заданий обеспечивает достижение качества оценки, а также становится условием развития компетенций обучающихся [7].

Аналитические процедуры в рамках интегративного подхода включают изучение следующих аспектов: 1) влияние оценочного задания на учебную деятельность, мотивацию, самооценку обучающегося; 2) обеспечение интеграции и/или переноса знаний при выполнении задания; 3) роль выполнения задания в повышении вовлеченности обучающихся в учебный процесс. Очевидно, что анализ представленных аспектов определяет возможности использования оценочного задания для целей обучения, в таком контексте аналитические процедуры ориентируют педагогов на осмысление роли оценки не только как средства диагностики, но и как способа повышения качества учебного процесса и учебной деятельности.

### Аутентичный подход

Анализ внутренних аспектов оценочного задания в контексте ситуации, задачи, требующей решения, обуславливает обращение к аутентичному подходу, обеспечивающему изучение степени реалистичности задания. Рассматриваемые аналитические процедуры определяются прагматизмом учебного процесса и его направленностью на подготовку обучающихся к решению проблем, основанных на реальных жизненных, а не абстрактных ситуациях. Таким образом, аутентичный подход предполагает выявление в оценочном задании таких категорий, как наличие реального или приближенного к реальному контекста, отражение в условиях, данных и фактах реальных си-

туаций, требование создания продукта, разработки решения или идеи [14].

По мнению авторов [8], анализ в контексте аутентичного подхода ориентирован на выявление степени аутентичности задания, которая детерминирована условиями выполнения (аудиторными, виртуальными или реальными) и характером аутентичности (актуализация теоретических или практических знаний). Другими аспектами, выступающими как предмет аутентичного анализа, становятся проблемность задания, реализуемая в разных форматах и соотносящаяся с жизненным контекстом [12], сложность, степень формализации и уровень трудности для обучающегося [11], которые отражают реальные проблемы, способствуют проявлению когнитивных операций высокого уровня и обеспечивают диагностику уровня готовности обучающихся решать реальные задачи.

Аутентичный подход к анализу оценочного задания также может быть направлен на выявление естественного характера моделирования ситуаций, что достигается сбалансированностью всех аспектов аутентичности (реалистичностью, контекстуализацией, проблемностью). В данном контексте важно упомянуть исследование [9], определяющее неестественный характер ситуаций, кейсов, проблем и т. п. в оценочных заданиях как основной фактор снижения доверия обучающихся к результатам оценивания.

Изучение особенностей репрезентации категории аутентичности в оценочном задании предполагает анализ следующих категорий: реалистичный характер проблем, условий, ситуаций; степень формализации деятельности обучающихся при выполнении задания; открытость для интерпретаций; активизация в задании сложных познавательных процессов, рефлексии, навыков сотрудничества; наличие продукта как результата выполнения задания. Представленные аспекты показывают направления анализа в рамках аутентичного подхода: наличие в задании связей с реальными проблемами становится фактором, объективирующим оценочные процедуры, демонстрирующим действительные, а не абстрактные результаты обучения. Именно поэтому выявление аспектов аутентичности определяет целесообразность проведения рассматриваемых аналитических процедур.

Вместе с пониманием существенной роли аутентичности как параметра оценочного задания нами были отмечены исследования, в которых данный подход критикуется: в [23] рассматриваются причины, обуславливающие отказ от опоры на аутентичные задания. Например, аутентичные задания не всегда обеспечивают оценку способностей, знаний, умений, уровень сформированности которых необходимо установить; некоторые аутентичные задания могут нарушать принципы справедливой оценки, особенно в случае наличия профессионального или иного опыта у обучающихся. Таким образом, анализ оценочного задания с точки зрения аутентичного подхода позволяет выявить степень отражения реалистичности условий и задач и определить целесообразность их применения для целей оценивания.

Особым случаем применения аутентичного подхода к анализу оценочного задания является определение его качественных характеристик применительно к диагно-

стике готовности к профессиональной деятельности. Так, в исследовании [13] обосновывается целесообразность аналитических процедур для преодоления разрыва между содержанием учебной программы и практическими требованиями к профессиональной деятельности. С одной стороны, анализ должен быть сосредоточен на выявлении возможностей оценочного задания диагностировать поведенческие аспекты, требующиеся для реализации профессиональных функций, с другой стороны, указывается, что целесообразно в ходе аналитических процедур изучать возможности задания диагностировать степень сформированности трудовых операций для решения профессиональных задач [13].

#### Дидактический подход

Анализ внутренних параметров оценочного задания как дидактической категории, предполагающей выполнение учебных действий, позволяет конкретизировать общие требования в соотношении с предметным содержанием, структурой и деятельностью обучающегося. В рамках рассматриваемого подхода анализируются компоненты задания: требования к результату выполнения задания; ресурсы, доступные обучающемуся в процессе выполнения задания; составляющие деятельности учащегося для достижения результата [14]. Для целей оценки представляется также важным изучить степень неопределенности проблемы задания и риски его выполнения. Например, степень неопределенности задания находится в прямой зависимости от точности и предсказуемости алгоритмов/операций/результатов выполнения задания. В свою очередь, выявление рисков предполагает определение уровня строгости критериев задания и возможностей обучающихся выполнить предложенное задание [14].

Кроме того, дидактический подход предполагает анализ «требований задания, предполагающих дифференциацию уровня сложности, промежуточных этапов выполнения, ограничений по времени выполнения, формы реализации деятельности (индивидуальной или групповой); ресурсов, включающих использование дополнительных материалов; видов учебной деятельности, необходимых для выполнения задания» [15, с. 5]. Таким образом, анализ оценочного задания как дидактической категории охватывает такие аспекты, как требования к выполнению задания, ресурсы, формы учебной деятельности. Указанные аспекты были отмечены в зарубежных исследованиях, но нам представляется очевидной необходимость расширения аналитических процедур в дидактическом контексте с учетом требований к организации образовательного процесса.

#### Когнитивный подход

Выполнение оценочного задания рассматривается как совокупность когнитивных требований к реализации деятельности, что определяет направленность когнитивного подхода к анализу оценочного задания на выявление когнитивных процессов, операций, их последовательности при выполнении задач. Отметим функции когнитивного анализа, определяющие анализ заданий для учебных целей: 1) инвентаризация заданий на основе соотношения формата, требований задания, целевой ориентации системы образования, учебного и социокультурного контекста, потребностей обучающихся и т. п.;

2) описание заданий, включающее конкретизацию целей и выделение отдельных этапов реализации деятельности для достижения целей; 3) выбор заданий, осуществляемый на основе приоритетов обучения, системных ограничений, целесообразности и т. п.; 4) анализ последовательности задач (временной, «сверху вниз», «снизу вверх», от общего к частному и т. п.); 5) анализ содержания и требуемых для выполнения задания когнитивных операций [17].

Кроме того, когнитивный анализ может быть направлен на изучение когнитивной нагрузки оценочного задания, обусловленной количественной перегрузкой (предоставляется больше информации, чем это необходимо для задачи оценки), дезориентацией (информация определяет направления мышления, которые могут препятствовать обучающимся прийти к решению), отсутствием информации (обучающийся не может получить полное представление о проблеме из-за отсутствия информации), нарушением концентрации внимания, эффектами избыточности, интерференционными эффектами [16]. Таким образом, в целом когнитивный подход к анализу оценочного задания позволяет определить когнитивные операции и их последовательность, обеспечивающие эффективное выполнение задания и когнитивные механизмы, порождающие когнитивную нагрузку. Следует подчеркнуть, что когнитивный анализ оценочного задания рассматривается нами как перспективный, что определяется конкретизацией познавательной активности обучающихся и возможностями, представленными в задании. Вместе с тем требуется его практико-ориентированное описание для реализации возможности применения педагогическим сообществом, а не только исследователями.

### Лингвистический подход

Анализ оценочного задания как текстовой категории ориентирован на выявление лингвистических особенностей, требований к формулировкам в свете корректного, точного, ясного использования языковых средств. Целесообразность лингвистического анализа обусловлена необходимостью конкретизации сложных лингвистических структур в задании, которые снижают эффективность решения [18]. В исследовании влияния лингвистической сложности на выполнение математических тестов [19] были выявлены типы трудностей, возникающих на разных языковых уровнях: 1) лексическом (использование терминов, незнакомой или редко употребительной лексики), 2) грамматическом (использование пассивного залога), 3) синтаксическом (использование длинных словосочетаний, сложных предложений). Таким образом, одно из направлений лингвистического анализа – выявление специфики каждого уровня и влияния языковых средств на выполнение оценочного задания.

Другим направлением лингвистического анализа является читабельность текста, предполагающая изучение факторов, влияющих на восприятие текста при чтении, что учитывается при отборе заданий для оценки. К характеристикам читабельности относятся такие параметры текста, как сложность лексики, трудности восприятия и осмысления предложений в зависимости от их структуры, связность текста, особенности представления содержания в тексте [20]. Исследования выпол-

нены на материале английского языка, и нам представляется интересным конкретизировать лингвистические явления русского языка, обуславливающие трудности обучающихся при выполнении оценочных заданий. Это могло бы стать полезным инструментом для проведения анализа в русле лингвистического подхода.

### Подход, основанный на теории дидактической оценки

Анализ оценочного задания как средства педагогического измерения ориентирован на выявление соответствия требованиям оценивания для достижения валидного, надежного, прозрачного и справедливого оценочного результата. Особую роль в этом играет ясная спецификация оценочного задания: «нечеткость в спецификации задания неизбежно ведет к нечеткости измерения» [22, с. 458]. Спецификация задач определяет валидность оценки, детерминирующую релевантность содержания и репрезентативность. Таким образом, одним из направлений анализа оценочного задания в контексте подхода, основанного на теории дидактической оценки, является изучение валидности оценочного задания, включающее выявление набора конкретных задач, к решению которых готовится обучающийся и на решение которых ориентировано содержание учебного курса. В исследовании [21] эффективность оценочного задания определяется на основе следующих параметров: «1) задание позволяет выявить уровень понимания обучающимся учебного материала; 2) задание основано на "ясном понимании того, что ждут от обучающихся" в контексте учебного курса; 3) задание сфокусировано на конкретных дидактических единицах, подлежащих оцениванию; 4) задание характеризуется мотивационным потенциалом для обучающихся» [21, с. 1127].

Как показывает изучение теоретических источников, анализ оценочного задания с точки зрения теории оценки является наименее разработанным. Так, нами не были обнаружены исследования, отражающие, например, требования квалиметрии к анализу оценочных заданий разного типа. Отметим, что публикации, посвященные достижению качества оценочного процесса в целом, широко представлены, но конкретизация параметров оценочного задания в контексте теории педагогических измерений ограничивается в основном анализом тестов, а изучение оценочного потенциала других типов заданий представлено ограниченно, что требует дальнейшего исследования и определяет дальнейшую разработку нами указанной проблематики.

### ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

1. Проведенный обзор зарубежных исследований показал разнообразие подходов к анализу оценочного задания. Основанием для их разграничения является направленность на учет внешних условий использования оценочных средств и внутренних характеристик задания.

2. Интегративный подход к анализу оценочного задания позволяет выявить потенциал оценочного инструментария для целей учебного процесса и улучшения учебной деятельности.

3. Изучение внутренних характеристик оценочного задания носит комплексный характер и реализуется на основе аутентичного, дидактического, когнитивного, лингвистического подходов и подхода, основанного на теории дидактической оценки.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Jonassen D.H., Tessmer M., Hannum W.H. *Task Analysis Methods for Instructional Design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. 284 p.
- Rieu A., Leuders T., Loibl K. Teachers' diagnostic judgments on tasks as information processing – The role of pedagogical content knowledge for task diagnosis // *Teaching and Teacher Education*. 2022. Vol. 111. Article number 103621. DOI: [10.1016/j.tate.2021.103621](https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103621).
- Binder K., Krauss S., Hilbert S., Brunner M., Anders Y., Kunter M. Diagnostic skills of mathematics teachers in the COACTIV study // *Mathematics Teacher Education. Diagnostic competence of mathematics teachers: Unpacking a complex construct in teacher education and teacher practice*. Cham: Springer International Publishing, 2018. Vol. 11. P. 33–53. DOI: [10.1007/978-3-319-66327-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-66327-2_2).
- Ostermann A., Leuders T., Nückles M. Improving the judgment of task difficulties: Prospective teachers' diagnostic competence in the area of functions and graphs // *Journal of Mathematics Teacher Education*. 2018. Vol. 21. № 6. P. 579–605. DOI: [10.1007/s10857-017-9369-z](https://doi.org/10.1007/s10857-017-9369-z).
- Ibarra-Sáiz M.S., Rodríguez-Gómez G., Boud D. The quality of assessment tasks as a determinant of learning // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2021. Vol. 46. № 6. P. 943–955. DOI: [10.1080/02602938.2020.1828268](https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1828268).
- Carless D. Exploring learning-oriented assessment processes // *High Education*. 2015. Vol. 69. P. 963–976. DOI: [10.1007/s10734-014-9816-z](https://doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z).
- Raymond J.E., Homer C.S.E., Smith R., Gray J.E. Learning through authentic assessment: An evaluation of a new development in the undergraduate midwifery curriculum // *Nurse Education in Practice*. 2013. Vol. 13. № 5. P. 471–476. DOI: [10.1016/j.nepr.2012.10.006](https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.10.006).
- Bosco A., Ferns S. Embedding of authentic assessment in work-integrated learning curriculum // *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*. 2014. Vol. 15. № 4. P. 281–290.
- Herrington J.A., Oliver R.G., Reeves T. Patterns of engagement in authentic online learning environments // *Australian Journal of Educational Technology*. 2002. Vol. 19. № 1. P. 279–286. DOI: [10.14742/ajet.1701](https://doi.org/10.14742/ajet.1701).
- Villarroel V., Bloxham S., Bruna D., Bruna C., Herreraseda C. Authentic assessment: creating a blueprint for course design // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2017. Vol. 43. № 5. P. 840–854. DOI: [10.1080/02602938.2017.1412396](https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1412396).
- Berge H., Ramaekers S., Pilot A. The design of authentic tasks that promote higher-order learning // EARLISIG Higher Education/IKIT-conference. 2004. URL: [https://www.researchgate.net/publication/46650134\\_The\\_design\\_of\\_authentic\\_tasks\\_that\\_promote\\_higher-order\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/46650134_The_design_of_authentic_tasks_that_promote_higher-order_learning).
- Agustiniingsih R., Rahdiyanta D. Implementation of an authentic assessment model to improve the quality of learning assessment // *Journal Pendidikan Teknologi dan Kejuruan*. 2019. Vol. 25. № 1. P. 103–115. DOI: [10.21831/jptk.v25i1.20072](https://doi.org/10.21831/jptk.v25i1.20072).
- Brown B.L. *Task Analysis Strategies and Practices // Practice Application Brief*. Columbus, Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. 1997. 4 p. URL: [https://archive.org/details/ERIC\\_ED404571/mode/2up](https://archive.org/details/ERIC_ED404571/mode/2up).
- Doyle W., Carter K. Academic Tasks in Classrooms // *Curriculum Inquiry*. 1984. Vol. 14. № 2. P. 129–149. DOI: [10.1080/03626784.1984.11075917](https://doi.org/10.1080/03626784.1984.11075917).
- Krause U., Budke A., Maier V. Understanding of Developing and Setting Tasks in Geography Lessons by German and Dutch Student Teachers // *Education Sciences*. 2021. Vol. 11. № 2. Article number 63. DOI: [10.3390/educsci11020063](https://doi.org/10.3390/educsci11020063).
- Roelofs E. A Framework for Improving the Accessibility of Assessment Tasks // *Theoretical and Practical Advances in Computer-based Educational Measurement*. Springer: Cham, 2019. P. 21–45. DOI: [10.1007/978-3-030-18480-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-18480-3_2).
- Jonassen D.H., Hannum W.H. Analysis of Task Procedures // *Journal of instructional development*. 1986. Vol. 9. № 2. P. 2–12. DOI: [10.1007/BF02905208](https://doi.org/10.1007/BF02905208).
- Pallotti G. An Approach to Assessing the Linguistic Difficulty of Tasks // *Journal of the European Second Language Association*. 2019. Vol. 3. № 1. P. 58–70. DOI: [10.22599/jesla.61](https://doi.org/10.22599/jesla.61).
- Abedi J., Lord C. *The Language Factor in Mathematics // Tests, Applied Measurement in Education*. 2001. Vol. 14. № 3. P. 219–234. DOI: [10.1207/S15324818\\_AME1403\\_2](https://doi.org/10.1207/S15324818_AME1403_2).
- Wray D., Janan D. Exploring the Readability of Assessment Tasks: The Influence of Text and Reader Factors // *Multidisciplinary Journal of Educational Research*. 2013. Vol. 3. № 1. P. 69–95. DOI: [10.4471/remie.2013.04](https://doi.org/10.4471/remie.2013.04).
- Tomanek D., Talanquer V., Novodvorsky I. What Do Science Teachers Consider When Selecting Formative Assessment Tasks? // *Journal of research in science teaching*. 2008. Vol. 45. № 10. P. 1113–1130. DOI: [10.1002/tea.20247](https://doi.org/10.1002/tea.20247).
- Bachman L.F. Some reflections on task-based language performance assessment // *Language Testing*. 2002. Vol. 19. № 4. P. 453–476. DOI: [10.1191/0265532202lt240oa](https://doi.org/10.1191/0265532202lt240oa).
- Bachman L.F., Palmer A.S. *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press, 1996. 384 p.

### REFERENCES

- Jonassen D.H., Tessmer M., Hannum W.H. *Task Analysis Methods for Instructional Design*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publ., 1999. 284 p.
- Rieu A., Leuders T., Loibl K. Teachers' diagnostic judgments on tasks as information processing – The role of pedagogical content knowledge for task diagnosis. *Teaching and Teacher Education*, 2022, vol. 111, article number 103621. DOI: [10.1016/j.tate.2021.103621](https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103621).

3. Binder K., Krauss S., Hilbert S., Brunner M., Anders Y., Kunter M. Diagnostic skills of mathematics teachers in the COACTIV study. *Mathematics Teacher Education. Diagnostic competence of mathematics teachers: Unpacking a complex construct in teacher education and teacher practice*. Cham, Springer International Publ., 2018, vol. 11, pp. 33–53. DOI: [10.1007/978-3-319-66327-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-66327-2_2).
4. Ostermann A., Leuders T., Nückles M. Improving the judgment of task difficulties: Prospective teachers' diagnostic competence in the area of functions and graphs. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 2018, vol. 21, no. 6, pp. 579–605. DOI: [10.1007/s10857-017-9369-z](https://doi.org/10.1007/s10857-017-9369-z).
5. Ibarra-Sáiz M.S., Rodríguez-Gómez G., Boud D. The quality of assessment tasks as a determinant of learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2021, vol. 46, no. 6, pp. 943–955. DOI: [10.1080/02602938.2020.1828268](https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1828268).
6. Carless D. Exploring learning-oriented assessment processes. *High Education*, 2015, vol. 69, pp. 963–976. DOI: [10.1007/s10734-014-9816-z](https://doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z).
7. Raymond J.E., Homer C.S.E., Smith R., Gray J.E. Learning through authentic assessment: An evaluation of a new development in the undergraduate midwifery curriculum. *Nurse Education in Practice*, 2013, vol. 13, no. 5, pp. 471–476. DOI: [10.1016/j.nepr.2012.10.006](https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.10.006).
8. Bosco A., Ferns S. Embedding of authentic assessment in work-integrated learning curriculum. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 2014, vol. 15, no. 4, pp. 281–290.
9. Herrington J.A., Oliver R.G., Reeves T. Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australian Journal of Educational Technology*, 2002, vol. 19, no. 1, pp. 279–286. DOI: [10.14742/ajet.1701](https://doi.org/10.14742/ajet.1701).
10. Villarroel V., Bloxham S., Bruna D., Bruna C., Herrera-Seda C. Authentic assessment: creating a blueprint for course design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2017, vol. 43, no. 5, pp. 840–854. DOI: [10.1080/02602938.2017.1412396](https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1412396).
11. Berge H., Ramaekers S., Pilot A. The design of authentic tasks that promote higher-order learning. *EARLI-SIG Higher Education/IKIT-conference*. 2004. URL: [https://www.researchgate.net/publication/46650134\\_The\\_design\\_of\\_authentic\\_tasks\\_that\\_promote\\_higher-order\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/46650134_The_design_of_authentic_tasks_that_promote_higher-order_learning).
12. Agustini R., Rahdiyanta D. Implementation of an authentic assessment model to improve the quality of learning assessment. *Journal Pendidikan Teknologi dan Kejuruan*, 2019, vol. 25, no. 1, pp. 103–115. DOI: [10.21831/jptk.v25i1.20072](https://doi.org/10.21831/jptk.v25i1.20072).
13. Brown B.L. Task Analysis Strategies and Practices. *Practice Application Brief. Columbus, Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education*. 1997. 4 p. URL: [https://archive.org/details/ERIC\\_ED404571/mode/2up](https://archive.org/details/ERIC_ED404571/mode/2up).
14. Doyle W., Carter K. Academic Tasks in Classrooms. *Curriculum Inquiry*, 1984, vol. 14, no. 2, pp. 129–149. DOI: [10.1080/03626784.1984.11075917](https://doi.org/10.1080/03626784.1984.11075917).
15. Krause U., Budke A., Maier V. Understanding of Developing and Setting Tasks in Geography Lessons by German and Dutch Student Teachers. *Education Sciences*, 2021, vol. 11, no. 2, article number 63. DOI: [10.3390/educsci11020063](https://doi.org/10.3390/educsci11020063).
16. Roelofs E. A Framework for Improving the Accessibility of Assessment Tasks. *Theoretical and Practical Advances in Computer-based Educational Measurement*. Springer, Cham Publ., 2019, pp. 21–45. DOI: [10.1007/978-3-030-18480-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-18480-3_2).
17. Jonassen D.H., Hannum W.H. Analysis of Task Procedures. *Journal of instructional development*, 1986, vol. 9, no. 2, pp. 2–12. DOI: [10.1007/BF02905208](https://doi.org/10.1007/BF02905208).
18. Pallotti G. An Approach to Assessing the Linguistic Difficulty of Tasks. *Journal of the European Second Language Association*, 2019, vol. 3, no. 1, pp. 58–70. DOI: [10.22599/jesla.61](https://doi.org/10.22599/jesla.61).
19. Abedi J., Lord C. The Language Factor in Mathematics. *Tests, Applied Measurement in Education*, 2001, vol. 14, no. 3, pp. 219–234. DOI: [10.1207/S15324818AME1403\\_2](https://doi.org/10.1207/S15324818AME1403_2).
20. Wray D., Janan D. Exploring the Readability of Assessment Tasks: The Influence of Text and Reader Factors. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2013, vol. 3, no. 1, pp. 69–95. DOI: [10.4471/remic.2013.04](https://doi.org/10.4471/remic.2013.04).
21. Tomanek D., Talanquer V., Novodvorsky I. What Do Science Teachers Consider When Selecting Formative Assessment Tasks? *Journal of research in science teaching*, 2008, vol. 45, no. 10, pp. 1113–1130. DOI: [10.1002/tea.20247](https://doi.org/10.1002/tea.20247).
22. Bachman L.F. Some reflections on task-based language performance assessment. *Language Testing*, 2002, vol. 19, no. 4, pp. 453–476. DOI: [10.1191/0265532202lt240oa](https://doi.org/10.1191/0265532202lt240oa).
23. Bachman L.F., Palmer A.S. *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford, Oxford University Press Publ., 1996. 384 p.

## Assessment task analysis: review of foreign approaches

© 2023

**Marina A. Bodony**, PhD (Pedagogy), Associate Professor,

Head of Chair of Applied Linguistics and New Informational Technologies

*Kuban State University, Krasnodar (Russia)*

E-mail: [m.bodony@mail.ru](mailto:m.bodony@mail.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1182-0587>

**Abstract:** The assessment task is one of the key factors in achieving an accurate, reliable and valid assessment. The effectiveness of assessment is directly dependent on the characteristics of the task and its compliance with the requirements. The analysis of foreign theoretical sources made it possible to identify various analytical procedures used by researchers and practitioners to identify certain aspects of the assessment task. At the same time, we draw attention to the lack of their

systematization. This narrows the possibilities of identifying the qualitative parameters of the assessment task, which results in a decrease in the assessment reliability. The purpose of the study is to identify approaches to the analysis of the assessment task proposed by foreign researchers and to streamline them based on the differentiation of the focus of the analysis. The study was carried out by continuous search of theoretical sources in international scientific databases of full-text publications based on thematic keywords. As a result, 18 publications were selected, which reflect different analytical procedures used to determine the quality of the assessment task as a didactic category. The study of publications allowed to identify the following approaches: integrative, authentic, didactic, cognitive, linguistic and an approach based on the theory of educational assessment. Each approach reflects specific parameters related directly to operations, activities, characteristics, etc., necessary for the effective assessment procedure. Approaches to task analysis are focused on identifying the internal parameters of the task (compliance with the requirements of real life situations; consistency with the psychological and pedagogical patterns of organizing educational activities; taking into account language characteristics in task instructions; correlation of cognitive operations necessary to complete the task with the requirements of complexity, accessibility, expediency, etc.; compliance with the requirements of valid, reliable and fair assessment activities), and its potential in the context of the educational process as a means of influencing the student and the educational process itself. The systematization of the approaches to the assessment task becomes a factor in the development of practical tools that ensure quality of the assessment task for the effective organization of the educational process.

**Keywords:** assessment; evaluation; assessment task; assessment task analysis; approaches to the assessment task analysis.

**Acknowledgements:** The publication is a part of the project implemented by the grant winner of the charitable program “Vladimir Potanin’s Scholarship Program” of the Vladimir Potanin’s Charitable Foundation (project No. GSGC-0131/21 “Authentic assessment of developing competencies: technologies and tools”).

**For citation:** Bodony M.A. Assessment task analysis: review of foreign approaches. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2023, no. 1, pp. 9–17. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-1-9-17.