

ОЦЕНКА СПРАВЕДЛИВОСТИ РАДИ

Марина Алексеевна Бодонь,

заведующая кафедрой прикладной лингвистики и новых информационных технологий Кубанского государственного университета, доцент,
кандидат педагогических наук, г. Краснодар

*Когда справедливость исчезает, то не остаётся ничего,
что могло бы придать ценность жизни людей.*

И. Кант

*Немало можно добиться строгостью, многого –
любовью, но всего больше – знанием дела
и справедливостью, невзирая на лица.*

Иоганн Вольфганг Гёте

Параметры качества оценки в образовательной практике — это характеристики, определяющие надёжность, продуктивность, валидность процесса интерпретации продуктов учебной деятельности учащихся, учитывающие функциональную направленность оценочных процедур и условий и обеспечивающие использование полученных результатов для разных целей. Как известно, оценка обладает значительным воздействием на личность учащегося.

- оценка • справедливая оценка • справедливость • формирующее оценивание
- суммирующее оценивание

Отклонение от параметров качества, как правило, формулируется участниками образовательного процесса в терминах, свидетельствующих о несправедливости результатов оценки, следствием чего становятся разнообразные отрицательные эффекты от психологического напряжения и даже агрессивных состояний до снижения мотивации, пассивности, безразличия. Снижение качественных параметров оценки наносит существенный вред учебному процессу, и оценка, ориентированная на поддержку учебного процесса, превращается в барьер, замедляющий продуктивность обучения и подавляющий активность учащегося.

Представляется очевидной сложность оценки, реализуемой как

«процесс (оценивание) и его результат (оценка), свойство, способность, психическая функция субъекта деятельности, как актуализация объективной реальности путём установления её значимости, как форма интерпретации и конструирования»¹. Эмоциональные и рациональные факторы влияют на результаты оценочной деятельности² и приводят к снижению её качества. Приведём примеры:

¹ Сутужко В.В. Феномен оценки в социальном бытии и познании: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. — Саратов, 2013. — С. 9.

² Сутужко В.В. Структура, принципы и классификация понятия «Оценка» // Epistemology & Philosophy of Science. — 2008. — V. 18. — № 4. — С. 108–124. <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-printsi py-i-klassifikatsiya-ponyatiya-otsenka>.

«На практике мы очень часто к оценке работы ученика присоединяем и целый ряд суждений, касающихся его внимания, прилежания, лености...»³.

«Результаты оценочной деятельности используются только для определения хода дальнейшего обучения, но они не применяются для поощрения учащихся»⁴.

«Оценивание, при котором результаты учеников сравнивают между собой и с существующим утверждённым нормативом, не учитывая рост каждого ребёнка, мало прогрессивно, ибо она не стимулирует стремление ребёнка к развитию. Оценка развития порождает чувство несправедливости и не отражает реальных результатов учеников с разным уровнем способностей»⁵.

«Одинаковые достижения могут не предполагать одинаковые оценки для учеников, что обусловлено личными представлениями или ожиданиями учителя»⁶.

Приведённые примеры по праву могут быть отнесены к случаям снижения качества оценки, проявляющимся как нарушение баланса «распределения вознаграждений между индивидами пропорционально их вкладу»⁷. Они напрямую связаны с проблемой справедливости оценки в контексте социальных практик и теории педагогических измерений.

Анализ приведённых ситуаций свидетельствует о разнообразных факторах, влияющих

на достижение справедливой оценки (информация, принимаемая во внимание при выставлении оценки; отношение, представления, ожидания учителя; способности и усилия учащихся; направленность оценки). Очевидно, что и само понятие «справедливость» также может быть интерпретировано с разных позиций, иногда несколько противоречивых и неоднозначных. Тем не менее ясно, что справедливость — это фундаментальная категория для обоснования качества оценки, недостаточное внимание к ней как в теоретическом, так и в прикладном аспектах становится фактором снижения надёжности процедуры и результата оценки, следствием этого становится недостаточная поддержка учащихся и учебного процесса, снижение мотивации.

Таким образом, представленная проблематика стала основой научного поиска и определила цель исследования: *рассмотреть сущность категории «справедливость» в оценивании результатов учебной деятельности и выявить подходы к справедливой оценке в педагогическом контексте.*

Понимание справедливости в практике обучения и оценивания

Определение сущности справедливой оценки в дидактике, по мнению многих исследователей, представляется непростой задачей⁸. Во многом это обусловлено сложностью и многоплановостью рассмотрения справедливости в разных областях знания: как абстрактной нравственной идеи, базовой ценности, этического критерия, философско-мировоззренческой категории,

³ Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения. Т.2. — М.: Педагогика, 1980. — 416 с. — С. 229.

⁴ Wilam D. What is assessment for learning? // Studies in Educational Evaluation. — 2011. — No. 37(1). — Pp. 3–14. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>. — P. 9.

⁵ Остапенко А.А. Оценка по справедливости. - М.: НИИ школьных технологий, 2017. — С. 14.

⁶ Alm F., Colnerud G. Teachers' Experiences of Unfair Grading // Educational Assessment. — 2015. — No. 20. — Pp. 132–150. DOI: <https://doi.org/10.1080/10627197.2015.1028620>. — P. 142.

⁷ Walster E., Walster G. W., Berscheid E. Equity: Theory and research. — Boston: Allyn & Bacon, 1978. — 312 p.

⁸ Murillo F.J., Hidalgo N. Fair student assessment: A phenomenographic study on teachers' conceptions // Conceptions Studies in Educational Evaluation. — 2020. — No. 60. — Pp. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100860>. Nisbet I., Shaw D.S. Fair assessment viewed through the lenses of measurement theory // Assessment in Education Principles Policy and Practice. — 2019. — No. 26(5). — Pp. 612–629. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1586643>.

социального феномена, юридического понятия. Б.Н. Кашников предупреждает о необходимости отличать справедливость от «вообще добродетели или вообще морали, ... в нашем обыденном словоупотреблении мы нередко смешиваем эти два уровня между собой»⁹. По мнению Е.В. Карчагина, категория справедливости имеет различные формы реализации: функционирует как термин в языке, как чувство в психике, как понятие в мышлении и как ценность и социальная норма в социокультурной действительности¹⁰. Автор определяет области, конкретизирующие ценностно-нормативное содержание справедливости, среди которых выделяется и образование¹¹.

Р.Д. Тьерни, рассматривая оценивание как сферу, репрезентирующую категорию справедливости в образовательной практике, приводит три контекста реализации справедливой оценки:

- первый контекст соотносится с демократическими ценностями, что позиционирует справедливость в контексте социальных практик.

Оценка, прежде всего, демонстрирует расширение возможностей учащихся на основе стремления к достижению справедливости. Она направлена на учёт усилий и вклада учащихся в образовательные достижения. Кроме того, согласно демократическим принципам, различия между учащимися (национальность, язык, пол) не должны влиять на результаты оценивания;

- второй контекст определяет справедливую оценку в тесной связи с теорией педагогических измерений, что связывает категорию справедливости с такими понятиями, как точность, достоверность, валидность и надёжность. Приведённые понятия составляют показатели качества оценивания, их нарушение приводит к восприятию результата или процесса оценивания как несправедливого. Также отметим их связь с компонентами ситуации оценки, предполага-

ющими, что достижение справедливой оценки определяется тщательной разработкой заданий и критериального аппарата, точным следованием рекомендациям по организации и проведению процесса оценивания, строгим соблюдением процедур интерпретации продуктов учебной деятельности;

- третий контекст представляет справедливую оценку как компонент учебного процесса, характеризующегося значительным потенциалом воздействия на личность учащихся. Именно поэтому в учебной среде должны быть реализованы требования психологической безопасности: доверие, уважение, заинтересованность, открытость создают условия для понимания оценивания как средства поддержки учебной деятельности каждого учащегося и позволяют его осмыслить с позиций справедливости¹².

Таким образом, Р.Д. Тьерни представляет категорию справедливой оценки на трёх разных уровнях (контекстах), что позволяет проследить её трансформацию от глобальной социальной практики до условий оценивания в классе. Вместе с тем, несмотря на определение разных уровней (контекстов) реализации оценивания, категория справедливости в классификации автора рассматривается достаточно абстрактно, как императив, требование социума, системы образования, участников образовательного процесса. В ходе работы с теоретическими источниками нами были отмечены более прагматичные определения справедливой оценки. Так, в Стандартах для образовательного и психологического тестирования, подготовленных Американской ассоциацией исследований в образовании, Американской психологической ассоциацией и национальным советом

⁹ Кашников Б.Н. Либеральные теории справедливости и политическая практика России: монография. — Великий Новгород, 2004. — 260 с. URL: <http://ecsocman.hse.ru/text/19151954/>. — С. 16.

¹⁰ Карчагин Е.В. Справедливость как социокультурный феномен: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Волгоградский государственный медицинский университет. — Волгоград, 2016. — С. 10.

¹¹ Там же. — С. 11.

¹² Tierney R.D. Fairness in educational assessment // Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory. — Singapore: Springer Science+Business Media, 2016. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_400-1.

по педагогическим измерениям, справедливая оценка определяется как отсутствие предвзятости, одинаковое отношение ко всем испытуемым, равные возможности для изучения дисциплин(ы), охватываемой тестом, надёжные показатели результатов тестирования¹³. Представленные определения определяют прагматизм проведения оценивания и, по моему мнению, они отражают лишь один из аспектов справедливой оценки, что релевантно, прежде всего, для тестовой формы оценивания.

Уравнительная справедливость в контексте суммирующего оценивания

Как известно, справедливость воплощает две основные идеи: формально-правового равенства и общего блага¹⁴. Например, в ситуации разрезания торта или в процессе реализации универсальных прав человека наблюдаем отождествление равенства и справедливости. В то же время имеют место случаи (и следует подчеркнуть их частотность), предполагающие дифференциацию этих категорий, в которых справедливость соотносится с понятиями соразмерного распределения, пропорциональности, баланса между вкладом и наградой (достаточно вспомнить сказку «Три медведя»)¹⁵. Приведённые примеры свидетельствуют о регулирующей функции понятия «справедливость» в ситуациях, требующих меры и пропорции. Также не мо-

жем не признать неоднозначность трактовки рассматриваемого понятия применительно к разным контекстам: выступая в качестве метапринципа, координирующего взаимоотношения между людьми, справедливость может приобретать уравнительную или распределительную формы.

Уравнительная справедливость предполагает воздаяние равным за равное. Оценка результатов учебной деятельности, анализируемая в контексте «измерения всех равной мерой»¹⁶, соотносится с понятиями формальной справедливости, равенства и равноправия, выступающими в качестве базовых требований для развития этики оценивания, что рассматривается в тесной связи с проблематикой социальных отношений¹⁷.

Изучение справедливой оценки как социальной практики предполагает разграничение понятий равенства и равноправия. Как известно, понятие «равенство» — более широкое по отношению к понятию «равноправие», используемому, как правило, только тогда, когда делается ссылка на права и свободы¹⁸. Справедливость как фундаментальное право всех учащихся в оцениваемой совокупности проявляется как принцип справедливого и равноправного отношения¹⁹. По мнению С. Джипса

¹³ Standards for educational and psychological testing. American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. — Washington, DC: American Educational Research Association, 1999. — 194 p. — P. 74–76.

¹⁴ Кудринская Н.И. Справедливость как социальный феномен и философская категория: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Балтийский государственный технический университет «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова. — Санкт-Петербург, 2013. — С. 8.

¹⁵ Tierney R.D. Fairness in educational assessment // Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory. — Singapore: Springer Science+Business Media, 2016. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_400-1.

¹⁶ Кочергин М.С. Феномен социальной справедливости: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Тверской государственный университет. — Тверь, 2007. — С. 9.

¹⁷ Klenowsky V. Fair assessment as social practice // Assessment Matters. — 2015. — No. 8. — Pp. 76–93. DOI: <https://doi.org/10.18296/am.0005>.

McArthur J.M. Assessment for social justice: Perspectives and practices within higher education. — London: Bloomsbury Academic, 2018. — 232 p.

¹⁸ Крылова Е.Г. Доктрина равенства в конституционном законодательстве: проблемы реализации // Социально-политические науки. — 2015. — №4. — С. 42–45. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/doktrina-ravenstva-v-konstitutsionnom-zakonodatelstve-problemy-realizatsii>.

¹⁹ Standards for educational and psychological testing. American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. — Washington, DC: American Educational Research Association, 2014. — 230 p.

и Дж. Сторбарта, достижение справедливой оценки в контексте равноправия требует опоры на количественный подход, в то время как опора на равенство требует широкого рассмотрения всех факторов и условий²⁰. Очевидно, что только количественный подход не может обеспечить равенства условий и единства требований в ходе процедуры оценивания, анализ условий и факторов. В то же время игнорирование единообразия условий и требований ведёт к снижению достоверности, беспристрастности и надёжности и, как следствие, росту восприятия оценивания как несправедливого²¹.

Анализируя применение категории равенства к процедуре оценивания, приходим к выводу об утопичности идей о равенстве результатов оценочной деятельности: в рассматриваемом контексте определяющим фактором реализации справедливой оценки становится, прежде всего, равенство условий для всех учащихся. Уравнительная справедливость рассматривается как широкая категория, выходящая собственно за рамки механизмов и способов оценки, она учитывает возможности каждого учащегося в процессе организации обучения. Очевидно, что неравные условия будут влиять на результаты оценки, отсутствие внимания к подобным факторам будет определяющим для её восприятия как несправедливой. Таким образом, справедливая оценка, рассматриваемая согласно уравнивающему подходу, гораздо шире, чем собственно оценочные процедуры, ориентирована на учёт условий, действий и средств, формирующих готовность учащихся к оцениванию и влияющих на его результат²².

²⁰ Gipps C., Stobart G. Fairness // *International Encyclopaedia of Education*. — Elsevier, 2010. — Pp. 56–60. — P. 57.

²¹ Murillo F.J., Hidalgo N. Fair student assessment: A phenomenographic study on teachers' conceptions // *Conceptions Studies in Educational Evaluation*. — 2020. — No. 60. — Pp. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100860>. Tierney R.D. Fairness as a multifaceted quality in classroom assessment // *Studies in Educational Evaluation*. — 2014. — No. 43. — Pp. 55–69. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.12.003>. Nisbet I. Fairness takes centre stage // *Assessment in Education Principles Policy and Practice*. — 2019. — No. 26(1). — Pp. 111–117. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1358151>. Worrell F. Commentary on perspectives in fair assessment // *Fairness in educational assessment and measurement*. — New York, NY: Routledge. — 2016. — Pp. 283–294. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315774527>.

²² Gipps C., Stobart G. Fairness // *International Encyclopaedia of Education*. — Elsevier, 2010. — Pp. 56–60. P. 57.

В то же время требования к самому оцениванию в контексте уравнительной справедливости связываются с единообразием, аналогичностью и тождественностью заданий, критериев, способов, механизмов, оснований оценки для всей совокупности испытуемых²³.

Подчеркнём, что подобный подход к оценочному процессу для достижения его качества в полной мере соответствует требованиям суммирующего оценивания, рассматриваемого как унифицированная процедура сбора и интерпретации итоговых результатов учебной деятельности на основе стандартизированных показателей, единых критериев и оценочных шкал.

Однако опора на принципы уравнительной справедливости не может в полной мере удовлетворять задачам формирующего оценивания, которые ориентированы на цели поддержки учебной деятельности учащегося, что, соответственно, требует учёта усилий, старания, прилежания, которые прикладывает учащийся для достижения планируемых результатов учебной деятельности. Также параметры уравнительной справедливости не отражают динамики индивидуального развития учащегося и не создают условия для компенсации и устранения отклонений в достижении планируемых результатов учебной деятельности — цели, позиционируемые формирующим оцениванием.

Распределительная справедливость как принцип формирующего оценивания

Решение упомянутых целей становится возможным на основе распределительного подхода к категории справедливости,

²³ Tierney R.D. Fairness in educational assessment // *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. — Singapore: Springer Science+Business Media, 2016. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_400-1.

рассматривающему справедливость как пропорциональность²⁴. Таким образом, согласно распределительному подходу, справедливая оценка основана на учёте вклада учащегося в достижение результатов учебной деятельности, которые опосредуют оценку: оценка должна быть пропорциональна усилиям, знаниям, умениям, характеристикам, обеспечивающим создание оцениваемого объекта учебной деятельности.

Формирующее оценивание, рассматриваемое как непрерывный мониторинг динамики результатов учебной деятельности учащегося, включает сбор информации об учебных достижениях школьников, анализ и интерпретацию данных, на основе чего учитель формулирует оценочные суждения о степени достижения планируемых результатов. Направленность формирующего оценивания на поддержку учебной деятельности и образовательного процесса выдвигает комплекс требований к средствам, процедурам и результатам оценочной деятельности: надёжность, объективность, точность, валидность, справедливость. Качество оценки находится в непосредственной зависимости от указанных требований, а следствием недостаточного внимания к ним становится снижение эффективности учебного процесса в целом: низкое качество оценки отрицательно влияет на учебную мотивацию, заинтересованность, вовлечённость школьников в учебный процесс. В то же время соответствие оценки качественным параметрам позволяет обеспечить эффективную поддержку учебного процесса в целом и учебную деятельность каждого отдельного учащегося в частности, что создаёт условия для реализации оценивания собственно для целей обучения.

В этом контексте целесообразно привести цитату И.А. Ильина о необходимости учёта своеобразия каждой личности как требования

²⁴ Кудринская Н.И. Справедливость как социальный феномен и философская категория: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Балтийский государственный технический университет «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова. — Санкт-Петербург, 2013. — С. 9.

справедливого отношения: «...не уравнивайте же живых неодинаковых людей... Но если вы всё-таки делаете это — презирая живое, творческое разнообразие жизни..., поражая этим уравнением самую волю к жизни, самый творческий инстинкт человека, убивая жизнь химерою и попирая пятою невежды таинственное и священное начало самобытной личности, то не ссылайтесь при этом на справедливость. Ибо справедливость требует иного, обратного»²⁵. Текущее формирующее оценивание как непрерывный процесс совершенствования качества обучения и достижения планируемых результатов учебной деятельности требует «осознания учащимися индивидуальных достижений как мотивирующему фактору, помогает «учиться на ошибках», способствует выявлению пробелов в знаниях и умениях и осмыслению способов их преодоления (развитию)»²⁶. Реализация развивающей и коррекционной функций оценивания требует глубокого анализа не только собственно оцениваемого продукта учебной деятельности, но и тех усилий, которые были приложены к его созданию, — условием справедливой оценки в рассматриваемом случае становится соразмерное или пропорциональное оценивание.

Соразмерность, понимаемая как соответствие «какой-нибудь мере, соответственный чему-нибудь; правильный в соотношении своих размеров, частей, в своём строении, пропорциональный»²⁷, применительно к оценочной деятельности означает равновесие, соответствие получаемой оценки прилагаемым усилиями в процессе учебной деятельности.

²⁵ Ильин И.А. Справедливость или равенство: лекция. — Апрель 1934–1951. — НБ МГУ. — ОРК27. — Ед. хр.490. — Л. 1–35. <https://nbgmu.ru/pdf/?filename=F47/47-1-490.pdf>.

²⁶ Бобиенко О.М. Контрольно-измерительные материалы для оценки компетентностных образовательных результатов // Вестник ТИСБИ. — 2012. — № 2. — С. 173–183. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20401157>. — С. 177.

²⁷ Ожегов С.И. Словарь русского языка. — М.: Русский язык, 1990. — 991 с. — С. 747.

Соразмерность оценочной практики как способ достижения справедливости предполагает рассмотрение оценивания в ходе текущего формирующего контроля:

- как диагностический инструмент, а не механизм классификации;
- как средство улучшения преподавания и обучения, а не инструмент для измерения успеваемости;
- как приём, активизирующий учебную деятельность, а не способ порицания и наказания учащихся²⁸.

Таким образом, анализ подходов к справедливой оценке, предпринятый в ходе проведения исследования, показывает сложность и разноплановость изучаемой категории. Справедливость в процессе оценивания выступает в качестве основополагающего принципа, меры, критерия, обеспечивающего соразмерные результаты интерпретации продуктов учебной деятельности. Направленность на достижение справедливой оценки показывает необходимость поиска баланса между усилиями, старанием, прилежанием учащихся, их знаниями, умениями и собственно оценкой.

²⁸ Peters R., Kruse J., Buckmiller T., Townsley M. "It's Just Not Fair!" making sense of secondary students' resistance to a standards-based grading // American Secondary Education. — 2017. — No. 45(3). — Pp. 9–28. <https://www.semanticscholar.org/paper/%22It's-Just-Not-Fair!%22-Making-Sense-of-Secondary-to-Peters-Kruse/b18db8a085629e31de325f983235d7a891f2f2be2>.

Снижение качества оценки, продемонстрированное в примерах в начале статьи, возможно предупредить на основе совершенствования процедур оценивания посредством наполнения их более справедливым содержанием, приёмами и условиями.

В качестве направлений продолжения исследований представляется интересным рассмотреть представления участников образовательного процесса о справедливой оценке и способах её достижения в практике формирующего и суммирующего оценивания. Также важно уточнить другие характеристики категории «справедливость», например, её проявление как психологического конструкта, и изучить, как эти характеристики реализуются в процессе оценивания и какие факторы влияют на восприятие оценки как справедливой для разных групп учащихся. Безусловно, эти вопросы требуют дополнительных исследований, ответы на них позволят улучшить практику оценивания и создать условия для того, чтобы результаты оценочной деятельности выполняли задачи поддержки учебной деятельности учащихся и их развития. **НО**

A Grade For The Sake Of Justice

Marina A. Bodon'yi, candidate of pedagogical sciences, head of the department of applied linguistics and new information technologies, Kuban State University, Krasnodar

Abstract: *Equalising and distributive approach to assessment fairness in the context of the educational process. Measure, criteria that provide commensurate results of the interpretation of the results (products) of training. Balance between effort, endeavors, student diligence, knowledge, skills and actual assessment.*

Keywords: *assessment, fair assessment, fairness, formative assessment, summative assessment.*

Spisok ispol'zovannykh istochnikov

1. Sutuzhko V.V. Fenomen ocenki v social'nom bytii i poznanii: avtoref. dis. ... d-ra filos. nauk/ Saratovskij gosudarstvennyj universitet imeni N.G. CHernyshevskogo. — Saratov, 2013. — 36 s.
2. Sutuzhko V.V. Struktura, principi i klassifikaciya ponyatiya «Ocenka» // Epistemology & Philosophy of Science. — 2008. — V. 18. — № 4. — S. 108–124. <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-printsi-py-i-klassifikatsiya-ponyatiya-otsenka>.
3. Shackij S.T. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. T.2. — M.: Pedagogika, 1980. — 416 s.
4. Wiliam D. What is assessment for learning? // Studies in Educational Evaluation. — 2011. — No. 37(1). — Pp. 3–14. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>.
5. Ostapenko A.A. Ocenka po spravedlivosti. — M.: NII shkol'nyhtekhnologij, 2017. — 32 s.

6. *Alm F., Colnerud G.* Teachers' Experiences of Unfair Grading // *Educational Assessment*. — 2015. — No. 20. — Pp. 132–150. DOI: <https://doi.org/10.1080/10627197.2015.1028620>.
7. *Walster E., Walster G. W., Berscheid E.* Equity: Theory and research. — Boston: Allyn & Bacon, 1978. — 312 p.
8. *Murillo F.J., Hidalgo N.* Fair student assessment: A phenomenographic study on teachers' conceptions // *Conceptions Studies in Educational Evaluation*. — 2020. — No. 60. — Pp. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100860>.
9. *Kashnikov B.N.* Liberal'nye teorii spravedlivosti i politicheskaya praktika Rossii: monografiya. — Velikij Novgorod, 2004. — 260 s. URL: <http://ecsocman.hse.ru/text/19151954/>.
10. *Karchagin E.V.* Spravedlivost' kak sociokul'turnyj fenomen: avtoref. dis. ... d-ra filos. nauk/ Volgogradskij gosudarstvennyj medicinskij universitet. — Volgograd, 2016. — 48 s.
11. *Tierney R.D.* Fairness in educational assessment // *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. — Singapore: Springer Science+Business Media, 2016. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_400-1.
12. *Nisbet I., Shaw D.S.* Fair assessment viewed through the lenses of measurement theory // *Assessment in Education Principles Policy and Practice*. — 2019. — No. 26(5). — Pp. 612–629. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1586643>.
13. Standards for educational and psychological testing. American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. — Washington, DC: American Educational Research Association, 1999. — 194 p.
14. *Kudrinskaya N.I.* Spravedlivost' kak social'nyj fenomen i filosofskaya kategoriya: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk/ Baltijskij gosudarstvennyj tekhnicheskij universitet «VOENMEKH» im. D.F. Ustinova. — Sankt-Peterburg, 2013. — 24 s.
15. *Kochergin M.S.* Fenomen social'noj spravedlivosti: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk/ Tverskoj gosudarstvennyj universitet. — Tver', 2007. — 24 s.
16. *Klenowsky V.* Fair assessment as social practice // *Assessment Matters*. — 2015. — No. 8. — Pp. 76–93. DOI: <https://doi.org/10.18296/am.0005>.
17. *McArthur J.M.* Assessment for social justice: Perspectives and practices within higher education. — London: Bloomsbury Academic, 2018. — 232 p.
18. *Krylova E.G.* Doktrina ravenstva v konstitucionnom zakonodatel'stve: problemy realizacii // *Social'no-politicheskie nauki*. — 2015. — № 4. — S. 42–45. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/doktrina-ravenstva-v-konstitutsionnom-zakonodatelstve-problemy-realizatsii>.
19. Standards for educational and psychological testing. American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. — Washington, DC: American Educational Research Association, 2014. — 230 p.
20. *Gipps C., Stobart G.* Fairness // *International Encyclopaedia of Education*. — Elsevier, 2010. — Pp. 56–60.
21. *Tierney R.D.* Fairness as a multifaceted quality in classroom assessment // *Studies in Educational Evaluation*. — 2014. — No. 43. — Pp. 55–69. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.12.003>.
22. Fairness takes centre stage // *Assessment in Education Principles Policy and Practice*. — 2019. — No. 26(1). — Pp. 111–117. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1358151>.
23. *Worrell F.* Commentary on perspectives in fair assessment // *Fairness in educational assessment and measurement*. — New York, NY: Routledge. 2016. — Pp. 283–294. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315774527>.
24. *Il'in I.A.* Spravedlivost' ili ravenstvo: lekciya. Aprel' 1934–1951. NB MGU. — ORK27. — Ed. hr. 490. — L. 1–35. <https://nbmgu.ru/pdf/?filename=F47/47-1-490.pdf>.
25. *Bobienko O.M.* Kontrol'no-izmeritel'nye materialy dlya ocenki kompetentnostnyh obrazovatel'nyh rezul'tatov // *Vestnik TISBI*. — 2012. — №2. — S. 173–183. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20401157>.
26. *Ozhegov S.I.* Slovar' russkogo yazyka. — M.: Russkij yazyk, 1990. — 991 c.
27. *Peters R., Kruse J., Buckmiller T., Townsley M.* «It's Just Not Fair!» making sense of secondary students' resistance to a standards-based grading // *American Secondary Education*. — 2017. — No. 45(3). — Pp. 9–28. <https://www.semantic-scholar.org/paper/%22It's-Just-Not-Fair!%22-Making-Sense-of-Secondary-to-Peters-Kruse/b18db8a085629e31de325f983235d7a891f2fbc2>.