

Оқушылардың  
оқу жетістіктерін  
критериалды  
бағалаудың  
қолданыстағы  
жүйесін зерттеу  
нәтижелері бойынша  
**АНАЛИТИКАЛЫҚ ЕСЕП**

.....

**АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОТЧЕТ**  
по результатам  
исследования  
действующей системы  
критериального  
оценивания учебных  
достижений школьников



**ALTYSARIN  
AKADEMIASY**

Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі Ыбырай  
Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы

ОҚУШЫЛАРДЫҢ ОҚУ ЖЕТІСТІКТЕРІН  
КРИТЕРИАЛДЫ БАҒАЛАУДЫҢ  
ҚОЛДАНЫСТАҒЫ ЖҮЙЕСІН ЗЕРТТЕУ  
НӘТИЖЕЛЕРІ БОЙЫНША АНАЛИТИКАЛЫҚ  
ЕСЕП

Астана, 2023 ж.

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының Ғылыми-әдістемелік кеңесімен баспаға ұсынылды (2023 жылғы 12 мамырдағы №2 хаттама).

Рекомендовано к изданию Научно-методическим советом Национальной академии образования им. И. Алтынсарина (протокол №2 от 12 мая 2023 года).

**Оқушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалаудың қолданыстағы жүйесін зерттеу нәтижелері бойынша аналитикалық есеп** – Астана қаласы: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2023. – 162 б.

**Аналитический отчет по результатам исследования действующей системы критериального оценивания учебных достижений школьников** – город Астана: Национальная академия образования имени И. Алтынсарина, Астана, 2023. – 164 стр.

Бұл аналитикалық есепте оқушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалаудың қолданыстағы жүйесін кешенді зерттеу нәтижелері қамтылған. Критериалды бағалауды жүзеге асырудың тиімділігіне әсер ететін факторларға қатысты еліміздегі жалпы білім беретін мектептердің оқушылары, мұғалімдері мен басшыларының пікірлеріне талдау жасалынды. Сондай-ақ аналитикалық есепте сыныпта бағалау жүйесін одан әрі жетілдіру бойынша атаулы ұсынымдар бар.

Есеп орта білім беру ұйымдарының басшыларына, мұғалімдер мен әдіскерлерге ұсынылады.

Настоящий аналитический отчет содержит результаты комплексного исследования действующей системы критериального оценивания учебных достижений школьников. Представлен анализ мнений обучающихся, педагогов и руководителей общеобразовательных школ страны касательно факторов, влияющих на эффективность реализации критериального оценивания. Аналитический отчет также содержит адресные рекомендации по дальнейшему совершенствованию системы внутриклассного оценивания.

Отчет рекомендован администрации организаций среднего образования, педагогам и методистам.

© Ы.Алтынсарин атындағы  
Ұлттық білім академиясы, 2023  
©Национальная академия образования  
имени И. Алтынсарина, 2023

## ҚҰРЫЛЫМЫ

КІРІСПЕ.....	8
ҚЫСҚАША СИПАТТАМА .....	9
ЗЕРТТЕУДІҢ ӨЗЕКТІЛІГІ.....	15
Зерттеудің мақсаты .....	18
Зерттеу міндеттері.....	18
Зерттеу құралдары .....	20
ӘДЕБИЕТТЕРГЕ ШОЛУ.....	27
ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ.....	38
ҚОРЫТЫНДЫ .....	116
ҰСЫНЫМДАР.....	125
ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ.....	130
ҚОСЫМША .....	134

## СУРЕТТЕР ТІЗІМІ

1-сурет. Қазақстан мектептеріндегі критериалды бағалаудың құрылымы .....	16
2-сурет. Сауалнамаға қатысқан оқушылар туралы жалпы ақпарат / %.....	39
3-сурет. Сауалнамаға қатысқан оқушылар туралы жалпы ақпарат / тұратын аймақтары / адам. ....	40
4-сурет. Оқушылардың «Сен бағалауға қатысты келесі мәлімдемелермен келісесің бе?» сұрағына жауаптары/ % .....	41
5-сурет. Оқушылардың «БЖБ, ТЖБ және ФБ қаншалықты пайдалы?» деген сұраққа жауаптары / %	43
6-сурет. Оқушылардың «БЖБ, ТЖБ және ФБ қаншалықты пайдалы?» деген сұраққа жауаптары /оқыту тілі / %.....	43
7-сурет. «БЖБ, ТЖБ және ФБ қаншалықты пайдалы?» деген сұраққа жауаптары: /Оқыту сыныптары/ %.....	44
8-сурет. «БЖБ, ТЖБ және ФБ қаншалықты пайдалы?» деген сұраққа жауаптары /Оқу үлгерімі/ %....	45
9-сурет. Оқушылардың «Сен сабақтағы іс-әрекетіңе қатысты келесі мәлімдемелермен келісесің бе?» сұрағына жауаптары / % .....	46
10-сурет. Оқушылардың «Сен сабақтағы іс-әрекетіңе қатысты келесі мәлімдемелермен келісесің бе?» сұрағына жауаптары/оқыту тілі/ %.....	47
11-сурет. Оқушылардың «Сенің мектебінде БЖБ мен ТЖБ қатаң түрде өткізіле ме?» сұрағына жауаптары/ % .....	58
12-сурет. Оқушылардың «Сен әдетте мұғалімдерден кері байланысты қандай түрде аласың?» сұрағына жауаптары/ % .....	59
13-сурет. Оқушылардың «Формативті және жиынтық бағалау тапсырмаларын орындау нәтижелері бойынша мұғалімдерден әдетте қандай ауызша және / немесе жазбаша түсініктемелер аласыз?» сұрағына жауаптары / % .....	59
14-сурет. Оқушылардың «Сіз формативті бағалау шеңберінде өзін-өзі бағалауды және өзара бағалауды қалай жүргізу керектігін білесіз бе?» сұрағына жауабы / %.....	62
15-сурет. Оқушылардың «Сабақта өзара бағалау мен өзін-өзі бағалау қаншалықты жиі өткізіледі?» сұрағына жауаптары / % .....	62
16-сурет. Оқушылардың «Сенің жұмысыңның өзіндік бағасы (өзін-өзі бағалау) қойылатын қорытынды бағамен (мұғалімнің қойған бағасымен) қаншалықты жиі сәйкес келеді?» сұрағына жауаптары / % .....	63
17-сурет. Оқушылардың «Сабақтарда өзара бағалау қандай формада жиі жүргізіледі?» сұрағына жауаптары/ % .....	63
18-сурет. Оқушылардың «Өз жұмысыңды және сыныптастарыңның жұмысын бағалауда қандай қиындықтар туындайды?» сұрағына жауаптары/ %.....	64
19-сурет. Сауалнамаға қатысқан мұғалімдер туралы жалпы ақпарат / %.....	65
20-сурет. Сауалнамаға қатысқан мұғалімдер туралы жалпы ақпарат/ .....	66
21-сурет. Мұғалімдердің «Критериалды бағалау Сізге төменде көрсетілген әрекеттер бойынша көмектеседі деп ойлайсыз ба?» сұрағына .....	68
22-сурет. Мұғалімдердің «Өзіңіздің критериалды бағалау бойынша дағдыларыңызды қалай бағалайсыз?» сұрағына жауаптары / % .....	69
23-сурет. Мұғалімдердің «Өзіңіздің критериалды бағалау бойынша дағдыларыңызды қалай бағалайсыз?» сұрағына жауаптары /біліктілік санаты/ % .....	70
24-сурет. Мұғалімдердің «Өзіңіздің критериалды бағалау бойынша дағдыларыңызды қалай бағалайсыз?» сұрағына жауаптары /мектептің орналасқан жері/ % .....	71
25-сурет. Мұғалімдердің «Өзіңіздің критериалды бағалау бойынша дағдыларыңызды қалай бағалайсыз?» сұрағына жауаптары /сыныптарды оқыту тілі/ % .....	72
26-сурет. Мұғалімдердің «Бөлімнің/тоқсанның жиынтық бағалауына қатысты келесі әрекеттер Сізге қиындық тудырады ма?» сұрағына жауаптары / % .....	74

27-сурет. «Бөлімге/тоқсанға жиынтық бағалауды ұйымдастыруға және жүргізуге қатысты іс-әрекеттер олар үшін қиындықтар туғызбайды» деп жауап берген педагогтердің үлесі / біліктілік санаты / % .....	77
28-сурет. «Бөлімге/тоқсанға жиынтық бағалауды ұйымдастыруға және жүргізуге қатысты іс-әрекеттер олар үшін қиындықтар туғызбайды» деп жауап берген педагогтердің үлесі / оқыту тілі / % .....	80
29-сурет. Мұғалімдердің «Формативті (күнделікті) бағалауға қатысты келесі әрекеттер Сізге қиындық тудырады ма?» сұрағына жауаптары/ % .....	85
30-сурет. Формативті бағалауды ұйымдастыруға және жүргізуге қатысты іс-әрекеттер олар үшін қиындықтар туғызбайды деп жауап берген педагогтердің үлесі / біліктілік санаты / % .....	87
31-сурет. Формативті бағалауды ұйымдастыруға және жүргізуге қатысты іс-әрекеттер олар үшін қиындықтар туғызбайды деп жауап берген педагогтердің үлесі / оқыту тілі/ %.....	91
32-сурет. Мұғалімдердің «Сіздің мектебіңізде ТЖБ - ны өткізудің алдында және өткізгеннен кейін қандай іс-шаралар өткізіледі?» сұрағына .....	96
33-сурет. Мұғалімдердің «Сіздің мектебіңізде тиімді модерацияны жүргізудің келесі шарттары орындалды ма?» сұрағына жауаптары / %.....	97
34-сурет. Мұғалімдердің «Сізге әдістемелік қолдау немесе критериалды бағалау бойынша біліктілікті арттыру курстары қажет пе? Егер қажет болса, қандай бағыттар бойынша?» сұрағына жауаптары / %.....	98
35-сурет. Мұғалімдердің «Сіз критериалды бағалау бойынша біліктілікті арттырудың қандай түрлерін ең тиімді деп санайсыз?» сұрағына жауаптары / %.....	99
36-сурет. Бағалау бойынша біліктілікті арттыру курстарының пайдалылығына қатысты педагогтердің жауаптары (соңғы 3 жылда осы курстардан өткендердің арасынан) / % .....	100
37-сурет. Сауалнамаға қатысқан басшылар туралы жалпы ақпарат / % .....	103
38-сурет. Сауалнамаға қатысқан мектеп басшылары туралы жалпы ақпарат / тұратын өңірлері / адам.....	104
39-сурет. Мектеп басшыларының « Критериалды бағалау жүйесін енгізгеннен кейін, мектеп басшысы ретінде Сізге мұғалімдердің жұмысының тиімділігін бақылау оңайырақ болды ма?» сұрағына жауаптары / % .....	105
40-сурет. Мектеп басшыларының «Критериалды бағалау мұғалімдерге келесі әрекеттерде көмектеседі ме?» сұрағына жауаптары /%.....	106
41-сурет. Мектеп басшыларының «Критериалды бағалауды жүзеге асыруда Сіздің мектебіңіздегі мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін қалай бағалайсыз?» сұрағына жауабы /%.....	107
42-сурет. Мектеп басшыларының «Қазіргі уақытта Сіздің мектебіңіздегі мұғалімдердің қандай бөлігіне критериалды бағалау бойынша біліктілікті арттыру курстары қажет деп ойлайсыз?» сұрағына жауаптары/ % .....	108
43-сурет. Мектеп басшыларының «Мұғалімдер арасында критериалды бағалау дағдыларын арттыру бойынша іс-шаралар Сіздің мектебіңіздің ішкі құжаттарына (стратегиялар, жоспарлар және т.б.) енгізілген бе?» сұрағына жауаптары / %.....	110
44-сурет. Мектеп басшыларының «Сіздің ойыңызша, Сіздің мектебіңіздің мұғалімдеріне формативті (күнделікті) бағалауды жүзеге асыру қиындық тудырады ма?» сұрағына жауаптары/% .....	111
45-сурет. Мектеп басшыларының «Сіздің мектебіңіздегі формативті бағалауды жүзеге асырудағы қандай қиындықтарды атап өтуге болады?» сұрағына жауаптары / %.....	113
46-сурет. Мектеп басшыларының «Сіздің мектебіңізде критериалды бағалауды тиімді жүзеге асыруға қандай факторлар кедергі келтіреді деп ойлайсыз?» сұрағына жауаптары / %.....	115

## КЕСТЕЛЕР ТІЗІМІ

1-кесте. Білім беру тәжірибесіндегі бағалауды жүзеге асырудағы қиындықтар .....	35
2-кесте. Бағалауды теориялық қамтамасыз етудегі қиындықтар.....	36
3-кесте. Оқушылардың «Сен сабақтағы іс-әрекетіңе қатысты келесі мәлімдемелермен келісесің бе?» сұрағына жауаптары/мектептің орналасқан жері/ % .....	49
4-кесте. Оқушылардың «Сен сабақтағы іс-әрекетіңе қатысты келесі мәлімдемелермен келісесің бе?» сұрағына жауаптары/оқыту сыныптары/ % .....	51
5-кесте. Оқушылардың «Сен сабақтағы іс-әрекетіңе қатысты келесі мәлімдемелермен келісесің бе?» сұрағына жауаптары/оқу үлгерімі/ %.....	54
6-кесте. Мұғалімдердің «Бөлімнің/тоқсанның жиынтық бағалауына қатысты келесі іс-әрекеттер Сізге қиындық тудырады ма?» сұрағына жауаптары/ мектептің орналасқан жері / % .....	78
7-кесте. Мұғалімдердің «Формативті (күнделікті) бағалауға қатысты келесі әрекеттер Сізге қиындық тудырады ма?» сұрағына жауаптары/мектептің орналасқан жері/ % .....	88

## ТЕРМИНДЕР МЕН АНЫҚТАМАЛАР

**Критериалды бағалау** – білім алушылардың оқуда нақты қол жеткізген нәтижелерін оқытудан күтілетін нәтижелермен әзірленген өлшемшарттар негізінде салыстыру процесі

**Бағалау өлшемшарттары** – білім алушылардың оқу жетістіктерін бағалау жүргізуге негіз болатын белгі

**Жиынтық бағалау** – белгілі бір оқу кезеңін (тоқсан, оқу жылы), сондай-ақ оқу бағдарламасына сәйкес бөлімдерді (ортақ тақырыптарды) оқып аяқтағаннан кейін өткізілетін бағалау түрі

**Модерация** – бағалаудың объективтілігін және айқындығын қамтамасыз ету үшін балдарды қоюды стандарттау мақсатында тоқсандық жиынтық бағалау бойынша білім алушылардың жұмысын талқылау процесі

**Формативті бағалау** – сыныптағы күнделікті жұмыс барысында жүргізілетін бағалау түрі білім алушылардың үлгерімінің ағымдағы көрсеткіші болып табылады, оқу барысында білім алушы мен мұғалім арасындағы жедел өзара байланысты, білім алушы мен педагог арасындағы кері байланысты қамтамасыз етеді және білім беру процесін жетілдіруге мүмкіндік береді

**Дескриптор** – тапсырманы орындау үшін нақты әрекеттерді сипаттайтын және белгілі бір баллдық салмағы бар сапалық сипаттама

**Рубрика** – бағалау өлшемшарттарына сәйкес білім алушылардың оқу жетістіктерінің деңгейлерін сипаттау тәсілі

**Кері байланыс** - бұл оқу үдерісінің бөлігі ретінде мұғалім мен білім алушы арасында екіжақты ақпарат алмасу үдерісі. Кері байланыс білім алушының оқудың қай кезеңінде екендігі, нәтижеге қалай жететіні және кемшіліктерді түзету үшін не істеу керектігі туралы ақпарат береді

**Рефлексия** – қайта ойлауға және өз әрекетінің нәтижелеріне талдау жасауға, өзін-өзі тануға бағытталған ойлау үдерісі



## ҚЫСҚАРТУЛАР ТІЗІМІ

**МЖБС**

Білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты

**ҚР ОА**

Қазақстан Республикасының Оқу-ағарту министрлігі

**ҰБА**

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы

**ЕББҚ**

Ерекше білім беру қажеттіліктері

**ЭЫДҰ**

Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымы

**ҚР**

Қазақстан Республикасы

**БЖБ**

Бөлім/ортақ тақырып бойынша жиынтық бағалау

**ТЖБ**

Тоқсан бойынша жиынтық бағалау

**ББ**

Білім басқармасы

**ФТП**

Фокус-топтық пікірталас

## КІРІСПЕ

Соңғы онжылдықтардағы әлеуметтік-мәдени, саяси және экономикалық өзгерістер әлемнің білім беру жүйелерінің өзгеруіне әкелді. Осылайша, оқытудың негізгі мақсаты ретінде пәндік білімнен функционалдық сауаттылықты, сыни және креативті ойлауды дамытуға баса назар аудару әлемдік үрдіске айналды. Бұл өз кезегінде білім беру мазмұнының өзгеруіне ғана емес, сонымен қатар білім алушылардың оқу жетістіктерін бағалау жүйесіне де әкелді.

Осыған байланысты сыныпта бағалаудағы жүйелік өзгерістер оқытудың тиімділігі мен нәтижелеріне қалай әсер ететінін өлшейтін кешенді елдік зерттеулер жүргізу маңызды болып табылады. Сонымен қатар, білім беру саясатын іске асырудың мәселелік сұрақтары арасында білім жетістіктерін бағалау жөніндегі халықаралық қауымдастық көптеген елдерде бағалау саласындағы реформалардың нәтижелерін қадағалау жүйесінің жетілмегендігін немесе жоқтығын атап өтті (*IEA, 2019*).

Қазақстанда жаһандық үрдістерді ескере отырып, білім беру жүйесін жетілдіру жолындағы қисынды қадам 2016 жылдан бастап критериалды бағалауды енгізу болды. Қолданыстағы бағалау жүйесі білім алушылардың білім сапасының көрсеткіші ретінде ғана емес, сонымен қатар білім беру үдерісін уақтылы түзету және оқыту тиімділігін арттыру үшін оқу жетістіктерінің динамикасын бақылаудың қуатты құралы ретінде қызмет етеді. Қазақстанның критериалды бағалауға көшуін ЭЫДҰ сарапшылары жалпы білім беру жүйесін жаңғырту жолындағы оң қадам деп санайды.

Бұл ретте осы уақытқа дейін мектептерде оны іске асырудың тиімділігіне әсер ететін факторларды талдай отырып, бағалау жүйесіне кешенді зерттеу жүргізілген жоқ. Осыған байланысты Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА білім алушылар, педагогтер және мектеп әкімшілігі арасынан 3000-нан астам респонденттерге сауалнама жүргізіп, педагогикалық жұртшылықпен фокус-топтық пікірталастар сериясын өткізді. Бұл зерттеу қорытындылары бойынша есепте сыныпта бағалау жүйесінің ағымдағы жағдайына, мектептерде оны іске асырудың ерекшеліктеріне, қиындықтары мен перспективаларына кешенді талдау жасалып, сондай-ақ, оны одан әрі жетілдіру бойынша атаулы ұсынымдар мен ұсыныстар қамтылған.

# ҚЫСҚАША СИПАТТАМА

## БІЛІМ АЛУШЫЛАР

→ Сауалнамаға қатысқан мектеп оқушыларының көпшілігі бағалау олардың барлық сабақтарда оқу үдерісіне қатысуына оң әсер етеді деп есептейді. Сонымен қатар, сауалнамаға қатысқан оқушылардың кейбірі (22%-28%) олардың білім үлгерімін өлшеу, оқу үлгерімін арттыру және оқуға деген ынтасын арттыру үшін критериалды бағалаудың тиімділігін жоғары бағалайды, бірақ барлық оқу пәндері бойынша емес, тек кейбіреулері бойынша. Мұндай нәтижелер мұғалім рөлінің маңыздылығын көрсетеді: оқушылардың бағалауға қатысу деңгейі көбінесе мұғалімнің өз сабақтарында бұл үдерісті қалай ұйымдастыратынына байланысты.

→ Критериалды бағалауды жүзеге асырудағы мұғалімнің тағы бір маңызды міндеті – оқушыға пән бойынша оның мықты және әлсіз жақтарын анықтау және жеткізу болып табылады. Сонымен қатар, әрбір үшінші оқушы (33%) жиынтық және формативті бағалауды «жалпы пайдалы» деп санайды, бірақ олар әрдайым пәндер бойынша мықты және әлсіз жақтарын түсінуге мүмкіндік бермейді деп есептейді.

→ Оқушылардың көпшілігі барлық оқу пәндері бойынша критериалды бағалауда өздерінің оқу-ұйымдастыру дағдыларын салыстырмалы түрде жоғары бағалайды. Атап айтқанда, оқушылардың 70% - ы барлық сабақтарда сабақтың тақырыбы бойынша өздерінің мықты және әлсіз жақтарын түсінетінін, 68% - ы сабақтың мақсаттары мен міндеттерін әр пән бойынша түсінетінін, сондай-ақ күрделі тақырыптар бойынша білімдерін жетілдіру үшін қандай әрекеттер жасау керектігін білетіні туралы атап өтті.

→ Сонымен қатар, оқушылардың үштен бір бөлігі (31% -32%) сабақтың мақсаттары мен міндеттерін, бағалау өлшемшарттарын түсінетінін және бағалау өлшемшарттарын дескрипторлармен салыстыра алатынын, бірақ барлық сабақтарда емес, тек кейбіреулерінде ғана деп жауап берді. Оқушылардың сабақтың мақсаттары мен міндеттері, сондай-ақ бағалау өлшемшарттары туралы түсінігіндегі олқылықтар тақырыпты меңгеру сапасына және оқушылардың жалпы үлгеріміне теріс әсер етуі мүмкін. Бұл бағалау үдерісі ашық және түсінікті болуы керектігін көрсетеді, өйткені ол оқушыларға өздеріне жүктелген міндеттерді нақты түсінуге мүмкіндік береді.

→ Оқушылардың жасы неғұрлым үлкен болса, олардың арасында жиынтық және формативті бағалауды пайдалы деп санамайтындар саны соғұрлым көп болады (төртінші сынып оқушылары – 9,7%, оныншы сынып оқушылары – екі есе көп). Сондай-ақ, кіші буын оқушылары орта және жоғары буын оқушыларымен салыстырғанда өздерінің барлық сабақтарда бағалау

үдерісінде оқу-ұйымдастыру дағдыларын түсіну және қолдану деңгейін жоғары деп бағалайды. Мұндай нәтижелер жоғары сыныптарда формативті және жиынтық бағалау жүргізу сапасын күшейту қажеттілігін көрсетеді.

→ Бағалауға деген көзқарасқа оқушылардың үлгерімі әсер етеді: үздік оқушылардың 90,6% - ы («5») бағалауды өте немесе жалпы пайдалы деп санайды, ал үлгерімі төмен оқушылар арасындағы («3») респонденттердің тек 70,1% - ы солай жауап берді. Сауалнамаға қатысқан оқушылардың мектептегі бағалары тұрғысынан алғанда, оқу үлгерімі неғұрлым төмен болса, оқушылар соғұрлым сабақтың мақсаттарын, бағалау өлшемшарттарын түсінуде, бағалау өлшемшарттарын дескрипторлармен салыстыруда, өздерін және сыныптастарын бағалауда, сабақ тақырыбы бойынша мұғалімнің сұрақтарына жауап беруде, сабақтың тақырыбы бойынша өздерінің мықты және әлсіз жақтарын түсінуде және т. б. бағыттарда жиі қиындықтар кездестіреді. Осылайша, үлгерімі төмен оқушылар арасында оларды бағалаудың әртүрлі әдістеріне, нысандары мен стратегияларына көбірек тарту арқылы оқуға деген ынтасын арттыру маңызды.

→ Кері байланыс әр оқушының білім беру траекториясын түзетудің тиімді құралы болып табылады, сондықтан мұғалімдерге сындарлы кері байланыс беру маңызды. Сауалнамаларға сәйкес, оқушылардың көпшілігі (71%) негізінен мұғалімдердің кері байланысы ауызша түсініктеме, 39% жазбаша түсініктеме ретінде болатынын атап өтті. Сауалнамаға қатысқан оқушылардың төрттен бір бөлігі (24%) мұғалімнің қосымша түсініктемесіз негізінен ұпайлар мен бағалар түрінде кері байланыс алады. Оқушылардың жауаптарына сәйкес кері байланыстың ең аз таралған түрі – рубрикалар (16%).

→ Өз жұмыстары мен сыныптастарының жұмысын бағалау оқушыларға өз үлгерімін талдауға, қателіктердің себебін және оларды жою жолдарын табуға мүмкіндік береді. Сауалнама нәтижелері бойынша оқушылардың көпшілігі өзін-өзі бағалау (66%) және өзара бағалау (63%) дағдыларын жоғары бағалайды. Сауалнамаға қатысқандардың төрттен бірінен астамы (27%) ішінара өзін - өзі бағалау және өзара бағалау дағдылары бар деп жауап берді. Сабақтарда өзін - өзі бағалау және өзара бағалау жиілігіне келетін болсақ, оқушылардың жартысынан аз бөлігі (44%) бұл бағалау әдістері сабақтарда жиі жүргізілетінін атап өтті.

→ Өзін - өзі бағалау және өзара бағалау кезінде білім алушылар арасында ең көп кездесетін қиындық – өз жұмысында және сыныптастарының жұмысында қателіктер табу (41%). Жалпы, әрбір бесінші оқушы (19%) өзін - өзі және өзара бағалауды жүзеге асыруда қиындықтар жоқ деп жауап берді.

## ПЕДАГОГТЕР

→ Көптеген мұғалімдердің пікірінше, критериалды бағалауды енгізу бағалау үдерісін едәуір жақсартып, оны объективті және ашық ете түсті. Педагогтердің едәуір үлесі (80%) бағалау оларға білім алушылардың оқуға деген оң көзқарасын қалыптастыруға, олардың білім жетістіктерін объективті бағалауға және оқу бағдарламасын меңгерудегі үлгерімін бақылауға көмектеседі деп есептейді.

→ Мұғалімдердің көпшілігі (шамамен 70%) өздерінің формативті және жиынтық бағалау дағдыларын жоғары бағалайды.

→ Сонымен бірге, сауалнамаға қатысқан әрбір жетінші мұғалім (14%) жиынтық бағалауды тиімді жүзеге асырамын деп санайды, бірақ формативті бағалауды жүзеге асыруда қиындықтарға тап болады. Атап айтарлығы, күнделікті бағалау критериалды бағалау жүйесінің негізгі элементі болып табылады, оның ұйымдастырылу сапасына жиынтық бағалау нәтижесі де байланысты.

→ Жоғары санатты мұғалімдер өздерінің жиынтық және формативті бағалау дағдыларына сенімдірек болып келетіні анықталды. Осылайша, төрт педагог-шеберлер мен педагог-зерттеушілердің ішіндегі үшеуі (75%) критериалды бағалауды тиімді жүзеге асырып жатырмыз деп жауап берді. Ал «педагог» санаты бар мұғалімдер арасындағы көрсеткіш төмен және тек 64% құрады.

→ Формативті және жиынтық бағалауды жүргізу аясында мұғалімдердің ең көп кездестіретін қиындықтары ЕББҚ бар оқушыларды бағалауда екені анықталды. Осылайша, сауалнамаға қатысқан мұғалімдердің жартысы әртүрлі дәрежеде (ішінара – 25,1%, толық көлемде – 24,5%) ЕББҚ бар білім алушылар үшін БЖБ немесе ТЖБ үшін оқу мақсаттарын таңдау және бейімдеу кезінде қиындықтар кездестіретін атап өтті.

→ Мұғалімдердің жартысы жоғары дәрежелі дағдыларды бағалау бойынша БЖБ және ТЖБ тапсырмаларын дайындауда қиындықтарға тап болғанын атап өтті (ішінара – 26,9%, толық көлемде – 23,5%). Формативті бағалау бойынша осындай күрделі тапсырмаларды құрастыруға келетін болсақ, мұғалімдердің жартысынан көбі (ішінара – 29,1%, толық көлемде – 24,5%) әртүрлі деңгейдегі қиындықтарды кездестіретіні туралы айтты.

→ Респонденттердің 44% - дан астамы формативті және жиынтық бағалау аясында бағалау рубрикаларын жасау кезінде әртүрлі дәрежедегі қиындықтарды (ішінара немесе толық көлемде) кездестіретінін мәлімдеді.

→ Сауалнамаға қатысқан мұғалімдердің 40% - ға жуығы бағалау өлшемшарттары мен БЖБ және ТЖБ тапсырмаларын әзірлеу, бағалау

өлшемшарттарын дескрипторлармен және тапсырмалармен сәйкестендіру, сондай-ақ модерация жүргізу кезінде ішінара немесе толықтай қиындықтар кездестіреді.

→ Формативті бағалау аясында мұғалімдердің 38% - ы оқу бағдарламасының мақсаттарын сабақтың мақсаттарына түрлендіруде, 46% - ы сабақтың мақсаттарына сәйкес бағалау өлшемшарттарын әзірлеуде, 42% - ы бағалау өлшемшарттарына сәйкес дескрипторларды дайындауда, сондай-ақ білім алушыларға сапалы кері байланыс беруде қиындықтарға тап болады.

→ Қазақ тілінде оқитын сыныптарда сабақ беретін педагогтер жалпы алғанда жиынтық және формативті бағалауды ұйымдастыру және өткізу бойынша түрлі іс-әрекеттерді жүзеге асыруда қиындықтарға тап болады.

→ Алынған нәтижелер мұғалімдерге келесі іс-әрекеттерді орындау бөлігінде қосымша әдістемелік қолдау қажет екенін көрсетеді: ЕББҚ бар білім алушылар үшін БЖБ/ТЖБ бойынша оқу мақсаттарын таңдау және бейімдеу, жоғары тәртіп дағдыларын бағалауға ТЖБ және БЖБ тапсырмаларын жасау, бағалау рубрикаларын жасау және т.б.

→ Педагогтер модерация жүргізу үшін қажетті жағдайлар жасау бойынша өз мектептерінің мықты жақтарын жоғары бағалайды (балл қоюды стандарттау мақсатында ТЖБ бойынша білім алушылардың жұмыстарын талқылау үдерісі). Мысалы, мұғалімдердің көпшілігі өз мектептерінде ынтымақтастық мәдениеті (85%), ашық және толық коммуникация (82%), ұжымда кәсіби қолдау (81%) және әдістемелік бірлестік басшысының көмегі (80%) сақталғанын атап өтті.

→ Сауалнама барысында әдістемелік қолдау немесе критериалды бағалау бойынша біліктілікті арттыру курстарында мұғалімдердің ағымдағы қажеттіліктері анықталды. Осылайша, мұғалімдердің пікірінше, оқу бағдарламасының мақсаттарын сабақтың мақсаттарына түрлендіру (36%), жиынтық бағалау үшін тапсырмалар жасау (31%) және жоғары дәрежелі дағдыларды өлшеу (30%), сондай-ақ бағалау өлшемшарттары мен дескрипторларды әзірлеу (23%) бойынша ең үлкен әдістемелік көмек қажет.

→ Соңғы 3 жылда критериалды бағалау саласында біліктілікті арттыру курстарынан өткен 4 педагогтің 3-і (74%) оларды пайдалы деп санайды және алған білімдері мен бағалау дағдыларын өз жұмысында пайдаланады.

## МЕКТЕП БАСШЫЛАРЫ

→ Критериалды бағалау мұғалімдер жұмысының тиімділігін талдау үшін үлкен маңызға ие. Басшылардың жартысынан көбі (55%) мектептерде критериалды бағалау жүйесі енгізілгеннен кейін оларға мұғалімдердің жұмысының тиімділігін қадағалау оңайырақ бола түскенін атап өтті. Өз кезегінде, басшылардың үштен бірі (33%) критериалды бағалау енгізілгеннен кейін педагогтердің жұмыс тиімділігін қадағалау оларға ішінара ғана жеңілдегенін атап өтті.

→ Мектеп басшылары білім беру үдерісіндегі критериалды бағалаудың рөлін жоғары бағалайды. Осылайша, мектеп басшыларының 80% - дан астамы критериалды бағалау мұғалімдерге оқушылардың оқуға деген оң көзқарасы мен уәждемесін қалыптастыруға, олардың оқу жетістіктерін объективті және ашық бағалауға, оқу бағдарламасын меңгерудегі үлгерімін бақылауға, білімдегі олқылықтарды уақтылы түзетуге мүмкіндік береді деп санайды.

→ Сонымен қатар, критериалды бағалау олардың мектебінің мұғалімдеріне жеке кәсіби өсуге қол жеткізуге көмектеседі деп жауап берген сауалнамаға қатысқан директорлар мен оқу меңгерушілерінің үлесі 71% - дан төмен. Әрбір бесінші (21%) басшы критериалды бағалау бұған ішінара көмектеседі деп жауап берді.

→ Мектеп басшыларының 41% - ы өз мектебінің мұғалімдерінің кәсіби құзыреттілігін жоғары бағалайды. Бұл олардың мұғалімдер оқушылардың оқу жетістіктерін сапалы бағалайды деген сенімін көрсетеді. Сонымен қатар, басшылардың жартысы өз мектебінің мұғалімдерінің кәсіби құзыреттілігін орта деңгейде бағалайды. Осылайша, олар мұғалімдер критериалды бағалауды әртүрлі деңгейде жүзеге асырады деп санайды: біреуі жақсы, біреуі жақсы емес. Мұндай нәтижелер бағалау саласындағы кәсіби дамуда мұғалімдерге жүйелі және тұрақты қолдау көрсетудің маңыздылығын көрсетеді.

→ Респонденттердің көпшілігі (40%) бағалау саласындағы біліктілікті арттыру курстары өз мектебінің мұғалімдерінің 20% -30% қажет деп жауап берді. Директорлардың төрттен бір бөлігі (24%) өз мектебінің мұғалімдерінің тек 10% немесе одан да аз бөлігі бүгінгі күнге дейін бағалау бойынша біліктілікті арттыру курстарына қатысуы керек деп санайды. Респонденттердің ұқсас бөлігі (23%) бағалау курстары өз мектебінің мұғалімдерінің жартысына жуық бөлігіне (40% - дан 50% - ға дейін) қажет деп есептейді.

→ Осылайша, сауалнама нәтижелерін ескере отырып, мектеп директорлары онлайн және офлайн біліктілікті арттыру курстары түрінде

тиісті қолдау көрсету үшін бағалау бойынша қосымша білімді қажет ететін педагогтердің дәрежесін анықтау үшін үнемі мониторинг және талдау жұмыстарын жүргізуі керек. Сонымен қатар, тәжірибесі аз әріптестерді тәлімгерлікке және оқытуға мықты мұғалімдерді тарту мақсатында мектепішілік және мектепаралық деңгейлерде кәсіби өзара іс-қимылды күшейту маңызды.

→ Мектеп басшыларының басым көпшілігі (96%) өз мектептерінің педагогтері арасында бағалау дағдыларын арттыру жөніндегі іс-шаралар мектептің ішкі құжаттарына енгізілгенін атап өтті. Ішкі құжаттарда мұғалімдердің бағалау дағдыларын арттыру бойынша іс-шаралардың болуы білім беру ұйымдары өз мұғалімдері арасында бағалау дағдыларын сақтауға және дамытуға күш салатынын көрсетеді.

→ Критериалды бағалауды тиімді жүзеге асыруға кедергі келтіретін факторлардың ішінде мектеп басшылары: оқушылар мен ата-аналардың критериалды бағалау қағидаларын түсінудегі қиындықтарды (39%), бір мұғалімге шаққандағы сыныптағы оқушылардың көп санын (31%), үлгерімі мен білім беру қажеттіліктері әртүрлі балаларды бағалаудағы қиындықтарды (28%) атап өтті.



## ЗЕРТТЕУДІҢ ӨЗЕКТІЛІГІ

Білім беру мазмұнындағы жаһандық өзгерістер, атап айтқанда, пәндік білім мен дағдыларға дәстүрлі бағдарланудан 21-ғасырдың негізгі құзыреттерін дамыту үшін жағдай жасауға көшу («4К» құзыреттіліктері – сыни ойлау, креативтілік, коммуникация және ынтымақтастық) оқу жетістіктерін бағалау жүйесінің өзгеруіне әкеледі.

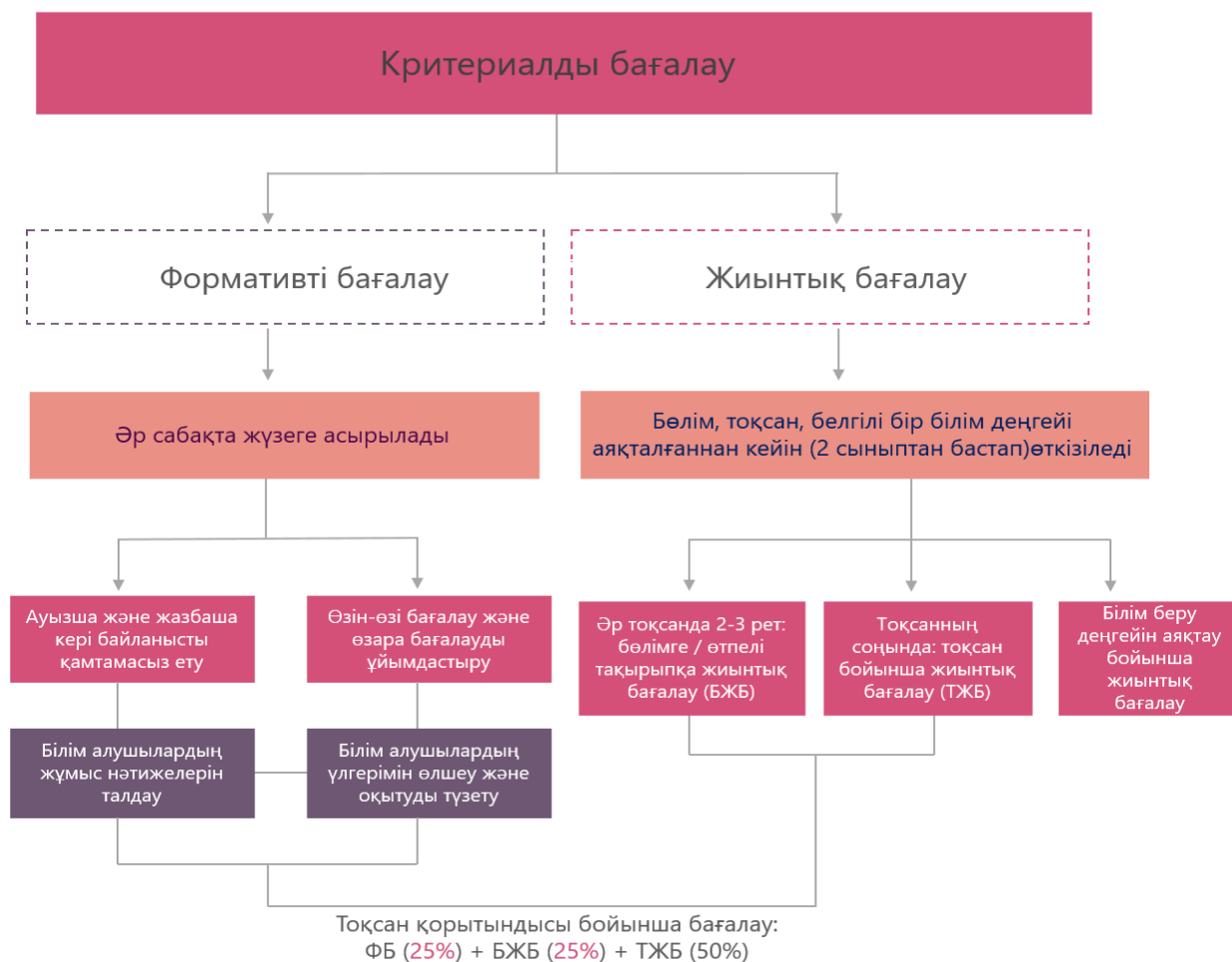
Қазақстанда білім беру мазмұнын жаңарту аясында критериалды бағалау жүйесі дәйекті түрде енгізілді. Үлгерімді айқындаудың жаңа өлшемшарттарын енгізу білім алушылардың оқу тіліне және мектептің орналасқан жеріне қарамастан оқу жетістіктерін әділ және тең бағалауды қамтамасыз ету үшін қажетті және уақтылы қолға алынған шара болды.

Фактологиялық білімді бағалауға бағытталған дәстүрлі жүйеден критериалды бағалау жүйесінің айырмашылығы, ол оқушының жеке жетістіктерін өлшейді (білім мен дағдыларды қолдану, пайымдау, бастысы, қорытынды жасау, шешім қабылдау және т.б.). Бағалаудың нақты және өлшенетін өлшемшарттарының болуы мұғалімге жеке тұлғаға бағытталған оқытуды қамтамасыз етуге, әрбір жеке оқушының түпкілікті нәтижеге қол жеткізуі және жалпы білім беру сапасын арттыру мақсатында өз қызметін талдау және жоспарлау үшін жедел ақпарат алуға мүмкіндік береді (АТО, 2020). Бағалаудың критериалды тәсілі білім алушыларды жетістікке жетуге жағдай жасайды және ынталандырады, өзін-өзі бақылау және өзін-өзі бағалау әрекеттерін қалыптастырады (Камерова, 2022).

Сонымен қатар өлшемшарттар негізінде бағалау объективті болып табылады: оқушының жеке бағасы басқа білім алушылардың бағаларына әсер етпейді және тәуелді емес; критериалды бағалау - бағалау нәтижелерінің объективтілігін қамтамасыз етеді, өйткені барлық қатысушылар өлшемшарттармен таныс болады. Сондай-ақ, мектеп оқушылары бағалау өлшемшарттарын жайлы білімдеріне сүйене отырып, тапсырмаларды неғұрлым ақылға қонымды және дәл орындауға мүмкіндік алады (TALIS, 2018).

Сыныпта бағалаудың құрылымы формативті және жиынтық бағалаудан тұрады. Нақты және өлшенетін өлшемшарттар негізінде бағалау білім алушылардың құзыреттілік деңгейін объективті бағалауға және әрбір оқушының жеке оқыту траекториясын жақсартуға бағытталған (1-сурет).

1-сурет. Қазақстан мектептеріндегі критериалды бағалаудың құрылымы



Бұл ретте бағалаудың критериалды жүйесі мұғалімнен жеке шығармашылықтың неғұрлым кешенді көрінісін, бағалауды ұйымдастыру және жүргізу кезінде креативті тәсілді қолдануды талап етеді. Бағалау сапасын қамтамасыз ету үшін мұғалімдер формативті және жиынтық бағалау тапсырмаларын, бағалау өлшемшарттарын, дескрипторларды құрастыру, әр оқушының жеке қабілеттерін ескере отырып, кері байланыс беру сияқты дағдыларды игеруі керек.

Бағалаудың критериалды жүйесін енгізу кезінде елдік және өңірлік деңгейлерде қажетті нұсқаулықтар, өлшемшарттар негізінде бағалау жөніндегі құралдар әзірленді және тиісті оқыту ұйымдастырылды. Алайда, халықаралық және ұлттық зерттеулердің нәтижелеріне сәйкес, мұғалімдер бағалауға критериалды тәсілді қолдануда әлі де белгілі бір қиындықтарды кездестіреді және әдістемелік қолдауды қажет етеді.

Осылайша, TALIS-2018 халықаралық зерттеуінің нәтижелеріне сәйкес, кәсіби дамудың әртүрлі курстарына қатысудың жоғары деңгейіне қарамастан, қазақстандық педагогтер жаңартылған оқу бағдарламалары мен

оқулықтардың мазмұны (37%) және критериалды бағалау (31%) бойынша оқыту курстарына «жоғары қажеттілік дәрежесін» сезінуде.

Білім алушылардың білім жетістіктерінің мониторингі (ББЖМ-2022) аясындағы педагогтердің сауалнамасының қорытындысы бойынша оқу үдерісінде қиындықтар туғызатын міндеттердің ішінде әрбір үшінші педагог білім алушылардың білімін бағалауды (34,9%) және кері байланыс беруді (33%) атап өтті (ҰБА, 2022).

Критериалды бағалау саласындағы өзекті мәселелер республиканың стратегиялық құжаттары шеңберінде де белгіленген. Мәселен, ҚР білім беруді дамытудың 2022–2026 жылдарға арналған тұжырымдамасында білім алушыларды бағалауға деген әдіс-тәсілдер айтарлықтай мөлшерде жиынтық болып қалатыны атап өтілді. Осы мәселені шешу үшін келесі міндеттер айқындалды: формативті бағалаудың рөлін қайта қарау, формативті бағалаудың рәсімдері мен құралдарына, модерацияға және бағалау құралдары мен рәсімдерін жетілдіруге бағытталған басқа да құралдарға жеткілікті көңіл бөлу (ҚР білім беруді дамытудың 2022–2026 жылдарға арналған тұжырымдамасы, 2022).

Қазақстанда осы уақытқа дейін мектептерде оны іске асырудың тиімділігіне әсер ететін факторларды талдай отырып, критериалды бағалау жүйесін кешенді зерттеу жүргізілген жоқ. Зерттеудің өзектілігі елдегі критериалды бағалау жүйесін белсенді практикалық қолдануда және оны жетілдірудің тиімді ғылыми негізделген тәсілдерінің болмауында анықталады. Сол себепті сыныпта бағалаудың қаншалықты тиімді жүзеге асырылатынын және оқу үдерісінің қатысушылары қандай қиындықтарға тап болатынын зерттеу қажет.

Осыған байланысты қолданыстағы критериалды бағалау жүйесіне кешенді зерттеу жүргізілді, бұл оның қазіргі жағдайын талдауға, педагогтер мен білім алушыларға қиындықтар туғызатын бағалау бағыттары мен рәсімдерін анықтауға, елдің жалпы білім беретін мектептерінде ішкі бағалауды жүзеге асырудың мүмкіндіктері мен перспективаларын бағалауға мүмкіндік берді.

Зерттеу нәтижелері келесі сұрақтардың жауаптарын алуға мүмкіндік берді:

➤ критериалды бағалауды ұйымдастыру және жүргізу кезінде мұғалімдер қандай қиындықтарды кездестіреді?

➤ формативті және жиынтық бағалаудың қандай рәсімдері мен кезеңдері ең көп қиындық туғызады?

➤ мұғалімдер оқу жетістіктерін бағалау үдерісін қаншалықты тиімді ұйымдастырады?

➤ білім алушылардың өзін - өзі және өзара бағалау бөлігіндегі ағымдағы ілгерілеуі қандай?

➤ бағалау нәтижелері бойынша кері байланысты қамтамасыз ету бөлігінде электрондық платформалар (Күнделік және т.б.) қаншалықты тиімді пайдаланылады?

➤ сыныпта бағалау жүйесін жетілдіру үшін мектептерге қандай әдістемелік және ұйымдастырушылық қолдау қажет?

Зерттеу қорытындысы бойынша критериалды бағалау жүйесін іске асыруға қатысты білім алушылардың, педагогтер мен жалпы білім беретін мектеп басшыларының пікірлеріне кешенді талдау жүргізілді, сондай-ақ оны одан әрі жетілдіру бойынша атаулы ұсынымдар мен ұсыныстар әзірленді.

### **Зерттеудің мақсаты**

Жалпы білім беретін мектептерде критериалды бағалау жүйесін іске асырудың тиімділігіне әсер ететін факторларды анықтау және оны жетілдіру бойынша атаулы ұсынымдар әзірлеу.

### **Зерттеу міндеттері**

1. Өлшемшарттар негізінде бағалауды іске асыру бойынша педагогтердің, білім алушылардың және мектеп басшыларының пікірлері мен тәжірибесін талдау;

2. Формативті және жиынтық бағалаудың әртүрлі рәсімдерін, кезеңдерін, нысандары мен әдістерін жүргізуге байланысты мәселелік сұрақтарды талдау;

3. Білім алушылардың сыныптағы бағалау үдерісіне қатысу дәрежесін бағалау;

4. Критериалды бағалау жүйесін жетілдіру бойынша атаулы ұсынымдар дайындау.

### **Зерттеу нысаны**

Білім алушылар, педагогтер және жалпы білім беретін мектептердің басшылары.

## **Зерттеу пәні**

Елдің жалпы білім беретін мектептеріндегі критериалды бағалау жүйесінің ағымдағы жағдайы.

## **Зерттеу болжамдары (гипотезалары)**

Критериалды бағалауды іске асыру педагогтердің оқу бағдарламасының мақсаттарын сабақ мақсаттарына түрлендіру, оқу бағдарламасының мақсаттарын көрсететін бағалау өлшемшарттары мен дескрипторлары бар валидті және объективті тапсырмаларды құрастыру, білім алушылардың білім беру мүмкіндіктері мен қажеттіліктеріне сәйкес бағалаудың әртүрлі құралдарын, әдістері мен тәсілдерін (атап айтқанда, формативті бағалауды) пайдалану дағдыларын меңгеруде тиімді болады.

Білім алушылардың сабақта бағалаудың қағидалары мен тәсілдерін түсінуі, оларды бағалау өлшемшарттары мен бағалау рәсімдерін әзірлеу үдерісіне тарту (оның ішінде өзін – өзі және өзара бағалау арқылы) олардың белсенділігіне, қатысуына және оқуға деген ынтасының артуына ықпал етеді.

Критериалды бағалау аясында оқушыларды ынталандыру және білім беру прогресіне қол жеткізуге көмектесу мақсатында оқушыларды оқыту нәтижелері туралы мұғалімдерден жүйелі сындарлы кері байланыс қажет.

## **Зерттеудің практикалық маңыздылығы**

Критериалды бағалау жүйесін іске асыру үдерісінде білім алушылардың, мұғалімдердің және мектеп басшыларының алдында тұрған қиындықтарды анықтау оны жетілдіру бойынша ұсынымдар әзірлеуге мүмкіндік береді, бұл өз кезегінде бағалау рәсімдерінің жоғары сапасына және олардың әрбір оқушының білім беру қажеттіліктеріне сәйкестігіне қол жеткізуге ықпал етеді. Сонымен қатар жалпы білім беретін мектептерде критериалды бағалауды жүзеге асыруға әсер ететін факторлар туралы объективті ақпарат алу мектептер мен басқа да мүдделі тараптарға пысықтауды қажет ететін үдерістер мен аспектілерді анықтауға мүмкіндік береді.

## Зерттеу құралдары

Зерттеу жұмыстың екі кезеңін қамтиды: кабинеттік және далалық.

### *Зерттеудің кабинеттік кезеңі*

Зерттеудің кабинеттік кезеңі аясында критериалды бағалаудың теориялық негіздерін, оның қағидаларын, мазмұны мен құрылымын қамтитын сыныпта бағалау тақырыбы бойынша әдеби шолу жүзеге асырылды. Сондай-ақ, Қазақстан мектептеріндегі өлшемшарттар негізінде бағалауды реттейтін негізгі нормативтік-құқықтық актілерге шолу жасалды.

### *Далалық зерттеу кезеңі*

Далалық кезең деректерді жинаудың екі әдісін қамтиды – сандық (сауалнама) және сапалық (фокус-топтық пікірталас).

### *Сауалнама*

Сауалнама онлайн-сауалнаманы өздігінен толтыру түрінде өтеді: зерттеудің мақсаттары мен міндеттерімен, сондай-ақ ақпараттық келісім парағымен танысқаннан кейін респондент сауалнаманың сұрақтарымен өз бетінше танысады және оны өзінің практикалық тәжірибесіне сүйене отырып толтырады. Бұл әдіс сұхбатшының респондентпен тікелей байланысын білдірмейді, өйткені респондент өз бетінше сауалнаманы толтыру жөніндегі нұсқаулықпен, зерттеудің мақсаттары мен міндеттерімен таныса алады. Онлайн сауалнама келесі мүмкіндіктерді береді:

1. қысқа уақыт ішінде нақты уақыт тәртібінде респонденттердің жауаптарын таратуға және алуға мүмкіндік береді;
2. нәтижелерді олардың түсуіне қарай өңдеуге мүмкіндік береді;
3. респондент сауалнаманы толтыру кезінде ыңғайлы және түсінікті бағдарлар мен медианы пайдалана алады;
4. деректерді бастапқы өңдеу кезінде қателік мүмкіндігін жоққа шығаруға болады, өйткені адам факторы алынып тасталады.

Бұл әдіс білім алушыларға, мұғалімдерге және мектеп басшыларына сауалнама жүргізу үшін қолданылады. Білім алушылардың ата-аналары үшін ақпараттандырылған келісім нысандары таратылып, мектеп оқушыларының сауалнамаға қатысуын растай отырып жиналды.

Оқушыларға арналған сауалнамалар 19 сұрақтан тұрады және 4 блокты құрайды:

- 1-блок «Жалпы сұрақтар» (7 сұрақ);
- 2-блок «Критериалды бағалау» (4 сұрақ);

- 3-блок «Кері байланыс» (2 сұрақ);
- 4-блок «Өзін-өзі бағалау және өзара бағалау» (6 сұрақ).

Мұғалімдерге арналған сауалнамалар 18 сұрақтан тұрады және 4 блокты құрайды:

- 1-блок «Жалпы сұрақтар» (7 сұрақ);
- 2-блок «Критериалды бағалау» (5 сұрақ);
- 3-блок «Модерация» (2 сұрақ);
- 4-блок «Біліктілікті арттыру» (4 сұрақ);

Мектеп басқыларына арналған сауалнамалар 13 сұрақтан тұрады және 3 блокты құрайды:

- 1-блок «Жалпы сұрақтар» (5 сұрақ);
- 2-блок «Критериалды бағалаудың сапасын бақылау» (2 сұрақ);
- 3-блок «Мектептің педагогикалық ұжымына критериалды бағалау арқылы біліктілікті арттыруды ұйымдастыру» (6 сұрақ).

Сауалнама сұрақтары жабық және ашық түрдегі сұрақтардан құралған.

Сауалнама Microsoft Forms платформасында екі тілде жүргізілді: қазақ және орыс тілдерінде (Қосымшаны қараңыз).

#### *Зерттеудің апробациясы*

Сауалнама жүргізер алдында барлық сауалнамалар Астана қаласындағы мектептердің бірінде сынақтан өтті. Апробацияға 6 оқушы (4, 7 және 10 сыныптардан екі оқушыдан), 3 педагог және 2 директордың орынбасары қатысты. Апробацияға қатысушылар онлайн форматта, екі тілде: қазақ және орыс тілдеріндегі сауалнамадан өтті.

Апробация аяқталғаннан кейін сауалнаманы құрастырушылар оқушылардан, мұғалімдерден және мектеп басшыларынан сауалнамалар сұрақтарының мазмұны, құрылымы мен нысанына қатысты кері байланыс алды. Кері байланыс алғаннан кейін сауалнамалар талқыланып, апробацияға қатысушылардың пікірлерін ескере отырып түзетілді.

*Бастапқы деректерді жинауды іске қосу және зерттеудің далалық кезеңінің сапасын қамтамасыз ету рәсімдері*

Апробациядан кейін Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА мамандарымен құралған жұмыс тобымен және еліміздің барлық облыстарының оқу-әдістемелік кабинеттерінің өкілдерінің қатысуымен кездесу өтті. Кездесу барысында оқу-әдістемелік кабинеттердің өкілдері:

- ✓ зерттеудің талаптарымен танысты;

- ✓ сауалнаманы өткізу үшін сауалнама толтыру ережелерімен және талаптарымен танысты;
- ✓ сауалнаманы қолдау ережелерін және респонденттерді таңдау талаптарын зерттеді;
- ✓ мектеп оқушыларының сауалнамаға қатысуына ата-аналардың ақпараттандырылған келісімі бланкілерін толтыру, сондай-ақ қол қойылған бланкілерді жинау және зерттеушілерге беру талаптары мен мазмұнын зерделеді.

#### *Сандық зерттеудің далалық бақылауы:*

- ✓ сауалнама жүргізу фактісіне 100% бақылау ұйымдастырылды (сауалнама жүргізу үдерісінде таңдалған білім беру ұйымының растауы);
- ✓ сауалнама/фокус-топ сұхбатының 100% анонимділігі;
- ✓ сауалнамаларды толтырудың дұрыстығы мен дәйектілігін 100% тексеру.
- ✓ Оларды өңдегеннен кейін зерттеудің далалық кезеңінің құжаттарын құрылымдау және жүйелеу (Microsoft Excel статистикалық пакетінде толтырылған сауалнамаларды өңдеу қорытындылары бойынша алынған Microsoft Word/ Microsoft Excel бағдарламасының форматындағы бір өлшемді және екі өлшемді кестелер), нысаналы топтар бөлінісінде зерттеуге қатысушылардың саны туралы мәліметтер.

#### *Деректерді енгізу және өңдеу:*

- ✓ Microsoft Excel-де мәліметтерді өңдеуге арналған макет әзірленді;
- ✓ Мәліметтерді өңдеу және талдау Microsoft Excel бағдарламасы арқылы жүзеге асырылды.

#### *Фокус-топтық пікірталастар*

Фокус-топтық пікірталастар қандай да бір мәселе немесе құбылыс бойынша мақсатты топ өкілдерінің пікірлерін ашық пікірталас түрінде анықтауға мүмкіндік беретін сапалы зерттеу әдістерінің бірі болып табылады. Фокус-топтық пікірталас модератор топты басқаратын, бірақ қатысушыларға алдын-ала белгісіз жасалынған сценарий бойынша өткізіледі.

Бұл әдіс мұғалімдер мен мектеп басшыларына сауалнама жүргізу үшін қолданылды. Ел мектептеріндегі критериалды бағалаудың ағымдағы тәжірибесін тереңірек зерттеу мақсатында фокус-топтық пікірталастардың сұрақтары жасалды.



Фокус-топтың қатысушылары бағалауды іске асырудың мүмкіндіктері мен күрделілігін, бағалаудың тиімді стратегиялары мен әдістерін, ЕББҚ бар оқушыларды бағалау ерекшеліктерін және сыныпта бағалауға байланысты басқа да мәселелерді талқылады.

### №1 блок. Танысу, фондық сұрақтар

- 1) Өз мектебіңіз туралы айтып бересіз бе?
- 2) Сіз қанша уақыт аралығында мұғалім / басшы болып жұмыс істейсіз? Сіз бұл мектепте қанша уақыт аралығында жұмыс істедіңіз?

### № 2 блок. Сыныптағы бағалауды жүзеге асыру

3) Сіздің мектебіңізде критериалды бағалау үдерісі қалай ұйымдастырылған?

4) Критериалды бағалауды жүзеге асыру кезінде мұғалімдер жиі кездесетін мәселелер қандай? *(Қажет болған жағдайда, жауап беру кезінде сұрақты нақтылау: жиынтық бағалау, формативті бағалау, кері байланыс, өзін - өзі бағалау және өзара бағалау, ЕББҚ бар балаларды бағалау және т. б.)*

5) Мектептерде ішкі сыныптық бағалауды сапалы жүзеге асыруға не кедергі келтіреді? Сіз бұл мәселелердің қалай шешілгенін қалайсыз?

6) Сіздің ойыңызша, қазір бағалаудағы ең өзекті мәселелер мен үрдістер қандай? Олар қазіргі мектепке, мұғалімдерге, білім беру үдерісіне қалай әсер етеді?

7) Жалпы алғанда, мектеп оқушылары мен олардың ата-аналарының сыныпта бағалауға деген көзқарасын қалай сипаттауға болады?

8) Формативті және жиынтық бағалаудың қандай төмен жетілген рәсімдерін, түрлері мен кезеңдерін бөліп көрсетуге болады?

9) Сіздің тәжірибеңізде критериалды бағалауды сәтті жүзеге асыру неден тұрады?

10) ЕББҚ бар оқушылармен жұмыс кезінде критериалды бағалаудың қандай әдістері мен тәсілдері тиімді? Сіз немесе сіздің әріптестеріңіз осы әдістер мен тәсілдердің қайсысын қолданады?

### №3 блок. Модерация

11) Сіздің ойыңызша модерация сіздің мектебіңізде тиімді жүзеге асырылады ма? Мұғалімдерге сапалы модерация жүргізу үшін қандай жағдайлар қажет?

12) Модерация кезінде қандай қиындықтарды кездестіресіз?

### № 4 блок. Бағалау саласындағы кәсіби даму

13) Біліктілікті арттыру курстары, семинарлар, тренингтер және басқа да осындай іс-шаралар критериалды бағалауды іске асыруда қандай рөл

атқарады? Олардың тиімділігін қалай бағалайсыз? Алған білімді оқыту тәжірибесінде толық қолдануға кедергі келтіретін факторлар бар ма?

14) Критериалды бағалау бойынша біліктілікті арттырудың қай нысанын ең тиімді деп санайсыз? Неліктен? (онлайн / офлайн семинарлар, дәрістер, практикалық сабақтар, тренингтер және т. б.)

15) Сіздің тәжірибеңізге сүйене отырып, сіз қолданыстағы біліктілікті арттыру курстарын қалай жақсартар едіңіз және неге? Сізге критериалды бағалау бөлігінде қандай қосымша әдістемелік қолдау қажет?

Фокус-топтық пікірталастар екі тілде жүргізілді: қазақ және орыс тілдерінде. Сауалнама да, фокус-топтық пікірталастар да жасырын түрде жүргізілді.

### **Зерттеу іріктемесі**

Сауалнамамен республиканың 20 өңірінен 3102 респондент қамтылды, оның ішінде: 685 мұғалім және 578 мектеп басшылары, 1839 4, 7 және 10 - сынып оқушылары.

Фокус-топтық пікірталастарға еліміздің 10 мектебінен 55-ке жуық адам қатысты.

### **Зерттеу географиясы**

Қазақстан Республикасының барлық әкімшілік облыстары (17) және республикалық маңызы бар қалалар, Астана, Алматы және Шымкент қалалары.

#### ***Сауалнама нүктелерін таңдау***

1. Қазақстан географиялық жағынан бес аймаққа бөлінеді: Шығыс, Батыс, Солтүстік, Оңтүстік, Орталық. Өңірлердің осы санын таңдау және оларға облыстарды жатқызу дәстүрлі болып табылады және табиғи-климаттық, сондай-ақ экономикалық-географиялық ерекшеліктерге байланысты болып келеді. Әкімшілік бөлінісі бойынша Қазақстан 20 өңірге бөлінеді, бұл 17 облыс және республикалық маңызы бар үш қала: Астана, Алматы және Шымкент.

2. Сауалнамаға қатысу үшін елдің географиялық және әкімшілік бөлінісін ескере отырып, барлық өңірлер іріктелді. Сауалнама үшін барлығы 17 өңір және республикалық маңызы бар үш қала: Астана, Алматы және Шымкент қалалары іріктелді.

3. Барлық мектептердің іріктемеге түсу мүмкіндігін қамтамасыз ету үшін Ұлттық білім беру дерекқорындағы мектептердің бар тізімінен кездейсоқ іріктеу қағидасы қолданылды. Әрі қарай, кездейсоқ сандар генераторының

көмегімен еліміздің әр аймағындағы білім беру ұйымдарының тізімі бойынша зерттеуге қатысу үшін мектептер таңдалды. 20 облыстан және республикалық маңызы бар қалалардан барлығы 300 мектеп іріктелді: әр өңірден 15, қалалық және ауылдық жерлерден тиісінше 7–8 мектептен таңдалды.

4. Сауалнама екі тілде жүргізілді: қазақ және орыс тілдерінде. Респонденттер өздері таңдаған тілдердің бірінде сауалнама жүргізе алады.

5. Фокус-топтық пікірталастарға қатысу үшін барлық өңірлерден ел бойынша 10 мектеп іріктелді: Шығыс, Батыс, Солтүстік, Оңтүстік, Орталық. Әр фокус-топтық пікірталасқа 4–6 педагог пен мектеп басшылары қатысты. Фокус-топтық пікірталас өткізуге арналған мектептер мақсатты іріктеу әдісімен таңдалды. Ел өңірлерінің оқу-әдістемелік басқармаларының өкілдері мұғалімдер мен басшылар критериялды бағалау жүйесін тиімді іске асыратын мектептерді ұсынды. Сол себепті мақсатты іріктеудің қисыны – тереңірек зерттеу үшін ақпаратқа бай жағдайларды таңдаудан тұрады (Алексашина және т.б., 2022).

#### *Білім алушылар арасынан респонденттерді іріктеу*

Сауалнамаға қатысу үшін 4, 7 және 10-сынып оқушылары, яғни бастауыш, негізгі орта және жалпы білім беретін мектептердің өкілдері іріктелді. Бастауыш, орта және жоғары мектеп деңгейінде критериялды бағалау жүйесін зерделеу кешенді ұсыныстарды әзірлеу үшін қажетті шарт болып табылады. 4-сыныптарда критериялды бағалау тәжірибесін зерделеу бастауыш мектептің өзекті сұрауларына жауап беретін ұсыныстарды әзірлеуге мүмкіндік береді. Орта мектеп 7-сынып оқушыларымен, ал жоғары мектеп 10-сынып оқушыларымен ұсынылған. Зерттеуге қатысқан әрбір мектептен сауалнамадан 6 оқушы өтті – 4, 7 және 10 сыныптардан екі оқушыдан. Сауалнамаға еліміздің 1839 оқушысы қатысты.

#### *Педагогтер мен мектеп басшылары арасынан респонденттерді іріктеу*

Әр мектептен педагогтер арасынан 2–3 респондент және мектеп басшылары арасынан 2-3 респондент (директор және/немесе директордың орынбасарлары) сұралды. Фокус-топтық пікірталастарға қатысушыларды іріктеу үшін критериялды бағалауда тікелей тәжірибесі бар және мектептерде қолданыстағы бағалау тәжірибесін жетілдіру бойынша ұсыныстары бар мұғалімдер мен басшылар зерттеуге тартылды.

## Зерттеудің далалық кезеңін жүргізу алгоритмі

1. Зерттеу құралдарын әзірлеу (сауалнамалар, фокус-топтық пікірталастарға арналған сауалнама парақтары);

2. Сауалнамаларға апробация жүргізу және апробация нәтижелерін ескере отырып оларды одан әрі түзету;

3. Сауалнамаға қатысу үшін білім беру ұйымдарының үлгісін жасау, байланыс тұлғаларымен байланысты қолдау және сауалнамалар, фокус-топтық пікірталастар өткізу күні мен уақытын келісу;

4. Зерттеудің далалық кезеңін жүргізу бойынша жұмыс тобын құру. Жұмыс тобы еліміздің барлық облыстарының оқу-әдістемелік кабинеттерінің өкілдерінен тұрады. Топтың жұмыс жоспары онлайн сауалнама жүргізуді ұйымдастыруды қамтиды: қатысушылар арасында сауалнамаға сілтемелерді тарату және ата-аналар үшін ақпараттандырылған келісім нысандары, қол қойылған нысандарды жинау. Сауалнама жүргізгеннен кейін жұмыс тобы фокус-топтық пікірталастар өткізу үшін өз саласынан мектептермен байланыс орнатты;

5. Microsoft Forms бағдарламасын онлайн деректерді жинау құралы ретінде пайдалана отырып, білім алушылар, мұғалімдер және мектеп басшылары арасында сауалнама жүргізу;

6. Сауалнамаға қатысатын білім алушылардың ата-аналарынан жазбаша ақпараттандырылған келісім алу;

7. «Шикі» сауалнама деректерін статистикалық өңдеу, деректерді салыстырмалы түрде талдау;

8. Мақсатты іріктеу әдісімен іріктелген әрбір білім беру ұйымында мұғалімдермен, директордың орынбасарларымен және директорлармен фокус-топтық пікірталастар өткізу. Фокус-топтық пікірталастарға қатысу үшін мақсатты іріктеуден өткен әр мектептен 4–6 респондент таңдалды.

9. Деректерді жинауды қорытындылау және талдамалық есепті әзірлеу.

*Сауалнама нәтижелері бойынша қорытынды аналитикалық есепте:*

- зерттеу әдістемесінің сипаттамасы;
- әдебиеттерге шолу;
- статистикалық маңызды айырмашылықтарды сипаттайтын барлық сауалнама сұрақтары бойынша деректерді талдау;
- фокус-топтық пікірталас деректерін талдау;
- зерттеу нәтижелері бойынша қорытындылар мен ұсынымдар.

## ӘДЕБИЕТТЕРГЕ ШОЛУ

### Білім беру үдерісіндегі бағалаудың рөлі

«Критериалды бағалау» терминін алғаш рет Евгений Роберт Глейзер (1963) қолданды және бұл термин «білім алушылардың оқу жетістіктері мен қол жеткізілген әлеует деңгейлері арасындағы сәйкестік үрдісін» сипаттайды (Glaser, 1963).

Бағалау білім беру үдерісінің ажырамас бөлігі болып табылады. Бұл оқу нәтижелері туралы дәлелдемелерді жинау үдерісі, жұмысты бағалау үшін дәлелдер негізінде белгілі бір өлшемшарттарды қолдану және орындалған жұмыс туралы қорытынды жасау (Ныгметова және Сарбасов, 2017).

Бағалау үдерісі мұғалімдердің академиялық дайындықты бағалау, өлшеу және құжаттау, оқудағы ілгерілеу, білім алушылардың дағдылары мен білім беру қажеттіліктерін игеру үшін қолданатын әдістері мен құралдарының кең ауқымын білдіреді. Бұл кешенді үдеріс білім алушылардың жетістіктерінің деңгейін бағалауға ғана емес, сонымен қатар қойылған мақсаттарға неғұрлым тиімді қол жеткізу үшін оқыту траекториясын уақтылы түзетуге мүмкіндік береді (Furtak et al., 2016). Бұл жағдайда бағалау ең жақсы білім беру нәтижелеріне қол жеткізу үшін мұғалім мен білім алушы арасында екі жақты ақпарат алмасу рөлін атқарады. Бағалау сонымен қатар мұғалімге педагогикалық қызметтегі өзінің кәсіби дамуы мен ілгерілеуін анықтауға мүмкіндік беретін құрал болып табылады.

Тұтас үдеріс ретінде бағалау келесі қызметтерді орындайды:

- **Білім беру** қызметі - білімді тексеру, бақылау, есепке алу оқытудың органикалық элементтері болып қала береді. Олардың міндеті - істердің жай-күйін, оқу деңгейін анықтау, бекіту ғана емес, сонымен қатар оқытуға ықпал ету, қателерді түзету, нұсқау беру, әрі қарай ілгерілеуге көмектесу.

- **Аналитикалық-түзету** - мұғалімнің педагогикалық рефлексиясымен, оның өзіндік талдауымен, оқытуды жоспарлау мен ұйымдастыруды жетілдірумен байланысты. Бұл қызмет оқушыға, қиындықтарды жеңу, оқу-танымдық іс-әрекетті түзету және өзін-өзі түзету әдістеріне қатысты болып келеді.

- **Ынталандырушы** - білім беруді жалғастыру және толықтыру болып табылады. Ол бақылау оқушының іс-әрекетін бұзбай, оны шабыттандырады, жаңа мақсаттарға қол жеткізуге, оқу мен дамудың жоғары деңгейіне сенімділікті ояту үшін жасалған.

- **Тәрбиелеу және дамыту** - бұл функциялар адекватты өзін-өзі бағалауды, жауапкершілікті, ұмтылысты, ерікті өзін-өзі реттеуді және басқа да әлеуметтік құнды қабілеттер мен мінез-құлық ерекшеліктерін қалыптастырумен байланысты.

- **Бақылау** - жетістік деңгейін, оның нормалар мен стандарттарға сәйкестігін, сондай-ақ білімді игеру мен дамытудың жоғары деңгейіне жетуді қамтамасыз етеді (*Загоруйко және т.б., 2018*).

## **Критериалды бағалаудың мақсаттары, міндеттері мен қағидалары**

Критериалды бағалау - мұғалімге, білім алушыларға және ата-аналарға түсінікті нақты өлшемшарттарға негізделген білім берудің мақсаттары мен мазмұнына сәйкес оқу жетістіктерін бағалау үдерісі. Ол білім алушылардың жетістіктерін бір-бірімен салыстырмайды және бір-біріне тәуелді етпейді, сондай-ақ әрбір оқушының құзыреттілік деңгейі туралы ақпарат беруге бағытталған (*The Glossary of Education Reform*).

Критериалды бағалаудың **мақсаты** «бағалау өлшемшарттары негізінде білім алушыларды оқыту нәтижелері туралы объективті ақпарат алу және оны барлық мүдделі қатысушыларға оқу үдерісін одан әрі жетілдіру үшін ұсыну» болып табылады (*Можаева, 2016, 4-бет*).

Критериалды бағалаудың **міндеттері**:

1. Білім беру қызметтерінің сапасын арттыратын бағалаудың ашық және объективті тетігін құру;
2. Халықаралық қағидаттарға негізделген бағалаудың бірыңғай және сапалы стандартын белгілеу;
3. Бағалау қызметі саласындағы мұғалімдердің біліктілігін арттыру;
4. Өз бетінше оқыту дағдыларын дамыту және білім алушылардың өз оқуының нәтижелері үшін жауапкершілігін арттыру үшін жағдайлар жасау;
5. Үлгерімі төмен оқушылармен жұмысты жақсарту;
6. Талдау, синтездеу және бағалау дағдыларын қоса алғанда, күтілетін нәтижелерге қол жеткізуді бағалауға мүмкіндік беретін тапсырмалар банкін құру;
7. Білім беру қызметтерінің сапасы туралы оқушыларға, мұғалімдерге, ата-аналарға және басқару органдарына объективті, үздіксіз және сенімді ақпарат беру;

8. Ақпаратты жинау және беру үдерістерін жақсарту үшін электрондық журналды пайдалану;

9. Жекелеген оқушылар, мектептер, аудандар, облыстар және ел деңгейінде оқу бағдарламасын меңгеру мониторингін ұйымдастыру;

10. Стандарттарды, оқу бағдарламаларын жақсарту және басқару шешімдерін қабылдау үшін талдау жүргізу (*Можалева, 2016, 5-бет*).

Критериалды бағалаудың негізгі практикалық маңыздылығы анық және нақты бағалау өлшемшарттарын қолдану болып табылады, бұл білім беру үдерісінің барлық қатысушыларына білім алушының нәтижелерін объективті бағалауға мүмкіндік береді.

Сыныпта бағалауды жүзеге асыру кезінде өлшемшарттың құрамдас бөлігі төрт негізгі үдерістен қалыптасады: білім және түсіну, зерттеу, байланыс, рефлексия.

Білім мен түсінік білім алушының алған білімін стандартты және өзгермелі жағдайларда қолдану қабілетімен сипатталады. Зерттеу білім алушының әртүрлі әдістерді қолдана отырып, тапсырмаларды зерттеу қабілетімен, сондай-ақ заңдылықтар мен олардың өзара байланысын түсіндіре білуімен сипатталады. Байланыс дегеніміз - білім алушының ғылыми терминологияны қолдана отырып ақпарат беру қабілеті. Рефлексия білім алушының есепті шешудің қолданылатын әдісін таңдауды бағалау және түсіндіру қабілетімен байланысты (*Болатова және т.б., 2017*).

Жалпы, критериалды бағалау жүйесі келесі **қағидаларды** басшылыққа алады:

- тек білім алушының жұмысы бағаланады;
- білім алушының жұмысы білім алушыларға алдын ала белгілі дұрыс орындалған жұмыстың үлгісімен (эталонымен) салыстырылады;
- білім алушы бағалауды шығарудың нақты алгоритмін біледі, оған сәйкес ол өз жұмысының деңгейін анықтай алады және ата-аналарға хабарлайды;
- білім алушыларда тек оқытылған нәрсені ғана бағалайды, өйткені бағалау өлшемшарты оқу мақсаттарының нақты көрінісін білдіреді (*Болатова және т.б., 2017*).

## Мұғалімдердің бағалауды тұжырымдамалық қабылдауы

Білім беру үдерісінде бағалауды жүзеге асырудың табыстылығы мұғалімдердің бағалау тұжырымдамасын қабылдауына байланысты.

Мұғалімдердің бағалауды тұжырымдамалық қабылдауын зерттеу-сыныпта бағалау саласындағы зерттеулердің негізгі бағыттарының бірі болып табылады. Зерттеулер көрсеткендей, мұғалімдердің бағалау тәжірибесі олардың бағалау тұжырымдамасының өзін тікелей қабылдауына байланысты (*Drummond, 2006*). Мұғалімдердің бағалаудың мақсаты мен міндеттерін кең мағынада қабылдауы оны іс жүзінде жүзеге асыруды қалыптастырады: бағалаудың мақсатын түсінбестен мұғалім бұл үдерістің барлық әлеуетін жүзеге асыра алмайды.

*Brown (2008)* педагогтер бағалауды тұжырымдамалық тұрғыдан төрт түрлі мақсатқа ие үдеріс ретінде қарастырады деген болжам жасады:

- 1) бағалау оқытуды да, оқуды да жетілдіру құралы ретінде;
- 2) бағалау оқушылардың алған білімі, дағдылары мен біліктіліктері қойылған оқу мақсаттарына сәйкес келетіндігін анықтау құралы ретінде;
- 3) көрсетілетін білім беру қызметтерінің сапасы туралы хабардар ету үшін мектептер мен мұғалімдердің есептілігін қамтамасыз ету құралы ретінде бағалау;
- 4) бағалау оқу үдерісінде қажет нәрсе емес, тіпті білім алушылар мен мұғалімдерге зиянды болуы мүмкін.

Осы тұжырымдамаларға сүйене отырып, *Brown (2008)* Жаңа Зеландияда зерттеу жүргізді және мұғалімдердің көпшілігі бағалауды оқытуды да, оқуды да жетілдіретін құрал ретінде қабылдайды деген қорытындыға келді. Сондай-ақ, мұғалімдердің көпшілігі бағалауды пайдасыз үдеріс деп санамайды және бағалау тек білім алушылардың есеп беруі үшін қажет деген пікірмен келіспейді.

Испан мектептерінде *Remesal (2011)* жүргізген ұқсас зерттеу мұғалімдердің бағалауды қабылдауы оқушылардың білім деңгейіне байланысты әртүрлі болады деген қорытындыға келді. Осылайша, бастауыш мектепте сабақ беретін мұғалімдер бағалауды оқыту мен оқуға әсер ететін үдеріс ретінде қабылдауға бейім, ал орта мектепте сабақ беретін мұғалімдер бағалауды оқушылардың оқу жетістіктерінің деңгейі туралы есеп беру құралы ретінде қабылдайды. *Remesal (2011)* бұл нәтижелерді Испанияның білім беру жүйесімен байланыстырады, себебі онда білім алушылардың сыртқы бағалауына ерекше назар аударылады.



*Azis (2015)* Еуропаның алты елінде жүргізген зерттеуі мұғалімдер бағалауды, біріншіден, мұғалім тарапынан да, білім алушылар тарапынан да білім беру үдерісін жетілдіретін құрал ретінде, екіншіден, мектептің есептілігі мен нәтижелілігін көрсететін құрал ретінде қабылдайды деген қорытындыға келді.

Шетелдік зерттеулер көрсеткендей, мұғалімдердің бағалауды қабылдауы оны сыныпта жүзеге асыруына тікелей әсер етеді.

Мысалы, *Vandeyar and Killen (2007)* бағалауды оқу үдерісін жетілдіру құралы ретінде қабылдайтын мұғалімдер өз тәжірибелерінде формативті бағалау әдістерін көбірек қолданады деген қорытындыға келді. Бағалауды өз нәтижелері үшін есеп беру және жауапкершілік құралы ретінде қабылдайтын мұғалімдер өз тәжірибелерінде жиынтық әдістерді көбірек қолданды.

Бағалауға жиынтық немесе формативті тәсілді қолдануды бағалау мақсаттары бойынша жіктеуге болады. Осылайша, әдебиеттерде мақсаттар бойынша бағалаудың екі негізгі түрін ажыратады: «оқуды бағалау» (AoL – Assessment of Learning) және «оқыту үшін бағалау» (AfL – Assessment for Learning).

*Dixson and Worrell (2016)* және *Siarova et al (2017)* сияқты ғалымдар «оқуды бағалауды» (AoL) жиынтық немесе қорытынды бағалау ретінде тұжырымдайды. Қорытынды бағалау деп аталатын AoL оқу нәтижелерін бағалауға арналған, білім алушылардың үлгерімі туралы ақпарат береді, білім алушыларды нәтижелер бойынша іріктеу немесе топтастыру құралы ретінде қызмет етеді, сондай-ақ оқу нәтижелерін растайды және білім берудің бір деңгейінен екіншісіне ауысу үшін дәлелді негіз ретінде қызмет етеді.

Қолданылатын AOL бағалау әдістеріне жобалар, белгілі бір кезеңдегі үлгерімді бағалау, портфолио, рефераттар, аудиториялық емтихандар, стандартталған тесттер және ұлттық тесттер кіреді. Әдетте мұғалімдер бағалаудың орталық тұлғалары болып табылады.

AoL әдістері негізінен жабық және ашық сұрақтарды қамтиды, олардың түпкі мақсаты мектеп оқушыларының білім беру жетістіктерінің деңгейін бағалау болып табылады. Қорытынды бағалар кезең-кезеңмен, күнделікті емес және оқу бөлімдерінің соңында өткізіледі: бөлім, тоқсан, семестр немесе жыл соңында.

«Оқыту үшін бағалау» тұжырымдамасы (AFL-Assessment for Learning) *Dixson and Worrell (2016)* және *Siarova et al (2017)* білім алушылардың үлгерімін жақсартуға бағытталған, мұғалімдер мен оқушыларға оқыту мен оқу

үдерістерін жетілдіру үшін кері байланыс ретінде пайдалану үшін ақпарат беретін формативті бағалау ретінде қарастырылады. *Siarova et al (2017)* зерттеуіне сәйкес «оқыту үшін бағалауды» (AfL) қолдайтын құралдар сыни ойлауды дамытады, оқушылардың өзара әрекеттесуіне ықпал етеді және оқу үдерісінің үздіксіздігін қамтамасыз етеді.

Формативті бағалау әдетте әртүрлі түрлерге бөлінбейді. Формативті бағалау екі түрлі формада болуы мүмкін: өздігінен – мысалы, нақты уақыт режимінде оқу кезінде сұрақтар мен жауаптар немесе жоспарланған, соның ішінде викториналар мен оқушылардың үлгерімін бағалауға арналған үй тапсырмалары. Мұғалімдер оқушылардың үлгерімі туралы кері байланыс пен ақпарат беруде шешуші рөл атқарады, дегенмен AOL («оқуды бағалау») - дан айырмашылығы, білім алушы бағалау үдерісінің белсенді қатысушысы болып табылады.

AfL бағалаудың ең көп қолданылатын құралдары - бақылаулар, үй тапсырмалары, толық түсініктемелер беру, әріптестермен ынтымақтастық, оқушылардың өзін-өзі бағалауы, сұрақ-жауап сессиялары, ойындар, материалды ұсыну мен игерудің кешенді тәсілдері, мұғалім мен оқушының рефлексиясы және тиімді кері байланыс беру болып табылады. Формативті бағалау материалды оқыту және игеру үдерісінде үнемі жүреді.

*Brown (2009)* ұқсас тұжырымдар жасады: Гонконгтың бастауыш және орта мектеп мұғалімдерінің қатысуымен жүргізілген зерттеу нәтижелері оқушылардың қажеттіліктерін анықтау және оқытуды жақсарту мақсатында бағалау тәжірибесі оқыту мен оқу үдерісін жетілдіру тұжырымдамасына байланысты екенін көрсетті. Оқушыларды емтиханға дайындаумен байланысты тағы бір тәжірибе білім алушыларға бағалау жауапкершілігін беру тұжырымдамасына байланысты болды.

Бірқатар зерттеулер қарама-қарсы тұжырымдарды көрсетеді. Осылай, *James and Pedder (2006)* және *Azis (2015)* зерттеулері **мұғалімдер арасында бағалауды қабылдау және оны іс жүзінде жүзеге асыру сыртқы факторларға, соның ішінде елдік білім беру саясатының талаптарына байланысты әрқашан бір-бірімен байланысты емес екенін көрсетеді.**

Мысалы, Индонезиядағы кіші сынып мұғалімдерінің сенімдері мен бағалау практикасын зерттеген *Azis (2015)* бағалау практикасы мен елдің қолданыстағы бағалау жүйесінің саяси талаптары арасындағы қарама-қайшылықты анықтады. Зерттеуге қатысқан педагогтер бағалаудың мақсаты білім алушылардың оқу үдерісін жетілдіру және материалды игеру деп

есептеді, алайда, емтихандарды өткізудің жалпы мемлекеттік саясатының талаптары олардың осы мақсаттар үшін бағалауды пайдалану жөніндегі күштерін шектейді. Соның нәтижесінде, мұғалімдердің бағалаудан күтілген нәтижелері және білім берудегі мемлекеттік саясат сәйкес келмей, бұл мұғалімдердің сенімдері мен мектептердегі бағалау тәжірибесі арасындағы қарама-қайшылыққа әкелді.

Сол сияқты, *James and Pedder (2006)* ағылшын тілі мұғалімдері арасындағы зерттеу нәтижелері бойынша тәрбиешілер «оқыту үшін бағалауға» (AfL) үлкен мән бергенін анықтады, бірақ шын мәнінде олардың тәжірибесі тиімділікке көбірек бағытталған. Авторлар бұл нәтижелер Англияда мұғалімдерден нәтижелікке бағытталған тәжірибелерді қолдануды талап ететін және білім алушыларды тестілеу нәтижелері бойынша жоғары нәтижелерге қол жеткізуге итермелейтін тестілеу контекстінен туындады деп болжады. Демек, мұғалімдердің тәжірибесінде қорытынды бағалауға (жиынтық бағалауға) жатқызылған мән оқыту мен оқу үдерісін жетілдіру үшін жүзеге асырылатын бағалаудан жоғары.

*Buehl және Beck (2015)* сенімдер мен тәжірибенің сәйкес келмеуі мұғалімдердің кәсіби тәжірибесіне теріс әсер етуі мүмкін деп санайды, ал кейбір жағдайларда мұғалімдер тіпті өз кәсібінен бас тартуы немесе бағалаудың орынсыз әдістері мен тәсілдерін қолдануы мүмкін деп мәлімдейді.

Осылайша, мұғалімдерді бағалауды тұжырымдамалау әрқашан олардың тәжірибесіне сәйкес келе бермейді. Нанымдар мен тәжірибе арасындағы байланыс күрделі түрде жүреді, өйткені екі элемент бір-біріне әсер етеді (*Orpe, 2015*), әр нақты бағалау жағдайына сәйкес өзара байланысты жеке және контекстік факторларға байланысты (*Barnes et al., 2015; Buehl and Beck, 2015*). Тұжырымдамалар мен тәжірибе арасындағы бұл сәйкестік немесе сәйкессіздік ескерілуі керек, өйткені бұл мұғалімдердің педагогикалық қызметіне әртүрлі деңгейде әсер етеді.

### **Бағалауды іске асырудағы қиыншылықтар**

Соңғы онжылдықтардағы бағалау саласындағы шетелдік зерттеулер оны іс жүзінде жүзеге асырудың тиімділігіне бағытталған. Бағалаудың әртүрлі тәжірибелерін зерделеу кезінде бағалаудың білім беру сапасын арттыруға, оқушылардың оқу жетістіктерінің деңгейін жақсартуға, оқу бағдарламасына сәйкес оқу мақсаттарына қол жеткізуге әсер ететіндігіне басты назар аударылады.

Мұғалімдерге қиындық тудыруы мүмкін бағалау аспектілерін анықтауға бағытталған шетелдік зерттеулерді талдау келесі тұжырымдарды көрсетті:

- бағалау өлшемшарттарын әзірлеу. Бағалау өлшемшарттары әрбір жеке пәннің ерекшеліктерін ескере отырып, оның мақсаттарына барынша жауап беруге және күтілетін нәтижелерге қол жеткізуге бағытталуы тиіс. Өлшемшарттардың нақтылығына қарамастан, барлық оқу пәндеріне сәйкес келетін өлшемшарттарды құрастыруда толық біркелкілік жоқ. Бұл әр оқу пәнінің ғылыми және практикалық негіздерінің ерекшеліктерімен түсіндіріледі. Тиісінше, барлық пәндер үшін бағалау өлшемшарттарын құрудың бекітілген үлгісін пайдалану мүмкін емес. Сонымен қатар, бірқатар зерттеулерде мұғалімдерге олардың пәндерінің ерекшеліктерін ескере отырып, бағалау өлшемшарттарын құрудың әртүрлі тәсілдерін қолдану қиынға соғады (*Leung, 2004*).

Сонымен қатар, мұғалімдерге сыныптың және / немесе оқу жетістіктерінің әртүрлі деңгейлері бар оқушылардың оқу мүмкіндіктерін ескеретін сараланған тәсілді қолдана отырып, бағалау өлшемшарттарын ұстану маңызды.

- сындарлы кері байланыс беру. Кейбір шетелдік авторлар білім алушыларға кері байланыс әрдайым бірдей қабылданбайды деп санайды (*Dann, 2014*). Бірқатар зерттеулер оқушылардың мұғалімнен кері байланысты қабылдауы олардың ынтасына және тақырыпты жалпы қабылдауына байланысты екенін атап өтті. Сонымен қатар, көбінесе мұғалім берген кері байланыс та әрдайым қабылдана бермейді (*Angelo & Cross, 2012*).

Осыған байланысты зерттеушілер сындарлы және түсінікті кері байланыс беру үшін оқушылардың ынтасын арттыруға және олардың өздерінің білім беру нәтижелерін жақсартуға бағытталған ең тиімді тәжірибелерді анықтайтын қосымша эмпирикалық зерттеулер қажет екенін көрсетеді.

Сонымен қатар, шетелдік зерттеулер бағалау өлшемшарттарын оқушылардың дұрыс түсінуін қамтамасыз етудегі қиындықтар, мұғалімдердің кәсіби дамуы бойынша іс-шараларда бағалау дағдыларының тәжірибелік пысықталмауы және т.б. сияқты бағалауды жүзеге асырудағы қиындықтарды көрсетеді (1-кесте).

*1-кесте. Білім беру тәжірибесіндегі бағалауды жүзеге асырудағы қиындықтар*

<b>№</b>	<b>Критериалды бағалаудың сипаттамалары</b>	<b>Білім беру практикасында бағалауды жүзеге асырудағы қиындықтар</b>
<b>1</b>	Бағалау нақты және өлшенетін өлшемшарттар негізінде жүзеге асырылады	<p>Бағалау үдерісінде мұғалімнің сараланған тәсілді (оқу жетістіктерінің әртүрлі деңгейлері және әртүрлі білім беру әлеуеті бар сыныптар және/немесе балалар) есепке алмай, тек нақты өлшемшарттарға бағдарлау қаупі.</p> <p>Жоғары деңгейлі ойлау дағдыларын бағалаудың нақты өлшемшарттарын әзірлеу әрдайым мүмкін емес немесе күрделі. Өлшемшарттарды бағалау үдерісінің қатысушылары әртүрлі түсінуі мүмкін.</p> <p>Бағалау өлшемшарттары оның ерекшеліктерін ескере отырып, әрбір жеке пәннің мақсаттарына барынша жауап беруі және күтілетін нәтижелерге қол жеткізуге бағытталуы тиіс.</p>
<b>2</b>	Өлшемшарттар бағалау үдерісінің барлық қатысушыларына хабарланады	<p>Оқуға бөлінген уақыт ресурстары немесе бағалау, оның ішінде білім алушылармен танысу және өлшемшарттарды түсіну үшін де жұмсалады.</p> <p>Оқу үдерісінде білім алушылар тек оқу мазмұнының бір бөлігіне, бағалауға жататын дағдылар мен біліктіліктерге назар аудара алады.</p> <p>Оқушыларды бағалау үдерісінде нақты өлшемшарттарға назар аудара отырып, олар әрқашан ойлаудың жоғары деңгейін және оның өзіндік ерекшелігін көрсете алмайды.</p>
<b>3</b>	Бағалау өлшемшарттары білім алушылардың өзін-өзі бағалауына негіз болады	Өлшемшарттарды дұрыс түсінбеу немесе білім алушылардың дамымаған өзін-өзі бағалау дағдылары өзін-өзі бағалау үдерісінің тиісті әсерін қамтамасыз етпейді.
<b>4</b>	Формативті бағалау аясында оқытуды уақтылы түзетуге мүмкіндік беретін кері байланыс қамтамасыз етіледі	<p>Педагогтердің жиынтық бағалау тәжірибесіне бейілділігі және оның нәтижесінде бағалау нәтижелерін кері байланыс түрінде түсіндірудің қиындығы.</p> <p>Білім алушылардың бағалау бөлігінде өздерінің білім беру нәтижелерін жақсартуға бағдарлануға</p>

		мүмкіндік беретін деңгейде педагогпен өзара іс-қимыл жасауға дайындығының жетіспеушілігі.
		Сапалы және тиімді кері байланыс оқу уақытының айтарлықтай шығындарын талап етеді.
		Педагог-практиктердің зерттеушілермен сапалы кері байланыс беру үдерісін жетілдіруге қатысты ынтымақтастығының болмауы.
5	Критериалды бағалау объективті және ашық	Мұғалімдердің «этикалық бағалаудағы» құзыреттілігінің жеткіліксіздігі, атап айтқанда, білім алушылардың нәтижелерін объективті бағалауға кедергі келтіретін қате түсінік пен стереотиптердің әсері.
6	Тұрақты кәсіби даму бағалау дағдыларын жетілдіреді және мұғалімдердің ынтасын арттырады	Бағалау дағдыларын жетілдіру шеңберінде өткізілетін іс-шаралардың теориялық бағыты және дағдылардың тәжірибелік пысықтауының болмауы. Бағалау саласында жаңа білім мен дағдыларды игерудегі мұғалімдердің енжарлығы.

**Дереккөздер:** Шмигирилова және т.б., 2022; Torrance and Pryor, 2001; Briscoe and Wells, 2002; Lovett and Gilmore, 2003; McDonald, 2002; Hargreaves et al., 2002; Mabry et al., 2003; Lovett and Gilmore, 2003; Hayward et al., 2004; Borko et al., 2000; Lock & Munby, 2000; Treagust et al., 2001

2-кестеде шетелдік зерттеулердің деректері бойынша бағалауды теориялық қолдаудың мәселелік сұрақтары көрсетілген.

### 2-кесте. Бағалауды теориялық қамтамасыз етудегі қиындықтар

Бағалауды теориялық қамтамасыз етудегі қиындықтар	Зерттеулер
Білім алушылар мен мұғалімдерді бағалауды жүзеге асыруға және бағалауда инновацияларды енгізуге психологиялық даярлау бойынша эмпирикалық зерттеулердің болмауы	Безукладников К. Э., Красноборова А. А. (2010), Moss (2003); Pawson E. et al. (2006); Shepard L. (2001); Black P., Wiliam D. (2010)
Формативті бағалау теориясы бойынша зерттеулердің бытыраңқылығы.	Robert J. Marzano (1978), Paul Black (1983), Richard E. Mayer (1990), Richard L. Allington (2003), John Hattie (2010), and Wiliam E. Pellegrino (2012)

<p>Формативті және жиынтық бағалау нәтижелерінің білім беру саясатына әсері бойынша зерттеулердің болмауы</p>	<p>Arekkuzhiyil (2021); Brady Laurie (1996); Timmis S. et al. (2016); Stiggins R. J. (2001)</p>
<p>Бағалау теорияларын эксперименттік тексеру және бағалаудың әртүрлі әдістері мен тәсілдерін сынақтан өткізу бойынша зерттеулердің болмауы</p>	<p>Paul Black and Dylan Wiliam (1998), Robert Stake (1995), Richard Shavelson and Lorrie Shepard (1995), W. James Popham (2001)</p>

# ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ





### Жалпы ақпарат

**Тіл.** Сауалнамаға еліміздің 20 өңірінен барлығы 1 839 4, 7 және 10-сынып оқушылары қатысты. Білім алушылардың көпшілігі (63,8% немесе 1 173) сауалнаманы қазақ тілінде таңдады, қалған 36,2% (666 адам) оны орыс тілінде өтті.

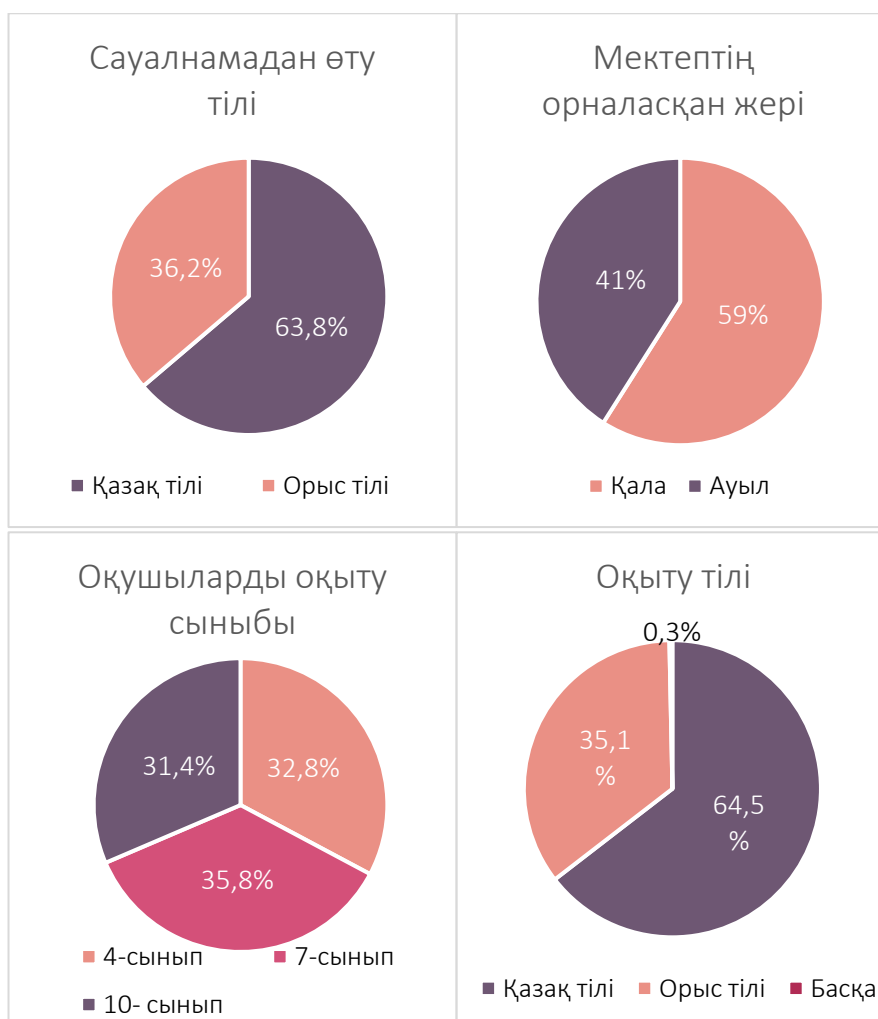
**Жынысы.** Сауалнамаға қатысқан оқушылардың жартысынан көбі қыздар (59,3%).

**Оқыту сыныптары.** Оқу сыныптары бойынша білім алушылар саны: 4 – сынып – 603 адам, 7 – сынып - 658, 10-сынып - 578.

**Мектептің орналасқан жері.** Респонденттердің 59% (1 085) қалалық жерде тұрады.

**Мектептегі оқыту тілі.** Оқушылардың 64,5% – ы (1 187) қазақ тілінде оқытатын сыныптарда, 646 оқушы (35,1%) орыс тілінде, 6 оқушы басқа тілде оқиды (2-сурет).

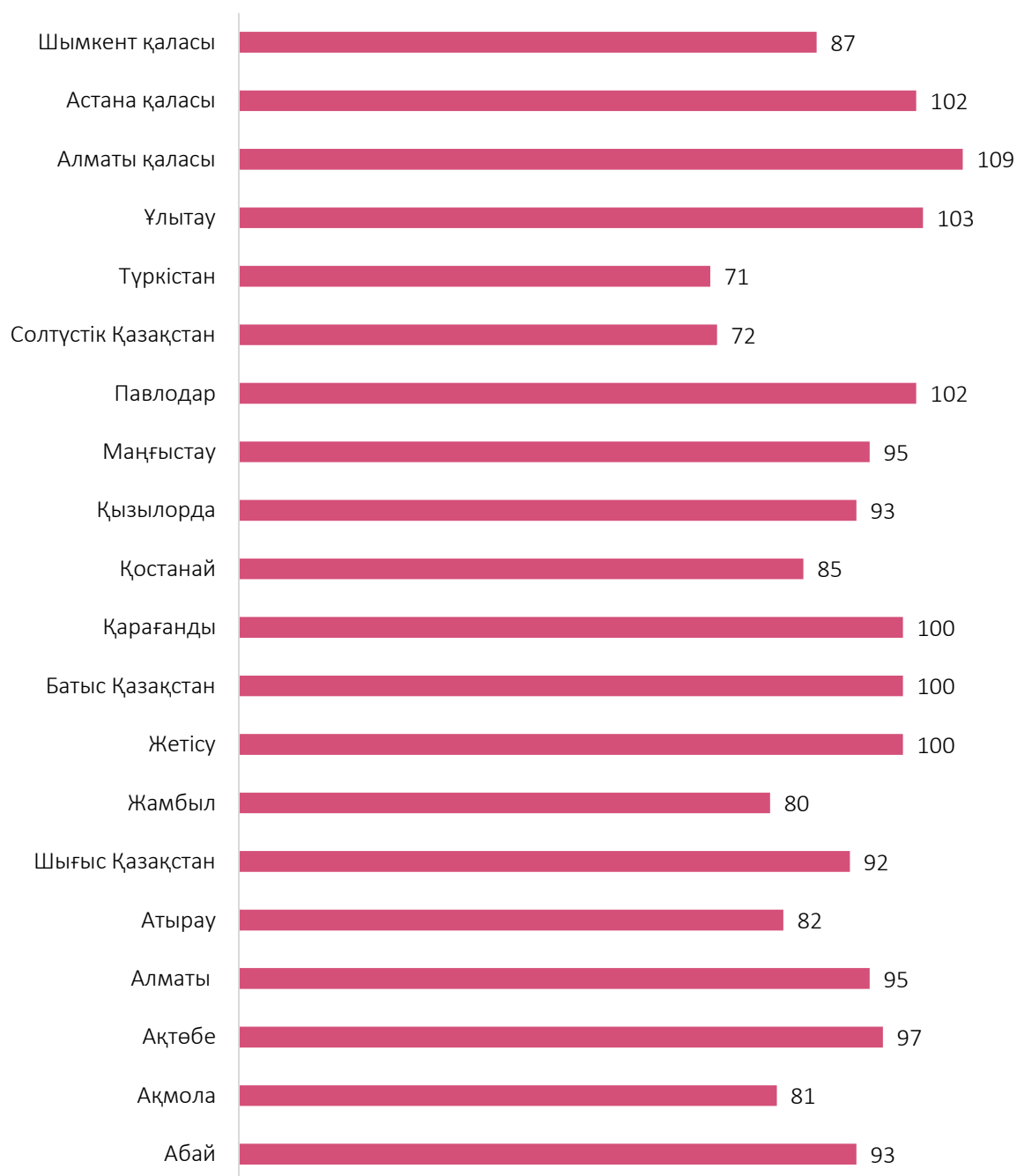
*2-сурет. Сауалнамаға қатысқан оқушылар туралы жалпы ақпарат / %*



**Оқу үлгерімі.** 43,4% немесе 799 оқушының үлгерімі жоғары («өте жақсы»). Сауалнамаға қатысқан оқушылардың жартысына жуығы жақсы оқиды (903 немесе 49,1%). Тек 137 респондент «қанағаттанарлық» (7,4%) оқиды.

**Аймақтар.** Сауалнамаға қатысушылардың ең көп саны Алматы, Астана қалаларында, Ұлытау және Павлодар облыстарында тіркелді (3-сурет).

*3-сурет. Сауалнамаға қатысқан оқушылар туралы жалпы ақпарат / тұратын аймақтары / адам.*



## Критериалды бағалаудың пайдасы

Критериалды бағалаудың маңызды қызметі - бұл мұғалімдердің оқушыларды сабақта оқыту және бағалау үдерісіне тарту жөніндегі белсенді әрекеттерін білдіретін ынталандырушы қызметі. Сабақта бағалауды сапалы іске асыру кезінде білім алушылар олардың білімі қандай өлшемшарттар бойынша бағаланатынын нақты түсінеді, оқудағы өз үлгерімін қалай өлшеуге болатынын және үлгерімін жақсарту үшін жұмыс істеуді біледі.

Респонденттерге жоғарыда аталған әрекеттерді барлық сабақтарда орындай алады ма деген сұрақ қойылды.

Оқушылардың үштен екісі (67%) бағалау олардың оқу үлгерімін өз бетінше жақсартуға және барлық пәндер бойынша оқу үлгерімін өлшеуге көмектесетінін атап өтті, ал әрбір төртінші оқушы (27%) тек кейбір пәндерде ғана жауап берді.

Оқушылардың 63% - ы бағалау олардың барлық пәндер бойынша (барлық сабақтарда) оқуға деген қызығушылығын арттырады деп жауап берді. Қалған оқушылар «кейбір сабақтарда» (28%) және «бірде-бір сабақта емес» (6%) деген жауап нұсқаларын таңдады.

4 оқушының 3-і (73%) барлық сабақтарда бағалау олардың білімі қандай өлшемшарттар бойынша бағаланатынын түсінуге көмектеседі деп санайды. Бұл ретте әрбір бесінші респондент (22%) «кейбір сабақтарда» жауабын таңдады (4-сурет).

4-сурет. Оқушылардың «Сен бағалауға қатысты келесі мәлімдемелермен келісесің бе?» сұрағына жауаптары/ %



Осылайша, білім алушылардың көпшілігі бағалау олардың барлық сабақтарда оқу үдерісіне қатысуына оң әсер етеді деп санайды. Бұл ретте сауалнамаға қатысқан оқушылардың бір бөлігі (22% - дан 28% - ға дейін) бағалау процесінің олардың ынтасына және оқу үдерісіне қатысуына оң әсерін көрсетеді, бірақ барлық оқу пәндері бойынша емес екені анықталды. Мұндай нәтижелер мұғалім рөлінің маңыздылығын көрсетеді: оқушылардың бағалауға қатысу деңгейі көбінесе мұғалімнің бұл үдерісті өз сабақтарында қалай ұйымдастыратынына байланысты.

Критериалды бағалауды жүзеге асырудағы мұғалімнің тағы бір маңызды міндеті - оқушыға пән бойынша оның мықты және әлсіз жақтарын анықтау және оларды жеткізе білу. Осыған байланысты білім алушыларға олардың пікірінше, оқу пәндері бойынша олардың мықты және әлсіз жақтарын анықтау бөлігінде жиынтық және формативті бағалау қаншалықты пайдалы екендігі туралы сұрақ қойылды. Сұрақ келесі жауап нұсқаларын қамтыды:

- БЖБ, ТЖБ және ФБ өте пайдалы, өйткені олар менің пән бойынша мықты және әлсіз жақтарымды анықтауға мүмкіндік береді;

- БЖБ, ТЖБ және ФБ жалпы пайдалы, бірақ олар маған әрқашан пән бойынша мықты және әлсіз жақтарымды анықтауға мүмкіндік бермейді;

- БЖБ, ТЖБ және ФБ онша қатты пайдалы емес, себебі олар маған пән бойынша мықты және әлсіз жақтарымды анықтауға сирек мүмкіндік береді;

- БЖБ, ТЖБ және ФБ мүлдем пайдалы емес, себебі олар маған ешқашан пән бойынша мықты және әлсіз жақтарымды анықтауға мүмкіндік бермейді.

Оқушылардың жартысынан көбірек бөлігі (54%) жиынтық және формативті бағалау оқу үдерісінде «өте пайдалы» деп санайды. **Әрбір үшінші оқушы (33%) жиынтық және формативті бағалау «жалпы пайдалы» деп санайды, бірақ әрқашан пәндер бойынша мықты және әлсіз жақтарын түсінуге мүмкіндік бермейді.**

«Басқа» жауап нұсқасын таңдаған оқушылар арасында бағалаудың пайдалы болуы үшін мұғалімдердің оқушылардың пәндер бойынша, әсіресе формативті бағалау деңгейінде мықты және әлсіз жақтары туралы кері байланысы маңызды екендігі туралы пікірлер айтылды. Бұл оқушыларға жиынтық бағалаудағы ілгерілеуді көрсете отырып, қиындық тудыратын тақырыптарға уақтылы жауап беруге және оқушыларды оған тартуға мүмкіндік береді. Сондай-ақ, оқушылардың өз мектебіндегі бағалау тақырыптарды тереңірек зерттеуге, мектеп бағдарламасын түсінуге және т.б. мүмкіндік бермейді деген жеке пікірлері де айтылды (5-сурет).

5-сурет. Оқушылардың «БЖБ, ТЖБ және ФБ қаншалықты пайдалы?» деген сұраққа жауаптары / %

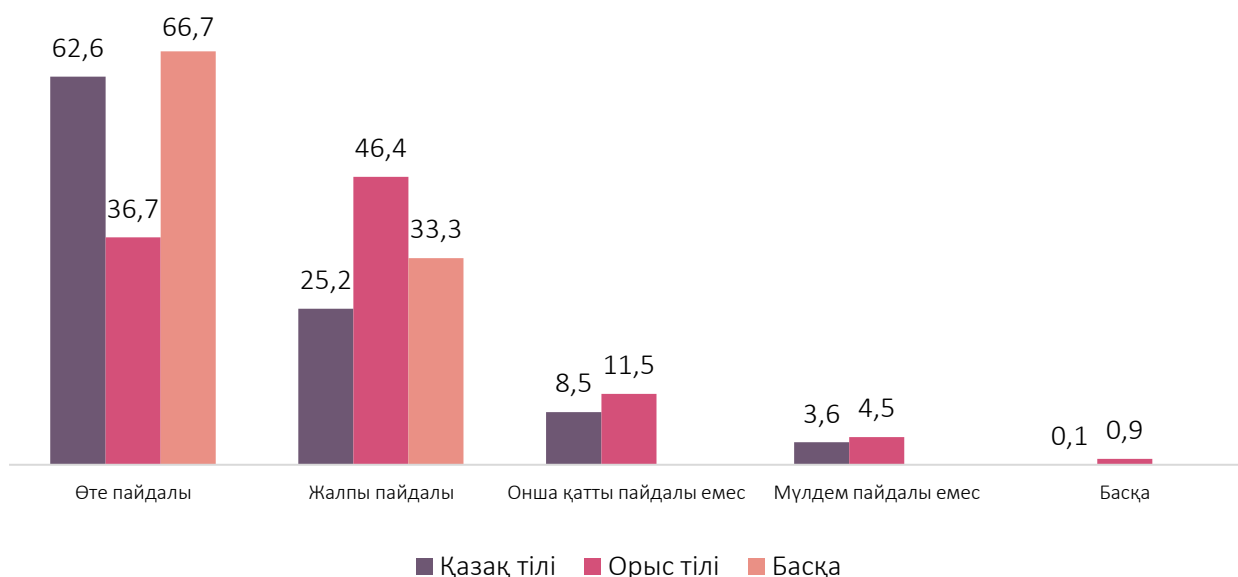


Толығырақ нәтижелер алу үшін бұл сұрақ келесі параметрлер бойынша талданды: оқыту тілі, мектептің орналасқан жері, оқу сыныптары және оқу үлгерімі.

### Оқыту тілі

Оқыту тілі бойынша келесі нәтижелер алынды. Қазақ тілінде оқитын балалар орыс тілінде оқитын оқушыларға қарағанда пәндер бойынша өздерінің мықты және әлсіз жақтарын анықтау үшін жиынтық және формативті бағалаудың пайдасын көруге бейім («өте пайдалы» – тиісінше 63% және 37%). Өз кезегінде, «жалпы пайдалы, бірақ олар маған пән бойынша менің мықты және әлсіз жақтарымды түсінуге әрдайым мүмкіндік бермейді» деген жауап нұсқасын таңдағандардың арасында орыс тілінде оқитын оқушылар қазақ тіліне қарағанда едәуір көп (тиісінше 46% және 25%) (6-сурет).

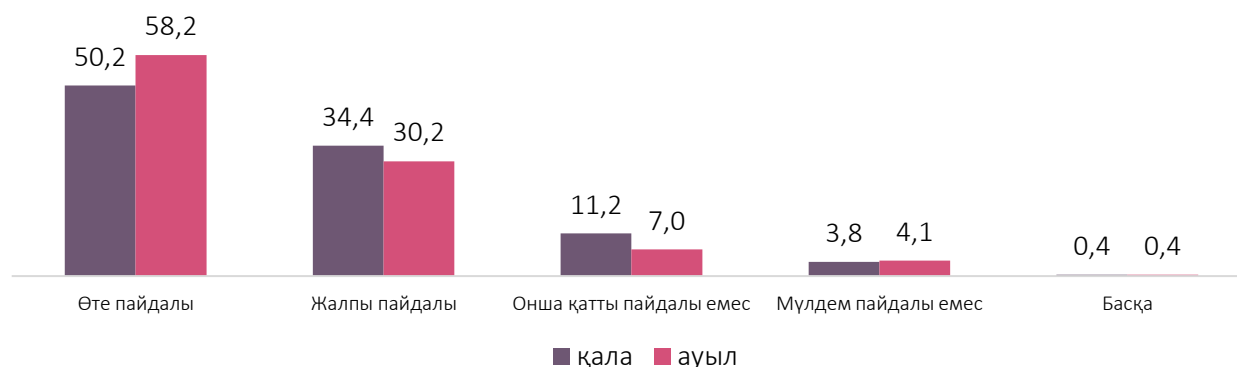
6-сурет. Оқушылардың «БЖБ, ТЖБ және ФБ қаншалықты пайдалы?» деген сұраққа жауаптары /оқыту тілі / %



### Мектептің орналасқан жері

Мектептің аумақтық тиістілігі бойынша формативті және жиынтық бағалау өте пайдалы деп жауап берген ауылдық білім алушылар үлесінің шамалы басымдығы анықталды, өйткені ол оқу пәндері бойынша мықты және әлсіз жақтарын түсінуге мүмкіндік береді (ауыл – 58%, қала – 50%) (7-сурет).

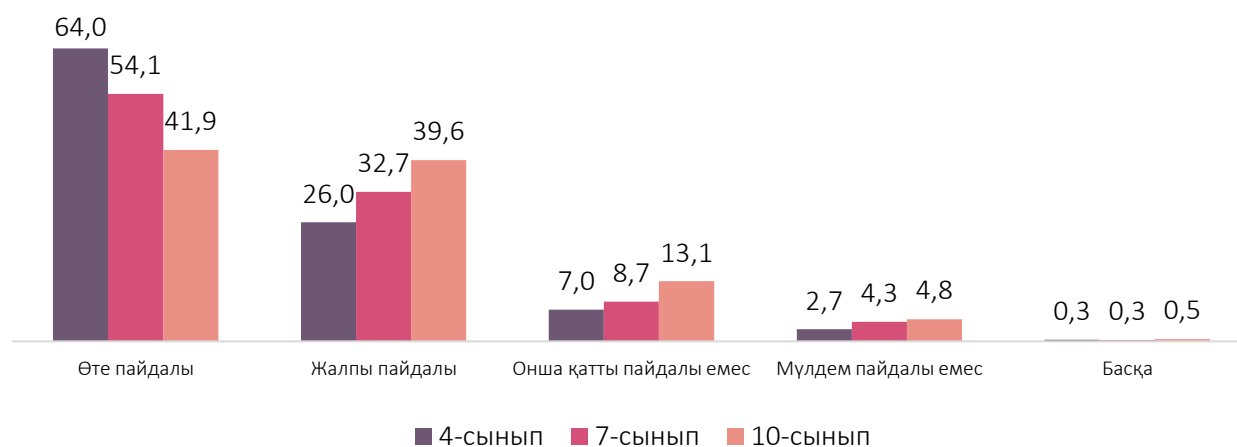
7-сурет. Оқушылардың «БЖБ, ТЖБ және ФБ қаншалықты пайдалы?» деген сұраққа жауаптары /Мектептің орналасқан жері / %



### Оқыту сыныптары

Оқушылар неғұрлым үлкен болса, олардың арасында жиынтық және формативті бағалауды пайдалы деп санайтындар соғұрлым аз болады. Осылайша, 4-сыныпта бағалау өте пайдалы екенін атап өткен оқушылар үшін олардың пәндер бойынша мықты және әлсіз жақтарын түсінуге мүмкіндік беретін 64% құрады. Бұл 7-сыныптан 10% - ға, ал 10-сыныптан 22% - ға жоғары (8-сурет).

7-сурет. «БЖБ, ТЖБ және ФБ қаншалықты пайдалы?» деген сұраққа жауаптары: /Оқыту сыныптары/ %

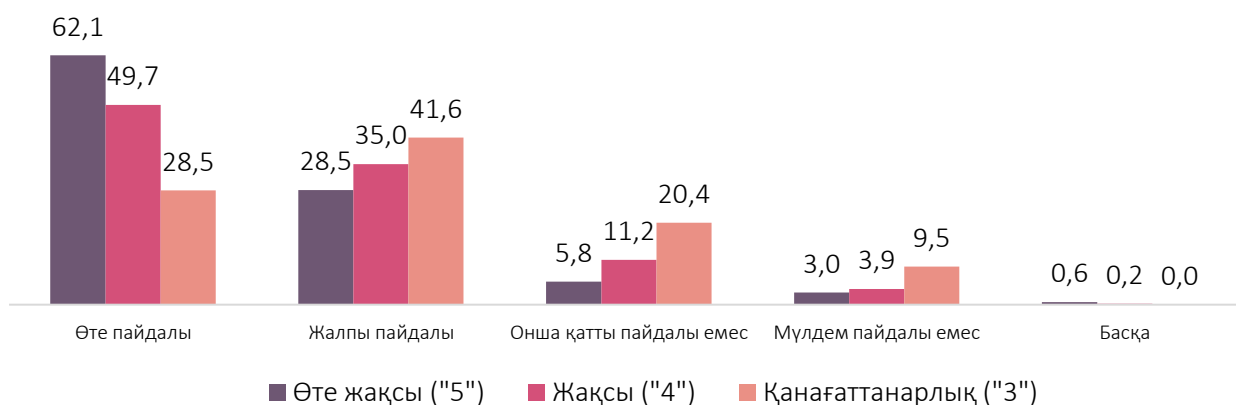


### Оқу үлгерімі

Оқу үлгерімі оқушылардың пәндер бойынша мықты және әлсіз жақтарын анықтаудағы бағалаудың пайдасы туралы пікіріне айтарлықтай әсер етеді.

Осылайша, «үздік оқушылардың» көпшілігі (62%) бағалауды өте пайдалы деп санайды, ал мұндай пікірі бар «үлгерімі төмен оқушылар» ол көрсеткіштің жартысын (29%) құрайды. «3» белгісі бар әрбір бесінші оқушы формативті бағалау, БЖБ және ТЖБ өте пайдалы емес және оларға пәндер бойынша мықты және әлсіз жақтарын түсінуге сирек мүмкіндік береді деп жауап берді. Салыстыру үшін, үлгерімі жақсы оқушылар арасында бұл көрсеткіш тек 6% құрады (9-сурет).

8-сурет. «БЖБ, ТЖБ және ФБ қаншалықты пайдалы?» деген сұраққа жауаптары /Оқу үлгерімі/ %



### Сабақта бағалау үдерісінде оқушылардың кездестіретін қиындықтары

Білім алушылардың алдында тұрған кедергілерді анықтау үшін оларға бағалау үдерісін түсінуге және бағалау үдерісінде оқу-ұйымдастыру дағдыларын қолдануға қатысты сұрақтар қойылды. Атап айтқанда, барлық пәндер бойынша олар сабақтың мақсаттары мен міндеттерін, бағалау өлшемшарттарын түсінеді ме, бағалау өлшемшарттарын дескрипторлармен салыстыра алады ма, өздерін және сыныптастарын бағалай алады ма, сабақ тақырыбы бойынша кері байланыс бере алады ма, мұғалімнің сұрақтарына жауап бере алады ма, сабақтың мықты және әлсіз жақтарын түсінеді ме, күрделі тақырыптар бойынша білімді қалай көтеру керектігін түсінеді ме деген сияқты сұрақтар қойылды.

Жауаптарды талдау көрсеткендей, оқушылардың көпшілігі барлық оқу пәндері бойынша критериалды бағалауда өздерінің оқу-ұйымдастыру дағдыларын салыстырмалы түрде жоғары бағалайды.

Атап айтқанда, оқушылардың 70% - ы барлық сабақтарда сабақтың тақырыбы бойынша өздерінің мықты және әлсіз жақтарын түсінетінін, 68% - ы сабақтың мақсаттары мен міндеттерін *әр пән бойынша* түсінетінін, сондай-ақ күрделі тақырыптар бойынша білімдерін жетілдіру үшін қандай әрекеттер жасау керектігін білетіні туралы атап өтті.

Бұл ретте барлық сабақтарда білім алушылардың тек 63% - ы олардың білім беру жетістіктері қандай өлшемшарттар бойынша бағаланатынын түсінеді. Бағалау өлшемшарттарын дескрипторлармен салыстыру оқушыларға қиындық туғызады — олардың тек 62% - ы бұл әрекеттерді барлық сабақтарда жасай алады. Демек, оқушылардың шамамен үштен бірі (31%-32%) барлық сабақтарда емес, тек кейбіреулерінде ғана сабақтың мақсаттары мен міндеттерін, бағалау өлшемшарттарын түсінетінін және бағалау өлшемшарттарын дескрипторлармен салыстыра алатынын атап өтті (10 - сурет).

9-сурет. Оқушылардың «Сен сабақтағы іс-әрекетіңе қатысты келесі мәлімдемелермен келісесің бе?» сұрағына жауаптары / %





### Оқыту тілі

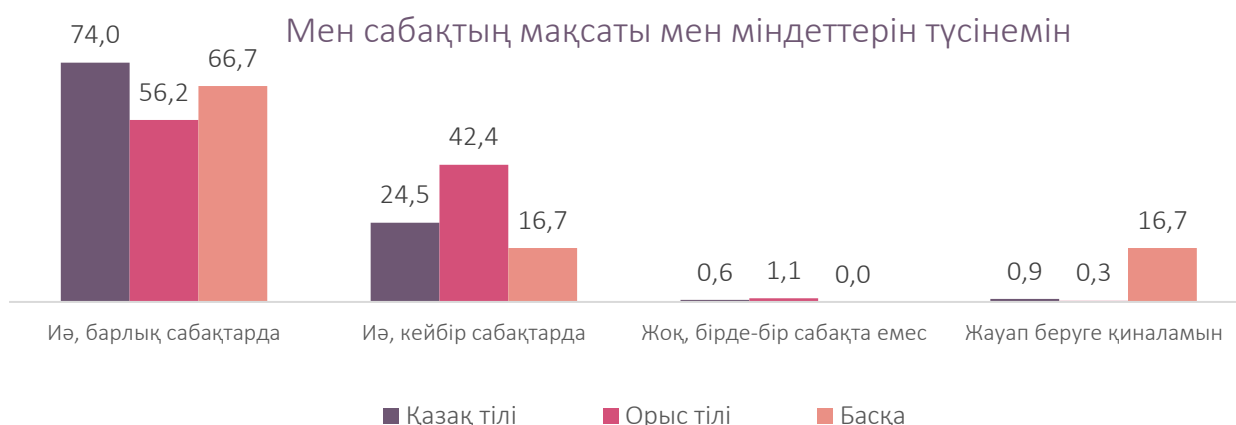
Оқыту тілі бөлінісінде қазақ тілінде оқитын балалар арасында **барлық сабақтарда оқу жетістіктерін бағалау үдерісін түсіну дағдыларын жоғары бағалайтындар көп екені анықталды.**

Осылайша, қазақ тілінде оқитын оқушылардың көпшілігі сабақтың мақсаттары мен міндеттерін *барлық пәндер бойынша* түсінетіні (74%), ал орыс тілінде оқитын оқушылар арасында бұл көрсеткіш төмен және 56% құрайтыны мәлім болды.

Сондай-ақ, оқыту тілдері бойынша алшақтық оқушылардың кері байланысын іске асыру мәселесі, атап айтқанда, мұғалімнің сұрақтарына жауап беру және нақтылайтын сұрақтар қою мүмкіндігі бойынша байқалады. Осылай қазақ тілінде оқитын оқушылардың 72% - ы *барлық пәндер бойынша* мұғалімдерге тиімді кері байланыс бере алатынын, ал орыс тілінде оқитын оқушылардың бұл көрсеткіші 17% - ға төмен екені анық болды.

Барлық сабақтарда өткен тақырыптар бойынша өзінің мықты және әлсіз жақтарын түсіну туралы қазақ тілінде оқитын оқушылардың 74% - ы, ал орыс тілінде оқитындардың 62% - ы ғана мәлімдеді (11-сурет).

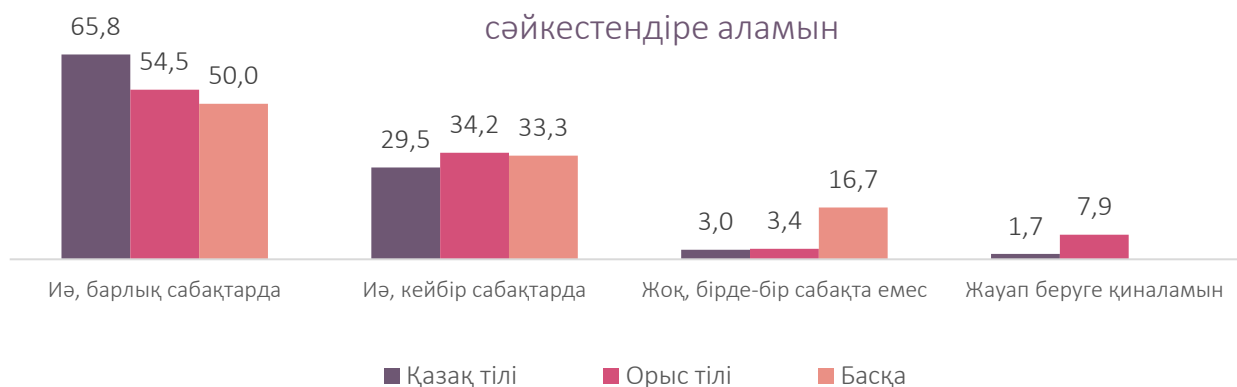
**10-сурет. Оқушылардың «Сен сабақтағы іс-әрекетіңе қатысты келесі мәлімдемелермен келісесің бе?» сұрағына жауаптары/оқыту тілі/ %**



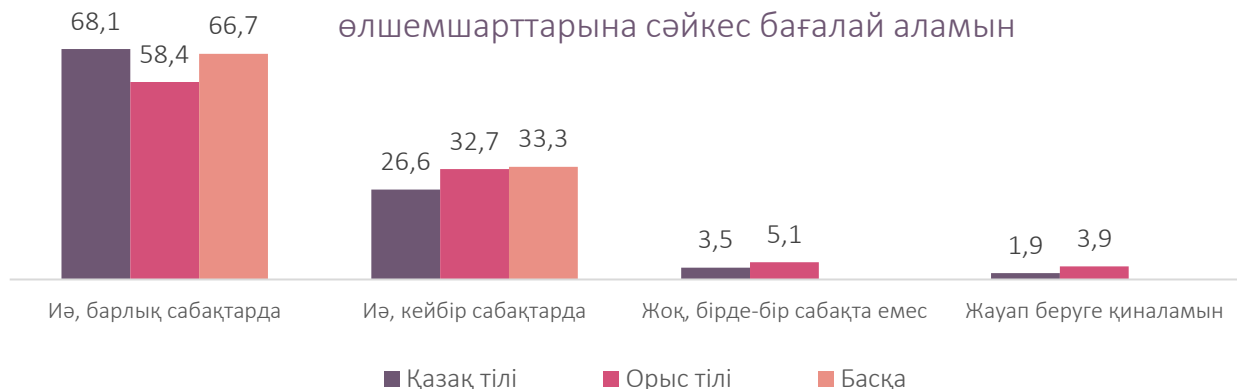
### Мен бағалау өлшемшарттарын (критерийлерін) түсінемін



### Мен бағалау өлшемшарттарын дескрипторлармен сәйкестендіре аламын

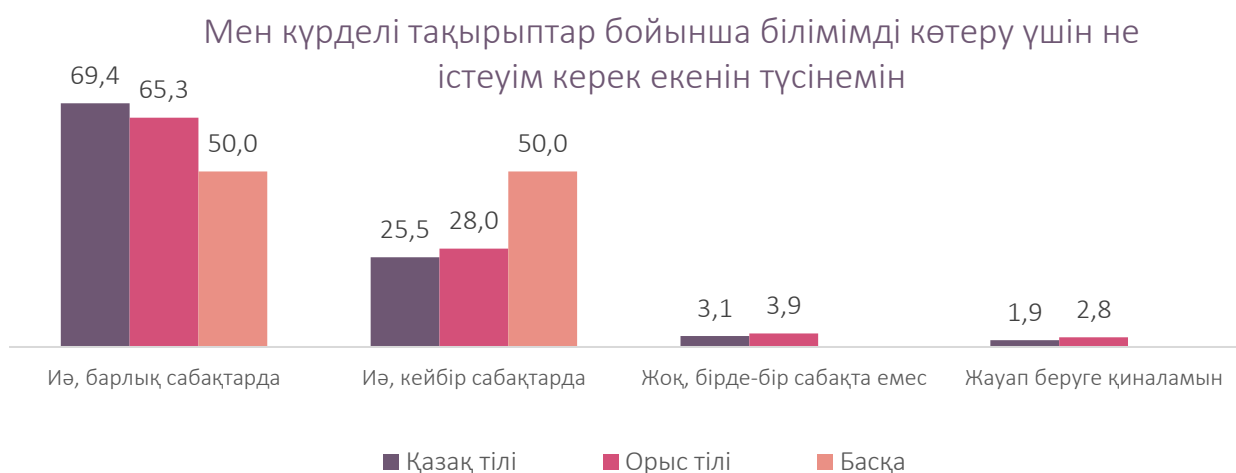
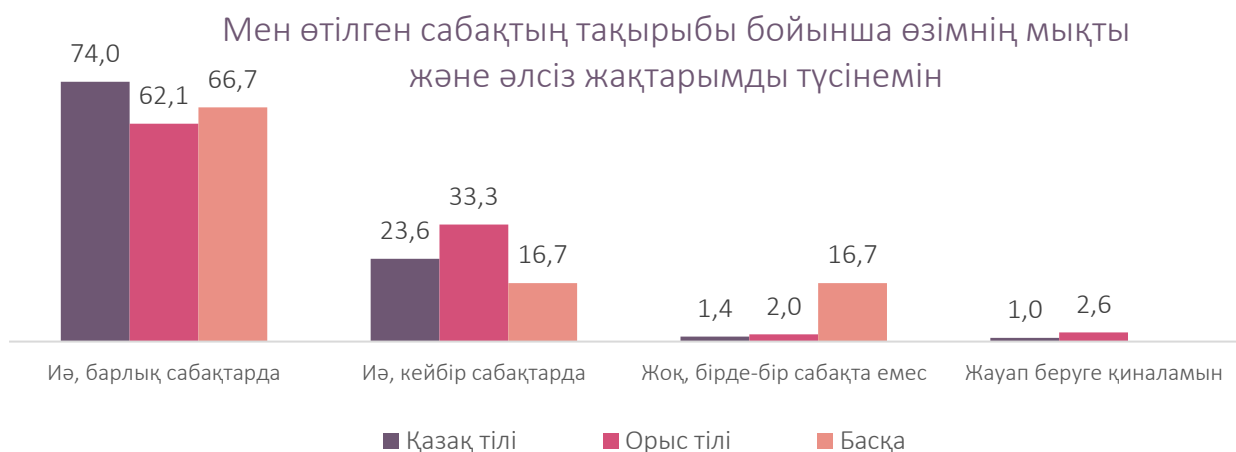


### Мен сабақта өзімді және сыныптастарымды бағалау өлшемшарттарына сәйкес бағалай аламын



### Мен сабақтың тақырыбы бойынша кері байланыс бере аламын, мұғалімнің сұрақтарына жауап бере аламын және сабақтың тақырыбы бойынша нақтылайтын сұрақтар қоя аламын





### Мектептің орналасқан жері

Мектептердің орналасқан жері бойынша қалалық және ауылдық оқушылардың нәтижелері арасында айтарлықтай айырмашылық байқалмайды (3-кесте).

3-кесте. Оқушылардың «Сен сабақтағы іс-әрекетіңе қатысты келесі мәлімдемелермен келісесің бе?» сұрағына жауаптары/мектептің орналасқан жері/ %

«Сен өзіңнің сабақтағы іс-әрекетіңе қатысты келесі мәлімдемелермен келісесің бе?»	қала				ауыл			
	Иә, барлық сабақтарда	Иә, кейбір сабақтарда	Жоқ, бірде-бір сабақта емес	Жауап беруге қиналамын	Иә, барлық сабақтарда	Иә, кейбір сабақтарда	Жоқ, бірде-бір сабақта емес	Жауап беруге қиналамын
Мен сабақтың мақсаты мен міндеттерін түсінемін	66,5	32,0	0,6	0,8	69,4	29,0	0,4	1,2
Мен бағалау өлшемшарттарын (критерийлерін) түсінемін	63,7	31,7	2,0	2,6	61,5	33,3	2,7	2,5

<i>Мен бағалау өлшемшарттарын дескрипторлармен сәйкестендіре аламын</i>	61,0	31,0	3,5	4,5	62,9	31,4	2,8	2,9
<i>Мен сабақта өзімді және сыныптастарымды бағалау өлшемшарттарына сәйкес бағалай аламын</i>	62,5	31,0	3,8	2,8	67,8	25,6	4,4	2,3
<i>Мен сабақтың тақырыбы бойынша кері байланыс бере аламын, мұғалімнің сұрақтарына жауап бере аламын және сабақтың тақырыбы бойынша нақтылайтын сұрақтар қоя аламын</i>	63,6	32,2	2,7	1,6	69,5	26,8	1,7	2,0
<i>Мен өтілген сабақтың тақырыбы бойынша өзімнің мықты және әлсіз жақтарымды түсінемін</i>	68,9	27,5	1,9	1,7	71,0	26,3	1,3	1,5
<i>Мен күрделі тақырыптар бойынша білімімді көтеру үшін не істеуім керек екенін түсінемін</i>	67,2	28,0	3,0	1,8	69,0	24,3	3,8	2,9

### *Оқыту сыныптары*

Оқыту сыныптары бойынша бір жағынан бастауыш сынып оқушыларының, екінші жағынан орта және жоғары сынып оқушыларының жауаптарында айтарлықтай айырмашылық бар. Мысалы, 4-сынып оқушыларының төртеуінің үшеуі (75%) *барлық пәндер бойынша* сабақтың мақсаттары мен міндеттерін түсінетіндерін айтты, ал жетінші сынып оқушылары мен оныншы сынып оқушылары үшін бұл көрсеткіш 64% құрайды.

Кіші буын оқушыларының едәуір бөлігі сабақ тақырыбы бойынша кері байланыс бере алады, мұғалімнің сұрақтарына жауап бере алады және *барлық*

сабақтарда нақтылайтын сұрақтар қоя алады деп жауап берді (75%). Орта және жоғары сынып оқушыларының көрсеткіштері 12% - дан төмен және сәйкесінше 61% және 63% құрайды.

Осылайша, респонденттердің жауаптарына сәйкес кіші буын білім алушылары барлық сабақтарда бағалау үдерісінде оқу-ұйымдастыру дағдыларын түсіну және қолдану деңгейлерін жоғары бағалайды (4-кесте).

*4-кесте. Оқушылардың «Сен сабақтағы іс-әрекетіңе қатысты келесі мәлімдемелермен келісесің бе?» сұрағына жауаптары/оқыту сыныптары/ %*

«Сен өзіңнің сабақтағы іс-әрекетіңе қатысты келесі мәлімдемелермен келісесің бе?»	4-сынып			
	Иә, барлық сабақтарда	Иә, кейбір сабақтарда	Жоқ, бірде-бір сабақта емес	Жауап беруге қиналамын
<i>Мен сабақтың мақсаты мен міндеттерін түсінемін</i>	75,1	24,0	0,5	0,3
<i>Мен бағалау өлшемшарттарын (критерийлерін) түсінемін</i>	68,5	27,0	2,0	2,5
<i>Мен бағалау өлшемшарттарын дескрипторлармен сәйкестендіре аламын</i>	61,9	28,9	3,5	5,8
<i>Мен сабақта өзімді және сыныптастарымды бағалау өлшемшарттарына сәйкес бағалай аламын</i>	70,5	24,5	3,5	1,5
<i>Мен сабақтың тақырыбы бойынша кері байланыс бере аламын, мұғалімнің сұрақтарына жауап бере аламын және сабақтың тақырыбы бойынша нақтылайтын сұрақтар қоя аламын</i>	74,6	23,1	1,3	1,0
<i>Мен өтілген сабақтың тақырыбы бойынша</i>	74,0	24,7	1,0	0,3

<i>өзімнің мықты және әлсіз жақтарымды түсінемін</i>				
<i>Мен күрделі тақырыптар бойынша білімімді көтеру үшін не істеуім керек екенін түсінемін</i>	73,1	22,4	3,2	1,3

<i>«Сен өзіңнің сабақтағы іс-әрекетіңе қатысты келесі мәлімдемелермен келісесің бе?»</i>	7-сынып			
	<i>Иә, барлық сабақтарда</i>	<i>Иә, кейбір сабақтарда</i>	<i>Жоқ, бірде-бір сабақта емес</i>	<i>Жауап беруге қиналамын</i>
<i>Мен сабақтың мақсаты мен міндеттерін түсінемін</i>	64,4	33,7	0,5	1,4
<i>Мен бағалау өлшемшарттарын (критерийлерін) түсінемін</i>	58,8	35,9	2,3	3,0
<i>Мен бағалау өлшемшарттарын дескрипторлармен сәйкестендіре аламын</i>	61,4	32,8	3,0	2,7
<i>Мен сабақта өзімді және сыныптастарымды бағалау өлшемшарттарына сәйкес бағалай аламын</i>	60,9	30,7	5,6	2,7
<i>Мен сабақтың тақырыбы бойынша кері байланыс бере аламын, мұғалімнің сұрақтарына жауап бере аламын және сабақтың тақырыбы бойынша нақтылайтын сұрақтар қоя аламын</i>	60,8	34,2	3,0	2,0
<i>Мен өтілген сабақтың тақырыбы бойынша өзімнің мықты және әлсіз жақтарымды түсінемін</i>	67,3	29,0	1,5	2,1

<i>Мен күрделі тақырыптар бойынша білімімді көтеру үшін не істеуім керек екенін түсінемін</i>	65,0	28,9	3,8	2,3
---	------	------	-----	-----

<i>«Сен өзіңнің сабақтағы іс-әрекетіңе қатысты келесі мәлімдемелермен келісесің бе?»</i>	10-сынып			
	<i>Иә, барлық сабақтарда</i>	<i>Иә, кейбір сабақтарда</i>	<i>Жоқ, бірде-бір сабақта емес</i>	<i>Жауап беруге қиналамын</i>
<i>Мен сабақтың мақсаты мен міндеттерін түсінемін</i>	63,7	34,4	0,7	1,2
<i>Мен бағалау өлшемшарттарын (критерийлерін) түсінемін</i>	61,4	33,9	2,6	2,1
<i>Мен бағалау өлшемшарттарын дескрипторлармен сәйкестендіре аламын</i>	62,1	31,7	3,1	3,1
<i>Мен сабақта өзімді және сыныптастарымды бағалау өлшемшарттарына сәйкес бағалай аламын</i>	62,8	31,0	2,8	3,5
<i>Мен сабақтың тақырыбы бойынша кері байланыс бере аламын, мұғалімнің сұрақтарына жауап бере аламын және сабақтың тақырыбы бойынша нақтылайтын сұрақтар қоя аламын</i>	63,0	32,4	2,4	2,2
<i>Мен өтілген сабақтың тақырыбы бойынша өзімнің мықты және әлсіз жақтарымды түсінемін</i>	68,2	27,0	2,6	2,2
<i>Мен күрделі тақырыптар бойынша білімімді көтеру</i>	65,7	28,0	3,1	3,1

үшін не істеуім керек  
екенін түсінемін

### Оқу үлгерімі

Оқу үлгерімі неғұрлым төмен болса, оқушылар соғұрлым нашар сабақтың мақсаттары мен міндеттерін, бағалау өлшемшарттарын түсінеді, бағалау өлшемшарттарын дескрипторлармен салыстыра алады, өздерін және сыныптастарын бағалай алады, сабақ тақырыбы бойынша мұғалімнің сұрақтарына жауап бере алады, сабақтың тақырыбы бойынша өздерінің мықты және әлсіз жақтарын түсінеді, күрделі тақырыптар бойынша білімді қалай көтеру керектігін түсінеді.

Атап айтқанда, «үздік оқушылардың» 83% - ы барлық пәндер бойынша сабақтың мақсаттары мен міндеттерін түсінетіндіктерін айтты, ал «жақсы» және «қанағаттанарлық» оқитын оқушылар арасында мұндай жауаптардың үлесі айтарлықтай төмен (тиісінше 61% және 23%).

Сабақтың мақсаттары мен міндеттерін түсіну оқу материалын игерудің негізгі шарттарының бірі болып табылады, сәйкесінше, осы бағыттағы қиындықтар білім алушылардың академиялық дайындық деңгейінің төмендеуіне әкелуі мүмкін (5-кесте).

*5-кесте. Оқушылардың «Сен сабақтағы іс-әрекетіңе қатысты келесі мәлімдемелермен келісесің бе?» сұрағына жауаптары/оқу үлгерімі/ %*

«Сен өзіңнің сабақтағы іс-әрекетіңе қатысты келесі мәлімдемелермен келісесің бе?»	«5» (өте жақсы)			
	Иә, барлық сабақтарда	Иә, кейбір сабақтарда	Жоқ, бірде-бір сабақта емес	Жауап беруге қиналамын
Мен сабақтың мақсаты мен міндеттерін түсінемін	82,5	17,0	0,4	0,1
Мен бағалау өлшемшарттарын (критерийлерін) түсінемін	72,2	24,4	1,5	1,9
Мен бағалау өлшемшарттарын	71,1	25,0	1,6	2,3



<i>дескрипторлармен сәйкестендіре аламын</i>				
<i>Мен сабақта өзімді және сыныптастарымды бағалау өлшемшарттарына сәйкес бағалай аламын</i>	74,2	21,9	2,3	1,6
<i>Мен сабақтың тақырыбы бойынша кері байланыс бере аламын, мұғалімнің сұрақтарына жауап бере аламын және сабақтың тақырыбы бойынша нақтылайтын сұрақтар қоя аламын</i>	81,4	17,6	0,5	0,5
<i>Мен өтілген сабақтың тақырыбы бойынша өзімнің мықты және әлсіз жақтарымды түсінемін</i>	82,4	16,5	0,8	0,4
<i>Мен күрделі тақырыптар бойынша білімімді көтеру үшін не істеуім керек екенін түсінемін</i>	79,1	18,9	1,4	0,6

<i>«Сен өзіңнің сабақтағы іс-әрекетіңе қатысты келесі мәлімдемелермен келісесің бе?»</i>	<b>«4» (жақсы)</b>			
	<i>Иә, барлық сабақтарда</i>	<i>Иә, кейбір сабақтарда</i>	<i>Жоқ, бірде-бір сабақта емес</i>	<i>Жауап беруге қиналамын</i>
<i>Мен сабақтың мақсаты мен міндеттерін түсінемін</i>	61,4	37,3	0,6	0,8
<i>Мен бағалау өлшемшарттарын (критерийлерін) түсінемін</i>	59,0	36,3	2,5	2,1
<i>Мен бағалау өлшемшарттарын дескрипторлармен сәйкестендіре аламын</i>	58,4	33,2	4,3	4,1

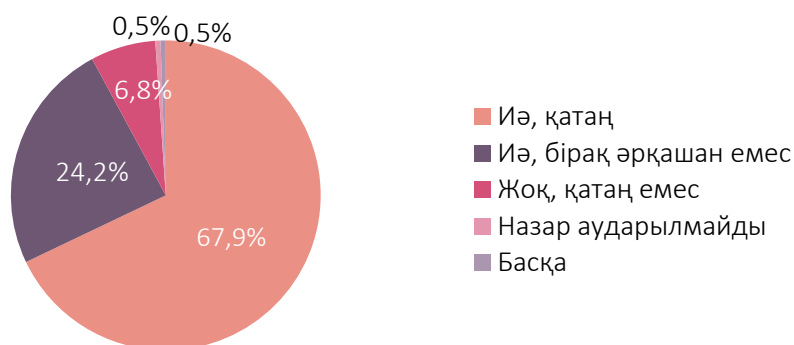
<i>Мен сабақта өзімді және сыныптастарымды бағалау өлшемшарттарына сәйкес бағалай аламын</i>	60,4	32,3	5,1	2,2
<i>Мен сабақтың тақырыбы бойынша кері байланыс бере аламын, мұғалімнің сұрақтарына жауап бере аламын және сабақтың тақырыбы бойынша нақтылайтын сұрақтар қоя аламын</i>	58,3	36,3	3,4	2,0
<i>Мен өтілген сабақтың тақырыбы бойынша өзімнің мықты және әлсіз жақтарымды түсінемін</i>	63,3	32,6	2,4	1,7
<i>Мен күрделі тақырыптар бойынша білімімді көтеру үшін не істеуім керек екенін түсінемін</i>	63,1	30,5	3,8	2,7

<i>«Сен өзіңнің сабақтағы іс-әрекетіңе қатысты келесі мәлімдемелермен келісесің бе?»</i>	<b>«3» (қанағаттанарлық)</b>			
	<i>Иә, барлық сабақтарда</i>	<i>Иә, кейбір сабақтарда</i>	<i>Жоқ, бірде-бір сабақта емес</i>	<i>Жауап беруге қиналамын</i>
<i>Мен сабақтың мақсаты мен міндеттерін түсінемін</i>	23,4	67,9	1,5	7,3
<i>Мен бағалау өлшемшарттарын (критерийлерін) түсінемін</i>	32,8	52,6	5,1	9,5
<i>Мен бағалау өлшемшарттарын дескрипторлармен сәйкестендіре аламын</i>	29,9	53,3	5,1	11,7
<i>Мен сабақта өзімді және сыныптастарымды бағалау</i>	37,2	45,3	7,3	10,2

<i>өлшемшарттарына сәйкес бағалай аламын</i>				
<i>Мен сабақтың тақырыбы бойынша кері байланыс бере аламын, мұғалімнің сұрақтарына жауап бере аламын және сабақтың тақырыбы бойынша нақтылайтын сұрақтар қоя аламын</i>	27,7	59,9	5,1	7,3
<i>Мен өтілген сабақтың тақырыбы бойынша өзімнің мықты және әлсіз жақтарымды түсінемін</i>	38,7	51,1	2,2	8,0
<i>Мен күрделі тақырыптар бойынша білімімді көтеру үшін не істеуім керек екенін түсінемін</i>	34,3	44,5	12,4	8,8

Сонымен қатар, оқушыларға мектептерде ТЖБ және БЖБ өткізудің қатаңдығы туралы сұрақ қойылды. Сауалнамаға қатысқан оқушылардың үштен екісі олардың мектебінде жиынтық бағалау қатаң жүргізіліп жатқанын атап өтті. Оқушылардың төрттен бір бөлігі (24%) мұғалімдер БЖБ/ТЖБ-ны ылғи қатаң қадағаламайды деп жауап берді (12-сурет). Жиынтық бағалау кезінде педагогикалық шеберлік маңызды екенін атап өткен жөн: мұғалім күйзелістік (стресстік) және жанжалды жағдайлардың туындау қаупін азайта отырып, оқушылардың академиялық адалдықты сақтауын қамтамасыз етуі керек.

11-сурет. Оқушылардың «Сенің мектебіңде БЖБ мен ТЖБ қатаң түрде өткізіле ме?» сұрағына жауаптары/ %



## Кері байланыс

Кері байланыс әр оқушының білім беру траекториясын түзетудің тиімді құралы болып табылады. Кері байланыс арқылы оқушы қандай құзыреттіліктерді күшейту керектігін және қателерді жою жолдарын қалай табуға болатынын түсіне алады. Сондықтан білім алушылар үшін мұғалімдерден сапалы және сындарлы кері байланыс алу өте маңызды.

Осыған байланысты білім алушылар үшін сауалнамаға педагогтердің кері байланысына қатысты бірқатар сұрақтар енгізілді. Атап айтқанда, оларға берілген кері байланыстың түрлері мен нысандары, мұғалімдер ұсынған түсініктемелердің қаншалықты кең таралғаны және т. б. туралы сұрақтар қойылды.

Оқушылардың көпшілігі (71%) негізінен мұғалімдердің кері байланысы *ауызша түсініктеме* түрінде берілетінін атап өтті. Білім алушылардың шамамен 39% - ы жазбаша түсініктеме түрінде кері байланыс беріледі деп жауап берді. Білім алушылардың төрттен бір бөлігі ғана кері байланысты педагогтер негізінен электрондық журналдағы түсініктемелер және оқушымен жеке әңгімелер түрінде ұсынатынын атап өтті (тиісінше 25% және 26%).

Сауалнамаға қатысқан оқушылардың дәл сол сияқты саны (24%) мұғалімнің қосымша түсініктемесіз, негізінен ұпайлар мен бағалар түрінде кері байланыс алады. Оқушылардың жауаптарына сәйкес, кері байланыстың ең аз таралған түрі рубрикалар болып табылады (16%) (13-сурет).

**12-сурет. Оқушылардың «Сен әдетте мұғалімдерден кері байланысты қандай түрде аласың?» сұрағына жауаптары / %**



Түсініктемелердің ашық әрі толыққанды болу дәрежесі кері байланыс сапасына айтарлықтай әсер етеді, өйткені сындарлы түсініктемелер оқушыға жоғары нәтижелерге қол жеткізу үшін олардың жеке оқу траекториясын қалай түзету керектігін толық түсінуге мүмкіндік береді. Мұғалімдер ұсынатын ауызша және жазбаша түсініктемелердің толықтығы мен таралу деңгейін анықтау үшін оқушыларға тиісті сұрақ қойылды.

Барлық респонденттердің жартысы (50%) мұғалімдерден толық түрде түсініктеме алады. Бұл әдетте қысқа (ашылмаған) түсініктемелер (27%) алатынына жауап берген оқушылардың үлесінен екі есе көп. Әрбір бесінші оқушы (21%) мұғалімдерден қысқа да, толық әрі түсінікті де түсініктемелер алады (14-сурет).

**13-сурет. Оқушылардың «Формативті және жиынтық бағалау тапсырмаларын орындау нәтижелері бойынша мұғалімдерден әдетте қандай ауызша және / немесе жазбаша түсініктемелер аласыз?» сұрағына жауаптары / %**



Педагогтер мен мектеп басшыларының қатысуымен фокус-топтар барысында сапалы кері байланыс беруге кедергі келтіретін негізгі себептер ретінде сыныптағы оқушылар санының көп болуы және мұғалімдердің шамадан тыс жүктемесі аталды (1-кірістірме).

1-кірістірме. Оқушылармен кері байланыс орнату бойынша мектеп басшылары мен мұғалімдерінің пікірлері

○ *«Оқушылар көп болған кезде сындарлы кері байланыс орнату қиын, бірақ маған рубрикалар көмектеседі... Рубрикада мен бағалайтын өлшемшарттар мен дескрипторларды көрсетемін, мүмкін болатын ұпайды және оқушының нақты жинаған ұпайын көрсетемін, және бұл нәтиженің қандай деңгейге сәйкес келетінін көрсете аламын. Рубрикалардың арқасында ата-аналарда баласының осы немесе басқа ұпай алғаны туралы сұрақтары жоқ. Ата-ана түсінсе, бала да түсінеді» (респондент N – бастауыш сынып мұғалімі)*

○ *«Химия сабағының тапсырмаларының күрделілігіне байланысты көп Жағдайда барлық балаларға кері байланыс беруге уақыт жетіспейді» (респондент N—химия пәнінің мұғалімі)*

○ *«Біздің мектепте кері байланысты жүзеге асыруда біраз қиындықтар бар. Сабақтың соңында оқушылар арасында рефлексия жасауға да уақыт жетіспейді. Тек 3-4 оқушыға ғана уақыт жетеді. Сонымен қатар, көптеген мұғалімдер өте жеңіл-желпі кері байланыс береді. Олар сабақтың жағымды жақтарын және оқушылардың жетістіктерін көбірек көрсетеді, ал бірақ бала болашақта жақсы ұпай жинауы үшін және БЖБ мен ТЖБ-ны жақсы жазуы үшін не істеу керек, дәл осы жерде мәселелер туындайды. Менің ойымша, бұл біліктілікті арттыру курстарында мұғалімдерге толық кері байланыс беруді үйрету керек» (респондент N—мұғалім)*

○ *Кері байланыс көп уақытты алады. Атап айтқанда, қиындық оқушылардың жазбаша жұмысын тексеру кезінде анықталады, өйткені әр оқушының мықты және әлсіз жақтарын жазу үшін және қай жерде, немен жұмыс істеу керек екенін жазып шығу үшін көп уақыт қажет. Ауызша тапсырмаларға қатысты уақытпен байланысты мәселелер жоқ,*

- «** өйткені кері байланыс бірден беріледі» (респондент N—мұғалім)
- «Әр оқушыға сындарлы түрде кері байланыс беру қиын, сондықтан мен оны сабақта ауызша айтуға тырысамын, сонымен қатар бұрынғыдай тақтада, бүкіл сыныппен ең көп кездесетін қателерді талдай отырып, балалар қателіктердің қайда екенін және оларды қалай түзетуге болатынын көретіндей қателермен жұмыс жасаймыз» (респондент N – бастауыш сынып мұғалімі)
  - «Біз IT мектебі болғандықтан, біз тиімді кері байланыс жасау үшін әртүрлі платформаларды қолданамыз, бұл бізге уақытты үнемдеуге көмектеседі. Кері байланыс үш кезең арқылы беріледі: біріншісі, біз мұғалімдер әрқашан кері байланыста жақсы нәрселерді көреміз, ал жаман нәрселер біздің ішімізде қалады. Содан кейін біз оқушылардың қателіктерін түзетуге болатын әртүрлі нұсқаларын ұсынамыз» (респондент N – мұғалім)
  - «Күнделікті жазбаша жұмыстарға кері байланыс беру әрдайым мүмкін емес. Мысалы, математика сабақтарында күн сайын оқушылардың дәптерлерін жинау және тексеру және оларға жазбаша кері байланыс беру өте қиын. Осы себепті біз балалар өздерін бағалай алатындай сандық платформаларды қолданамыз. Формативті бағалауда кері байланысты мұғалімдер ауызша түрде де бере алады. Бірақ БЖБ тапсырмаларына дайындық кезінде балаларға өздерінің мықты және әлсіз жақтары туралы жазбаша кері байланыс беріледі. Ал рубрикалар үлгерімі ғана жазылады» (респондент N-ПШО жаттықтырушысы)

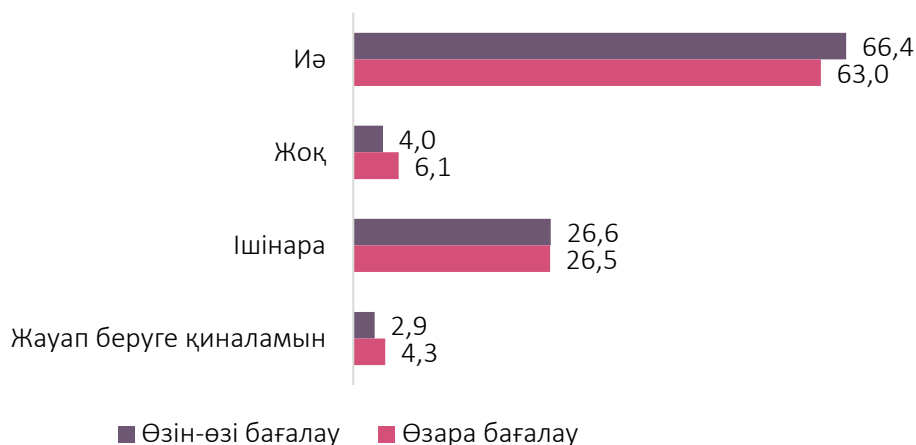
### Өзін-өзі және өзара бағалау

Формативті бағалау аясында мұғалім ғана емес, сонымен бірге оқушылардың өздері де өзін-өзі және өзара бағалау түрінде кері байланыс бере алады. Өз жұмыстары мен сыныптастарының жұмысын бағалау білім алушыларға өз үлгерімін талдауға, қателіктердің себебін және оларды жою жолдарын табуға мүмкіндік береді.

Сауалнама нәтижелері бойынша оқушылардың көпшілігі өзін-өзі бағалау (66%) және өзара бағалау (63%) дағдыларын жоғары бағалайды. Сауалнамаға

қатысқандардың төрттен бірінен астамы (27%) *ішінара* өзін - өзі бағалау және өзара бағалау дағдылары бар деп жауап берді (15-сурет).

*14-сурет. Оқушылардың «Сіз формативті бағалау шеңберінде өзін-өзі бағалауды және өзара бағалауды қалай жүргізу керектігін білесіз бе?» сұрағына жауабы / %*



Сондай-ақ, оқушыларға сабақта өзін-өзі бағалау мен өзара бағалаудың жүйелілігі туралы сұрақ қойылды. **Оқушылардың жартысынан азы (44%) өзін - өзі бағалау сабақтарда жиі өткізілетінін атап өтті.** Оқушылардың 36% - ы «кейде» жауап нұсқасын таңдап, өзін-өзі және өзара бағалау тұрақты түрде аз жүргізілетінін атап өтті. Оқушылардың тек 16% - ы сабақта бағалаудың бұл әдістері сирек жүргізіледі деп жауап берді (16-сурет).

*15-сурет. Оқушылардың «Сабақта өзара бағалау мен өзін-өзі бағалау қаншалықты жиі өткізіледі?» сұрағына жауаптары / %*



Бағалау өлшемшарттары мен дескрипторларды түсіну—оқушылардың өзіндік және өзара бағалау дағдыларын қалыптастырудың негізі. Білім алушылардың жоғары бағалау дағдыларының көрсеткіштерінің бірі оқушы мен мұғалімнің бағалау нәтижелерінің сәйкес келуі болып табылады.

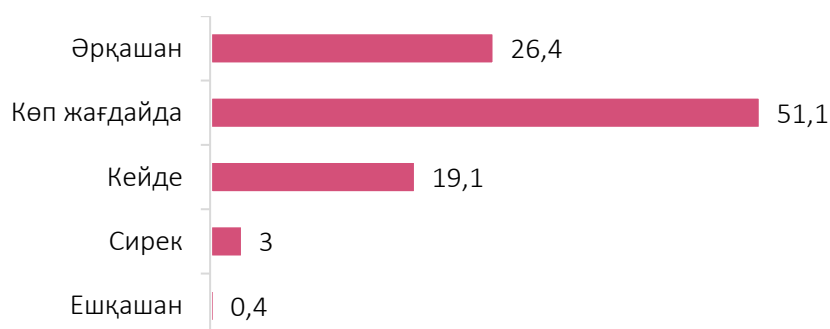
Өзін-өзі бағалау дағдыларын меңгеру деңгейін анықтау үшін оқушыларға «Сенің жұмысыңның өзіндік бағасы (өзін-өзі бағалау) қойылатын қорытынды бағамен (мұғалімнің қойған бағасымен) қаншалықты жиі сәйкес келеді?»



сұрағы қойылды. Сауалнамаға қатысқан оқушылардың төрттен бірі (26%) олардың өзін - өзі бағалауы *әрдайым* мұғалімдердің бағалау нәтижелерімен сәйкес келеді деп жауап берсе, жартысы (51%) —*көп жағдайда* деп жауап берді.

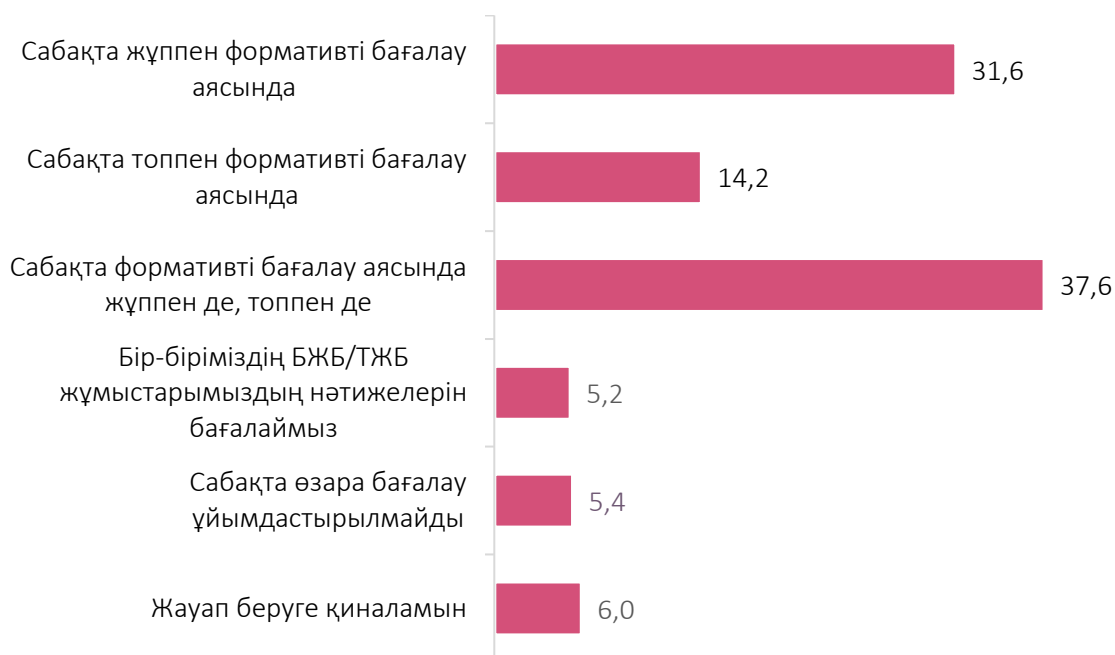
Сонымен қатар, әрбір бесінші оқушы (19%) өз жұмысын өзіндік бағалауы тек *кейде* ғана мұғалімнің бағалауымен сәйкес келеді деп жауап берді. Бұл білім алушылар арасында өзін - өзі және өзара бағалау дағдыларын одан әрі жетілдірудің маңыздылығын көрсетеді (17-сурет).

**16-сурет. Оқушылардың «Сенің жұмысыңның өзіндік бағасы (өзін-өзі бағалау) қойылатын қорытынды бағамен (мұғалімнің қойған бағасымен) қаншалықты жиі сәйкес келеді?» сұрағына жауаптары / %**



Сондай-ақ, оқушыларға сабақта өзара бағалау жүргізу нысандары туралы сұрақ қойылды. Нәтижелер көрсеткендей, оқушылардың 38% -ы сабақта өзара бағалау жұпта да, топта да жүргізіледі деп жауап берді. Оқушылардың үштен бірі (32%) сыныптастарының жұптық жұмыстарын сабақта жиі бағалайтынын айтты (18-сурет).

**17-сурет. Оқушылардың «Сабақтарда өзара бағалау қандай формада жиі жүргізіледі?» сұрағына жауаптары / %**



Сауалнама аясында оқушыларға өзін - өзі бағалау және өзара бағалау кезіндегі кездестіретін қиындықтары туралы сұрақтар қойылды.

Жауаптарды талдау көрсеткендей, **білім алушылар арасында өзін - өзі бағалау және өзара бағалау кезінде ең көп кездесетін қиындық – өз жұмысында және сыныптастарының жұмысында қателіктер табу екені анықталды (41%).**

Оқушылардың тең үлесі бағалау өлшемшарттарын, сондай-ақ өлшемшарттардың, дескрипторлардың және тапсырмалардың арақатынасын анықтауда қиындықтарға тап болады (сәйкесінше 17% және 16%).

Іс жүзінде әрбір бесінші оқушы (19%) өзін - өзі және өзара бағалауды жүргізуде қиындықтарды кездестірмейді.

Оқушылардың төрттен бірі (24%) өз жұмыстарын және сыныптастарының жұмысын бағалауды ұнататынын, бірақ оны жақсырақ жасауды үйренгісі келетінін атап өтті. Бұл оқушылардың бағалау дағдыларын игеруге деген ынтасы жоғары екенін көрсетеді, бұл осы дағдылар мен біліктіліктерді игеру үдерісіне оң әсер етеді (19-сурет).

*18-сурет. Оқушылардың «Өз жұмысыңды және сыныптастарыңның жұмысын бағалауда қандай қиындықтар туындайды?» сұрағына жауаптары/%*





### Жалпы ақпарат

**Тілі.** Сауалнамаға еліміздің 20 өңірінен барлығы 685 педагог қатысты. Мұғалімдердің көпшілігі (61% немесе 420) сауалнаманы қазақ тілінде, ал қалған 39% (265 адам) оны орыс тілінде өтті.

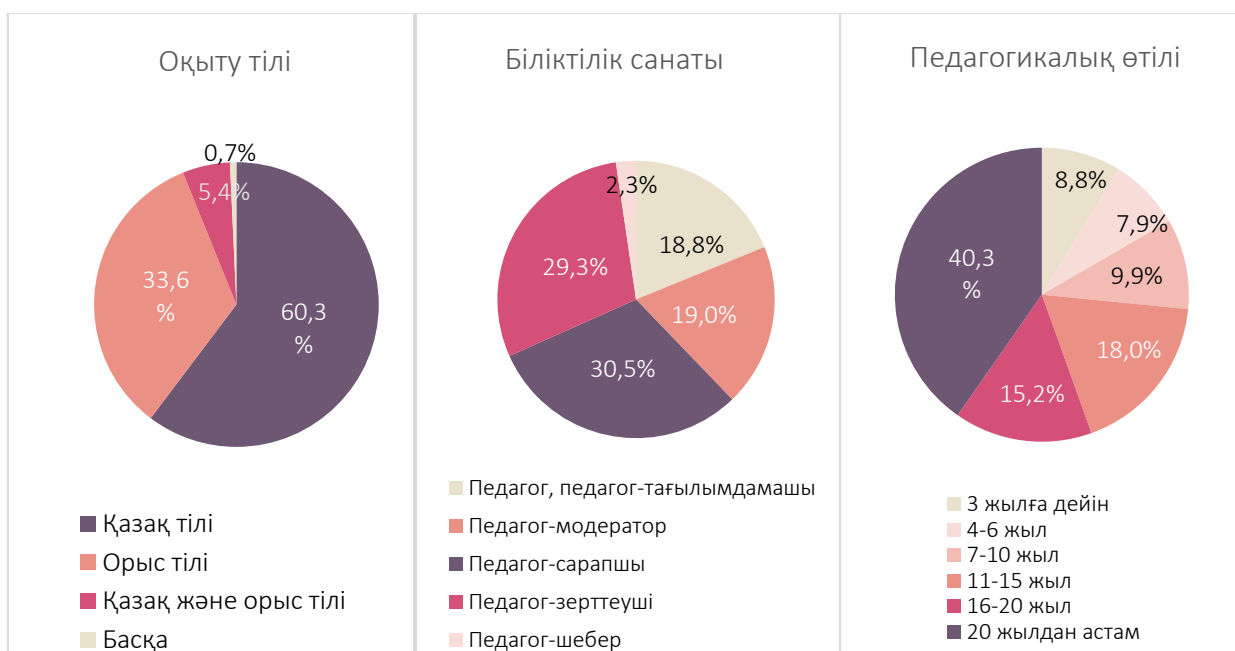
**Жынысы.** Сауалнамаға қатысқан мұғалімдердің көпшілігі әйелдер (93%).

**Оқыту тілі.** Педагогтердің көпшілігі қазақ тілінде оқитын сыныптарда сабақ береді (60,3% немесе 413). 230 педагог (33,6%) орыс тілінде оқитын сыныптарда, 37 (5,4%) қазақ және орыс тілдерінде оқитын сыныптарда, 5 (0,7%) басқа тілде оқитын сыныптарда сабақ беретінін атап өтті.

**Біліктілік санаты.** Сауалнамаға 129 педагог және педагог-тағылымдамашы (18,8%), 130 педагог-модератор (19%), 209 педагог-сарапшы (30,5%), 201 педагог-зерттеуші (29,3%) және 16 педагог-шебер (2,3%) қатысты.

**Педагогикалық еңбек өтілі.** Сауалнамаға қатысқан мұғалімдердің жоғары үлесі үлкен жұмыс өтіліне ие – 20 жылдан астам (276 адам немесе 40,3%), 16 жылдан 20 жылға дейін (104 адам немесе 15,2%), 11 жылдан 15 жылға дейін (123 адам немесе 18%). Тәжірибесі аз мұғалімдердің сауалнамаға қатысу сипаттамасы келесідей: 3 жылға дейінгі тәжірибесі бар 60 мұғалім (8,8%), 54 мұғалім – 4 жылдан 6 жылға дейін (7,9%) және 68 мұғалім – 7 жылдан 10 жылға дейін (9,9%) (20-сурет).

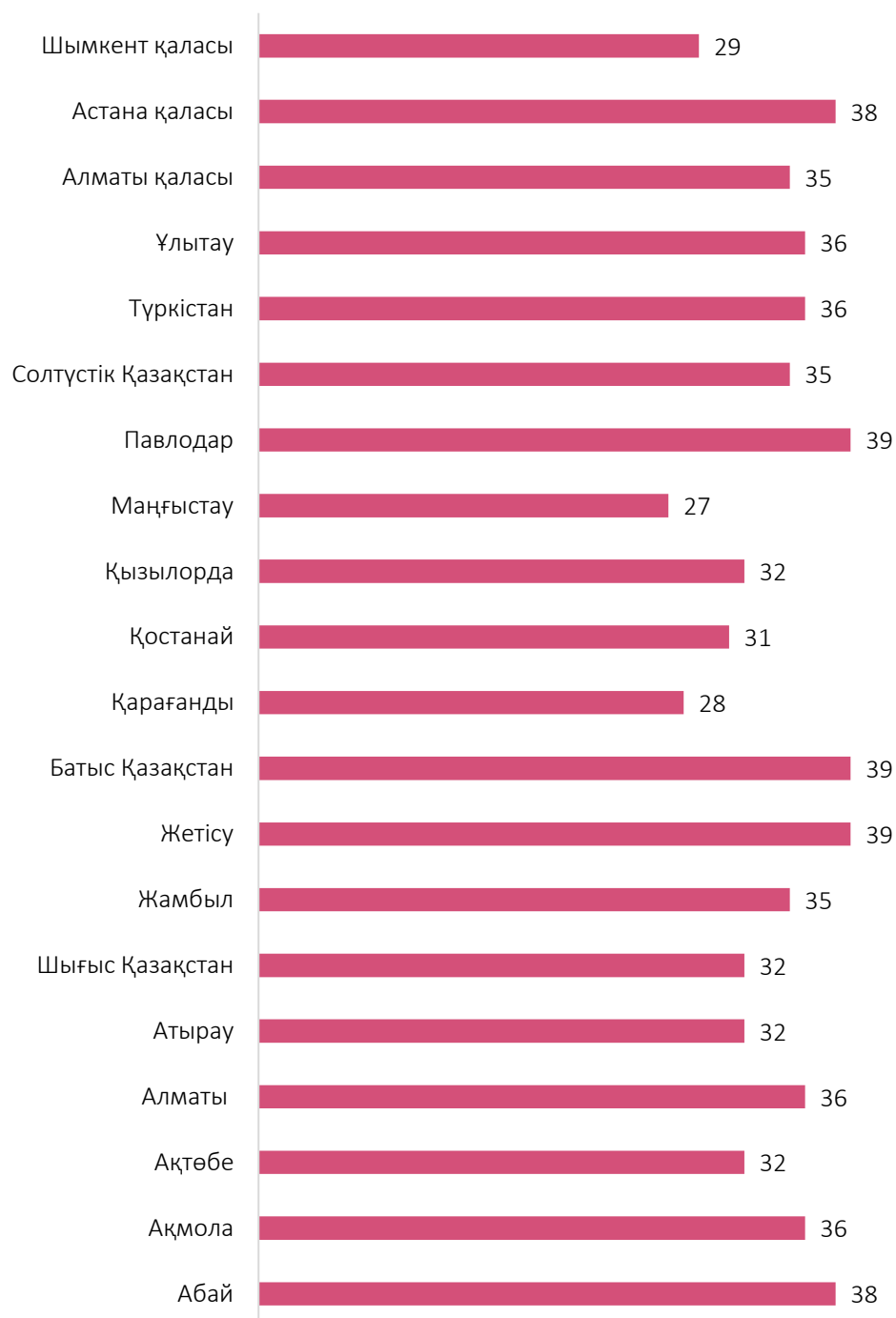
19-сурет. Сауалнамаға қатысқан мұғалімдер туралы жалпы ақпарат / %



**Мектептің орналасқан жері.** Сауалнамаға 396 қалалық (57,8%) және 289 ауылдық мұғалім (42,2%) қатысты.

**Аймақтар.** Педагогтер арасынан сауалнамаға қатысушылардың ең көп саны Павлодар, Жетісу және Батыс Қазақстан облыстарында тіркелді (21-сурет).

*20-сурет. Сауалнамаға қатысқан мұғалімдер туралы жалпы ақпарат/  
тұратын аймақ бойынша / адам.*



## Критериалды бағалаудың пайдасы

Сауалнама және орта білім беру ұйымдарының педагогтері мен басшыларының қатысуымен өткен фокус-топтық пікірталастар барысында критериалды бағалау олардың педагогикалық тәжірибесіне қалай әсер ететіні талқыланды.

Атап айтқанда, мұғалімдердің сауалнамаларында өлшемшарттар негізінде бағалау келесі бөлімдер бойынша көмектеседі ме деген сұрақ болды:

- оқушылардың оқу үдерісіне оң көзқарасын қалыптастыру;
- оқушыларға оқу мақсаттарына жетуге көмектесу;
- оқушылардың оқу бағдарламасын меңгерудегі үлгерімін қадағалау;
- оқушылардың біліміндегі олқылықтарды уақтылы түзету;
- оқу үдерісінде әр оқушыға жеке көзқарасты қамтамасыз ету;
- білім алушылардың білім жетістіктерін объективті және ашық түрде бағалау.

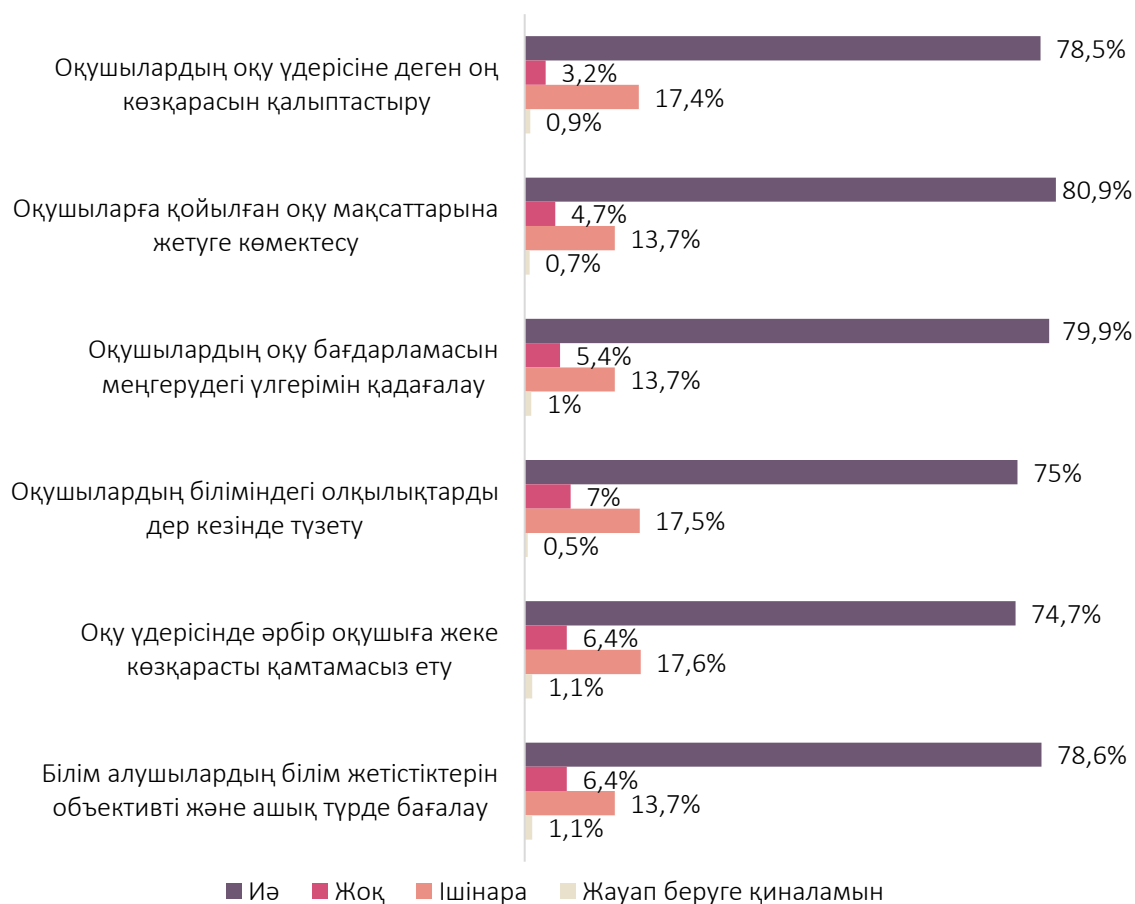
Нәтижелерді талдау көрсеткендей, мұғалімдердің шамамен 80% - ы критериалды бағалау оқушылардың оқуға деген оң көзқарасын қалыптастыруға, оқу мақсаттарына жетуге, оқу бағдарламасын меңгерудегі ілгерілеуді бақылауға және олардың білім жетістіктерін объективті бағалауға көмектеседі деп санайды.

Алайда, бағалау оларға оқушылардың біліміндегі олқылықтарды уақтылы түзетуге және оқу үдерісінде әр оқушыға жеке тәсілді қолдануды қамтамасыз етуге көмектеседі деп жауап берген мұғалімдердің үлесі салыстырмалы түрде төмен. Сауалнамаға қатысқан төрт мұғалімнің үшеуі (75%) осылай жауап берді (22-сурет).

Фокус-топтық пікірталастарда талқылау барысында мұғалімдердің көпшілігі бағалау жүйесін жетілдіру бойынша қабылданған стратегиялық шаралар оң нәтиже бергенін атап өтті.

Олар критериалды бағалауды енгізу бағалау үдерісін едәуір жақсартып, оны объективті және ашық ете түскенін атап өтті. Дәлірек айтқанда, нақты және өлшенетін бағалау өлшемшарттарының болуы білім алушылар мен олардың ата-аналарына не үшін қандай да бір бағаның қойылғанын түсінуге мүмкіндік берді. Сондай-ақ, мұғалімдердің пікірінше, өлшемшарттарға негізделген бағалау оларға оқушылардың үлгерімін тиімдірек бақылауға және белгілі бір тақырыптар немесе бөлімдер бойынша қиындықтар туындаған жағдайда оларға уақтылы қолдау көрсетуге көмектеседі (2-кірістірме).

21-сурет. Мұғалімдердің «Критериалды бағалау Сізге төменде көрсетілген әрекеттер бойынша көмектеседі деп ойлайсыз ба?» сұрағына жауаптары/ %



2-кірістірме. Педагогтердің критериалды бағалаудың олардың педагогикалық тәжірибесіндегі пайдасы туралы пікірлері



«Менің ойымша, критериалды бағалауды енгізу бағалаудың объективтілігіне әкелді және ол баланы жетістікке жетуге ынталандырады. Егер бұрын дәстүрлі бағалау кезінде үздік оқушыға автоматты түрде жоғары баға берілсе, қазір оқушылар мен олардың ата-аналары әр баллдың не үшін алынғанын анық көреді» (респондент N- мектеп басшысы)

«Критериалды бағалау оқушыларға өзін - өзі бағалауды және өзара бағалауды үйренуге, білімінің артықшылықтары мен кемшіліктерін көруге, әрі қарай қалай дамуға болатындығын түсінуге көмектеседі» (респондент N - директордың орынбасары)

«Оқушылардың өздері өздерін бағалай алады [ескерт. - өзін-өзі бағалау

шеңберінде], яғни, бала өзіне ұпай қояды және ол қай жерде қателіктер бар екенін және немен жұмыс істеу керектігін көреді. Ата-аналар баласының не үшін ұпай жинағанын түсінеді» (респондент N – бастауыш сынып мұғалімі)

## Критериалды бағалау саласындағы педагогтердің дағдылары

Білім алушылардың оқу жетістіктерін бағалауды сапалы іске асыру үшін осы саладағы педагогтердің кәсіби дағдылары маңызды мәнге ие.

Сауалнама аясында мұғалімдерге өздерінің бағалау дағдыларын қалай бағалайтыны туралы сұрақ қойылды. Жауаптарды талдау көрсеткендей, мұғалімдердің көпшілігі (шамамен 70%) өздерінің формативті және жиынтық бағалау бойынша дағдыларын жоғары бағалайды.

Критериалды бағалаудың екі түрінің біреуінде қиындықтарды кездестіретін мұғалімдер арасында жиынтық бағалауды тиімді жүзеге асыратын мұғалімдер саны көп, бірақ оларда формативті бағалауды жүргізуде қиындықтар туындайды (14%). Формативті бағалауды тиімді жүзеге асырады деп санайтын, бірақ жиынтық бағалауды жүргізу қиынға соғатын мұғалімдердің үлесі тек 9% құрады (23-сурет).

22-сурет. Мұғалімдердің «Өзіңіздің критериалды бағалау бойынша дағдыларыңызды қалай бағалайсыз?» сұрағына жауаптары / %



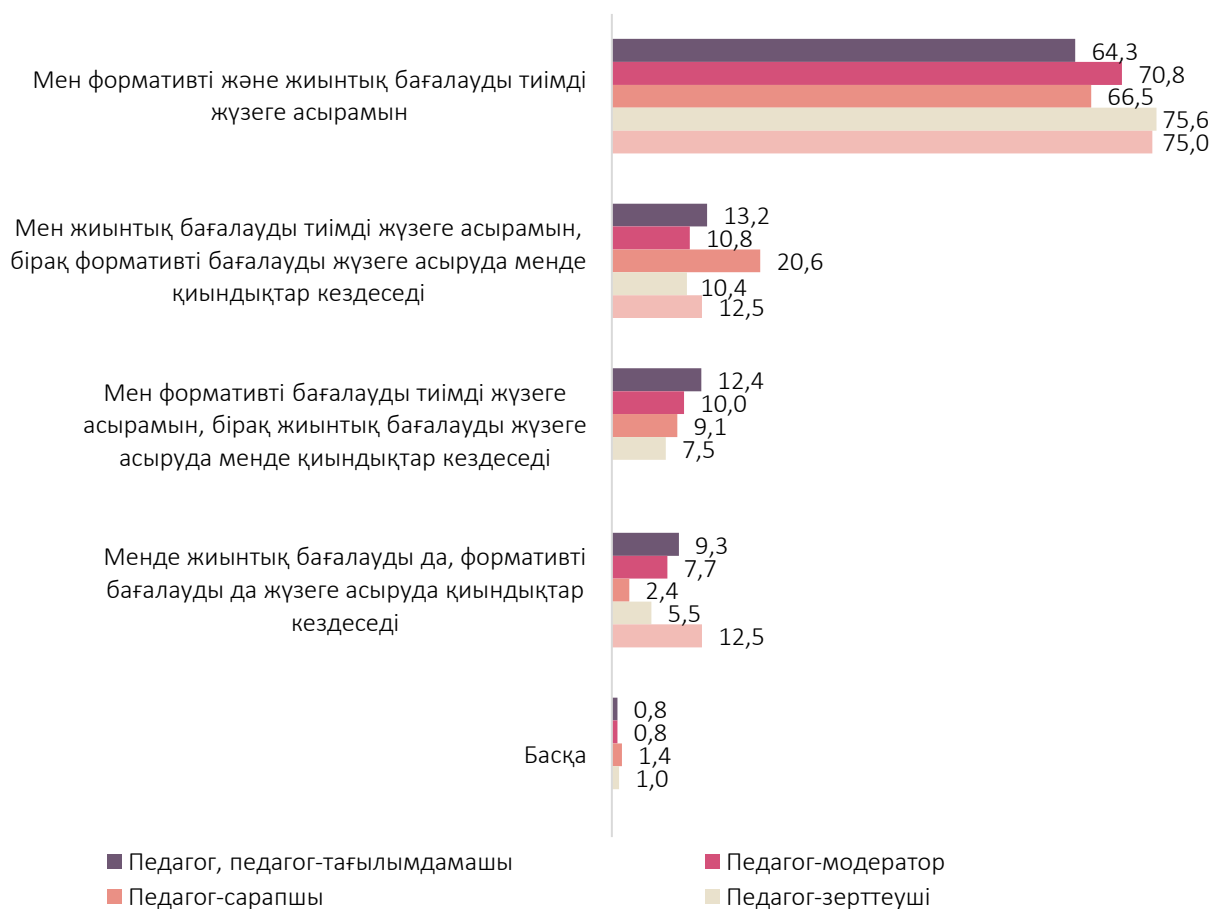
Мәселені тереңірек зерттеу үшін біліктілік санаттары, мектептің орналасқан жері және оқыту тілі бойынша мұғалімдердің жауаптарына талдау жүргізілді.

### Біліктілік санаты

Біліктілік санаты бойынша мұғалімдердің жауаптарын талдау жоғары санатты мұғалімдер өздерінің жиынтық және формативті бағалау дағдыларына сенімдірек екендігін көрсетті. Осылайша, **4 педагог-шеберлер мен педагог-зерттеушілердің 3-і критериалды бағалауды тиімді жүзеге асырып жатқандығы жайлы жауап берді. Тиісінше, «педагог» санаты бар мұғалімдердің жиынтық және формативті бағалауды тиімді жүргізетіндігі туралы жауап бергендердің үлесі төмен және 64% құрады.**

Сондай-ақ, мұғалімдердің біліктілік санаты неғұрлым жоғары болса, олар соғұрлым жиынтық бағалау жүргізуде қиындықтарға тап болады («педагог», «педагог – тағылымдамашы» -12,4%, «педагог – шебер» - 0). Формативті бағалауға келетін болсақ, оны жүзеге асыруда қиындық туындайды деп көрсеткен мұғалімдердің үлесі «педагогтер» мен «педагог-шеберлер» арасында бірдей (сәйкесінше 13,2% және 12,5%). Бұл педагогтерге біліктілік санатына қарамастан формативті бағалауды жүзеге асыру үшін қосымша әдістемелік қолдау көрсету қажеттілігін көрсетеді (24-сурет).

**23-сурет. Мұғалімдердің «Өзіңіздің критериалды бағалау бойынша дағдыларыңызды қалай бағалайсыз?» сұрағына жауаптары /біліктілік санаты/ %**





### Мектептердің орналасқан жері

Мектептердің орналасуы бойынша мұғалімдердің жауаптары қалалық мектеп мұғалімдерінің ішкі бағалауды жүзеге асыру дағдыларына сенімдірек екендігін көрсетті, бірақ айырмашылық өте үлкен емес (сәйкесінше 73% және 66%) (25-сурет).

24-сурет. Мұғалімдердің «Өзіңіздің критериялды бағалау бойынша дағдыларыңызды қалай бағалайсыз?» сұрағына жауаптары /мектептің орналасқан жері/ %

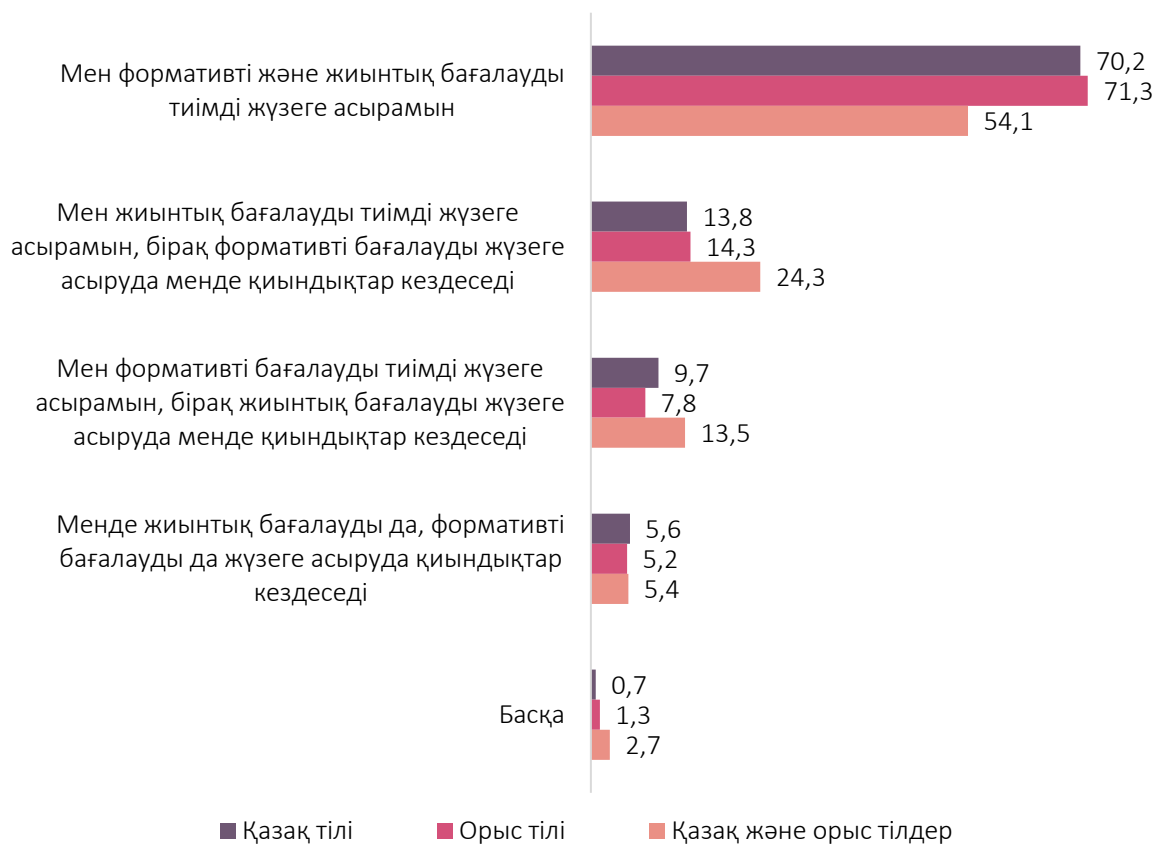


### Оқыту тілі

Тек қазақ немесе орыс тілінде оқитын сыныптарда сабақ беретін педагогтер өздерінің жиынтық және формативті бағалауды (70% - дан астам) жүзеге асыру дағдыларына сенімді.

Бұл ретте қазақ және орыс тілдерінде оқитын сыныптарды оқытатын педагогтер арасында көрсеткіш айтарлықтай төмен (54%). Әсіресе формативті бағалауды жүзеге асыру оларға қиындық туғызады. Бұған себеп – әртүрлі тілде оқытылатын сыныптарда күнделікті оқыту мен бағалау мұғалімнің оқу материалдарындағы, тапсырмалар мен ресурстардағы тілдік айырмашылықтарды ескере отырып, дайындықты күшейтуді талап етуі болып табылады (26-сурет).

*25-сурет. Мұғалімдердің «Өзіңіздің критериалды бағалау бойынша дағдыларыңызды қалай бағалайсыз?» сұрағына жауаптары /сыныптарды оқыту тілі/ %*



### Жиынтық бағалауды жүзеге асырудағы қиындықтар

Жиынтық бағалау – оқу бағдарламасының (БЖБ) бөлімдерін зерделеу аяқталғаннан кейін және оқу тоқсанының (ТЖБ) соңында білім алушылардың білімін игеру деңгейін және дағдыларын қалыптастыруды айқындайтын бағалау. Жиынтық бағалаудың екі түрі де сараланған тәсілді ескере отырып, мұғалімдердің көп деңгейлі тапсырмаларды әзірлеуін қамтиды.

Сыныпта бағалауды тиімді және табысты іске асыру жолында туындайтын кедергілерді зерделеу үшін мұғалімдерге жиынтық бағалауды ұйымдастыру мен жүргізудегі қиындықтарға қатысты бірқатар сұрақтар ұсынылды.

Атап айтқанда, мұғалімдерге «Бөлімнің/тоқсанның жиынтық бағалауына қатысты келесі әрекеттер Сізге қиындық тудырады ма?» деген сұрақ қойылды. Жауап нұсқалары ретінде келесі әрекеттер ұсынылды:

- БЖБ және ТЖБ-ға байланысты оқу мақсаттарын таңдау;
- Оқу мақсаттарына сәйкес БЖБ-ға арналған бағалау өлшемшарттары мен тапсырмаларын әзірлеу;
- Оқу мақсаттарына сәйкес ТЖБ-ға арналған бағалау өлшемшарттары мен тапсырмаларын әзірлеу;

- Бағалау өлшемшарттарына сәйкес БЖБ дескрипторларын әзірлеу;
- БЖБ және ТЖБ тапсырмаларын жоғары дәрежелі дағдыларды бағалауға жасау – талдау, синтез, бағалау;
- БЖБ және/немесе ТЖБ-ның оқыту мақсаттарын ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылар үшін таңдау және бейімдеу;
- Бағалау өлшемшарттарын дескрипторлармен және тапсырмалармен сәйкестендіру (тапсырмалардың объективтілігін, сенімділігін және дұрыстығын қамтамасыз ету);
- Оқушылар орындаған тапсырмалар бойынша жазбаша және / немесе ауызша сапалы кері байланыс беру;
- Бағалау рубрикаларын жасау;
- Модерация жүргізу.

Мұғалімдер БЖБ және/немесе ТЖБ өткізу үшін оқу мақсаттарын таңдауда ең аз қиындықтарды кездестіреді. Осылайша, сауалнамаға қатысқан мұғалімдердің үштен екісі (66,3%) бұл әрекеттерді орындауда қиындық кездестірмейтінін атап өтті.

Сонымен қатар, ЕББҚ бар оқушылар үшін бұл әрекетті орындау кезінде мұғалімдерде айтарлықтай қиындықтар туындайды. Мұғалімдердің жартысы әртүрлі дәрежеде (*ішінара* – 25,1%, *толық көлемде* – 24,5%) ЕББҚ бар білім алушылар үшін БЖБ немесе ТЖБ үшін оқу мақсаттарын таңдау және бейімдеу кезінде қиындықтарға тап болғанын айтты. Мұндай нәтижелер әлемде де, Қазақстанда да ЕББҚ бар балалар санының өсу үрдісімен байланысты. Мәселен, 2016-2021 жылдар аралығында жалпы білім беретін сыныптарда оқитын ЕББҚ бар балалардың саны елде 20,5% - ға өсті. Тиісінше, мұғалімдер ЕББҚ бар балаларды оқытуда кәсіби құзыреттіліктің жоғары деңгейіне ие болуы керек және олардың физикалық, психоэмоционалды, интеллектуалды немесе басқа ерекшеліктерін ескере отырып, оқушыларды ашық және тиімді бағалауды жүзеге асыру үшін кең педагогикалық құралдарды білуі керек.

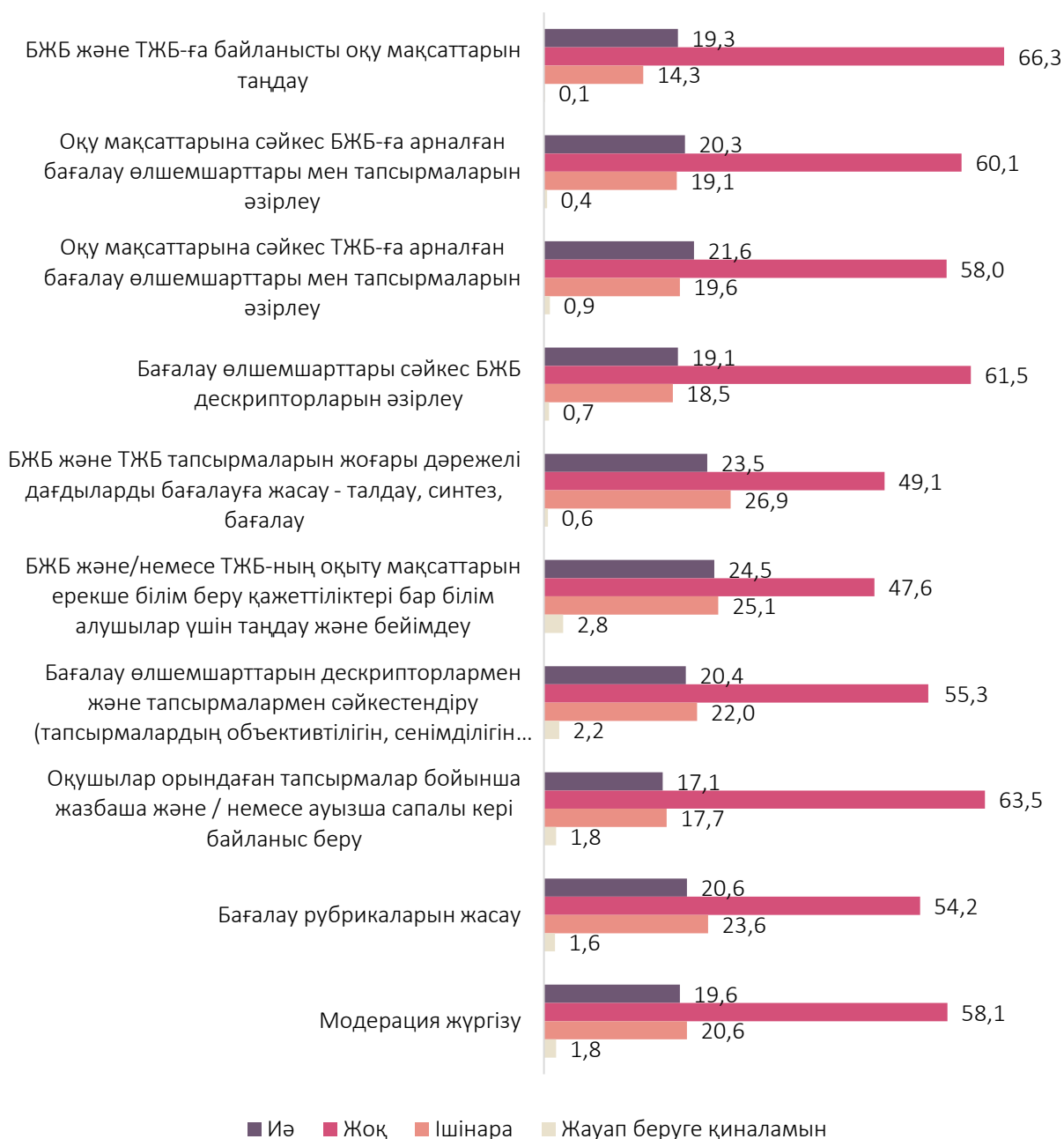
Жиынтық бағалау аясында жұмыстың басқа бағыттарының арасында келесі қиындықтар анықталды.

Педагогтердің жартысы жоғары тәртіп дағдыларын бағалауға БЖБ және ТЖБ тапсырмаларын дайындауда қиындықтарға тап болғанын атап өтті (*ішінара* – 26,9%, *толық көлемде* – 23,5%).

Респонденттердің 44% – ы бағалау рубрикаларын құруда әртүрлі дәрежедегі қиындықтарды кездестіретіні туралы айтты (*ішінара* – 23,6%, *толық көлемде*-20,6%).

Сауалнамаға қатысқан мұғалімдердің 40% - ға жуығы бағалау өлшемшарттары мен БЖБ және ТЖБ тапсырмаларын әзірлеу, бағалау өлшемшарттарын дескрипторлармен және тапсырмалармен сәйкестендіру және модерация жүргізу кезінде ішінара немесе толығымен қиындықтарды кездестіреді (27-сурет).

26-сурет. Мұғалімдердің «Бөлімнің/тоқсанның жиынтық бағалауына қатысты келесі әрекеттер Сізге қиындық тудырады ма?» сұрағына жауаптары / %



Алынған нәтижелер мұғалімдерге жиынтық бағалау аясында жекелеген іс-әрекеттерді орындау бөлігінде қолдау қажет екенін көрсетеді. Әдістемелік қолдаудың жеке бағыты ЕББҚ бар білім алушылар үшін БЖБ/ТЖБ бойынша оқыту мақсаттарын таңдауға және бейімдеуге, жоғары тәртіп дағдыларын бағалау бойынша ТЖБ және БЖБ тапсырмаларын жасауға, бағалау рубрикаларын жасауға және т. б. бағытталуы тиіс.

*Толығырақ нәтижелер алу үшін бұл мәселе келесі сипаттамалар бойынша талданды: біліктілік санаты, мектептің орналасқан жері, мұғалімдердің оқыту тілі.*

### ***Біліктілік санаты***

Педагогтердің біліктілік санаттары бойынша жауаптарын талдау көрсеткендей, педагогтердің санаты неғұрлым жоғары болса, олардың бөлім / тоқсан бойынша жиынтық бағалауды ұйымдастыру және жүргізу бойынша әрекеттері соғұрлым аз қиындық тудырады.

Ерекше жауаптарды қамтыған мұғалімдердің «педагог», «педагог-тағылымдамашы» санаттарының жауаптары болды. Бастапқы санаттағы мұғалімдердің жиынтық бағалау жүргізу бойынша іс-қимылдың қиындығы жоқ деп жауап берген үлесі педагог-модераторларға қарағанда жоғарырақ. Мұндай нәтижелер жас мұғалімдердің өздерінің педагогикалық қызметінің ағымдағы іске асырылып қойған және қалыптасқан критериалды бағалау жүйесінде бастағанына байланысты болуы мүмкін. Сонымен қатар, бұл Даннинг-Крюгер әсерінен туындауы мүмкін (*кәсіптің алғашқы сатысындағы мамандар кәсіби тәжірибенің жеткіліксіздігіне байланысты өз қабілеттерін асыра бағалайтын когнитивті бұрмалау*).

Педагог-зерттеушілер мен педагог-шеберлер өздерінің жиынтық бағалаудың әртүрлі кезеңдерін өткізу дағдыларына барынша сенімді, бұл мұғалімдердің осы санаттарының үлкен педагогикалық тәжірибесі мен кәсіби шеберлігіне байланысты.

Педагогтердің жауаптарына сәйкес педагог-модераторлардың 57% - ы БЖБ және / немесе ТЖБ үшін оқу мақсаттарын таңдау қиындық тудырмайтыны анықталды, ал ең жоғары біліктілік санатындағы педагогтер арасында көрсеткіш айтарлықтай жоғары және 94%-ды құрады.

ТЖБ және / немесе БЖБ үшін оқу мақсаттарын ЕББҚ бар оқушыларға таңдау және бейімдеу туралы айтатын болсақ, жұмыстың осы бағыты бойынша қиындықтарға тап болмайтын педагог-модераторлардың үлесі педагог-

шеберлер арасындағы көрсеткіштің жартысына жуығын құрайды (тиісінше 44% және 81%).

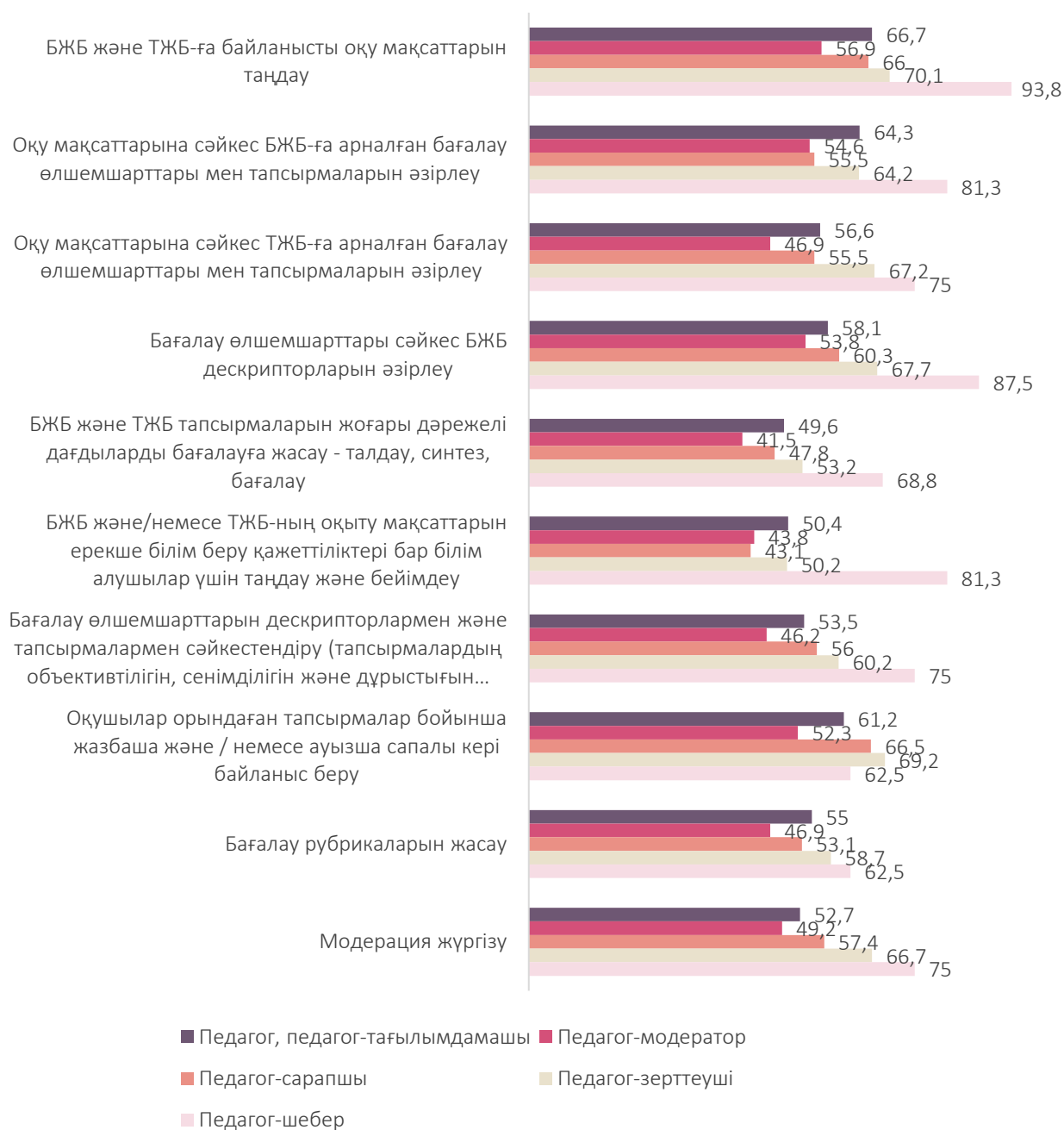
Жоғары тәртіпті дағдыларды бағалауға (талдау, синтез, бағалау) БЖБ және ТЖБ тапсырмаларын жасау педагог-модераторлардың 42%, педагог-сарапшылардың 48%, педагог-зерттеушілердің 53%-ы және педагог-шеберлердің 69%-да қиындық туғызбайды.

Бағалау өлшемшарттарына сәйкес БЖБ бойынша дескрипторларды әзірлеу педагог-модераторлардың 45%-да, педагог-сарапшылардың 39%-да, педагог-зерттеушілердің 32%-да және педагог-шеберлердің тек 13%-да әртүрлі дәрежеде қиындықтар туғызады.

Педагог-модераторлардың шамамен 46% - ы тапсырмалардың объективтілігін, шынайылығын және дұрыстығын қамтамасыз ету мақсатында бағалау өлшемшарттарын дескрипторлармен және тапсырмалармен сәйкестендіруде қиындық көрмейтіндерін атап өтті. Педагог-модераторлар арасында 4 респонденттің 3-і осылай жауап берді.

Сонымен қатар, педагог-шеберлердің ең үлкен қиындығы оқушылар орындаған тапсырмалар бойынша сапалы жазбаша немесе ауызша кері байланыс беру болып табылады – осы санаттағы мұғалімдердің шамамен 38% – ы сол бойынша әртүрлі қиындықтардың болуын атап өтті (*ішінара* – 12,5%, *толық көлемде* –25%) (28-сурет).

27-сурет. «Бөлімге/тоқсанға жиынтық бағалауды ұйымдастыруға және жүргізуге қатысты іс-әрекеттер олар үшін қиындықтар туғызбайды» деп жауап берген педагогтердің үлесі / біліктілік санаты / %



### Мектептің орналасқан жері

Қалалық мұғалімдер жиынтық бағалауды ұйымдастыру және жүргізу аясындағы қызметтердің әр бағыты бойынша қиындықтарды азырақ кездестіреді.

Қалалық және ауылдық педагогтердің жауаптарындағы ең үлкен алшақтық оқыту мақсаттарына сәйкес бағалау өлшемшарттары мен ТЖБ

тапсырмаларын, бағалау өлшемшарттарына сәйкес БЖБ дескрипторларын әзірлеу, сондай-ақ жоғары тәртіп дағдыларын бағалауға БЖБ және ТЖБ тапсырмаларын жасау бойынша байқалады. Осылайша, бағалау өлшемшарттарына сәйкес БЖБ үшін дескрипторларды әзірлеуде қиындықтар жоқ деп жауап берген қалалық мұғалімдер үлесі 65% құрады. Бұл ауыл мұғалімдерінің жауап көрсеткішінен 9% жоғары (6-кесте).

*6-кесте. Мұғалімдердің «Бөлімнің/тоқсанның жиынтық бағалауына қатысты келесі іс-әрекеттер Сізге қиындық тудырады ма?» сұрағына жауаптары/ мектептің орналасқан жері / %*

«Бөлімнің/тоқсанның жиынтық бағалауына қатысты келесі әрекеттер Сізге қиындық тудырады ма?»	қала				ауыл			
	Иә	Жоқ	Ішінара	Жауап беруге қиналамын	Иә	Жоқ	Ішінара	Жауап беруге қиналамын
<i>БЖБ және ТЖБ-ға байланысты оқу мақсаттарын таңдау</i>	17,2	68,7	13,9	0,3	22,1	63	14,9	0
<i>Оқу мақсаттарына сәйкес БЖБ-ға арналған бағалау өлшемшарттары мен тапсырмаларын әзірлеу</i>	17,4	62,1	19,9	0,5	24,2	57,4	18	0,3
<i>Оқу мақсаттарына сәйкес ТЖБ-ға арналған бағалау өлшемшарттары мен тапсырмаларын әзірлеу</i>	18,4	61,1	21,7	0,8	26	53,6	19,4	1
<i>Бағалау өлшемшарттары сәйкес БЖБ дескрипторларын әзірлеу</i>	15,4	65,4	18,2	1	24,6	56,1	19	0,3
<i>БЖБ және ТЖБ тапсырмаларын жоғары дәрежелі дағдыларды бағалауға жасау - талдау, синтез, бағалау</i>	20,5	51,8	27,3	0,5	27,7	45,3	26,3	0,7
<i>БЖБ және/немесе ТЖБ-ның оқыту мақсаттарын ерекше білім беру</i>	21	48,2	27	3,8	29,4	46,7	22,5	1,4



<i>қажеттіліктері бар білім алушылар үшін таңдау және бейімдеу</i>								
<i>Бағалау өлшемшарттарын дескрипторлармен және тапсырмалармен сәйкестендіру (тапсырмалардың объективтілігін, сенімділігін және дұрыстығын қамтамасыз ету)</i>	18,9	55,6	24,5	1,8	23,5	55	18,7	2,8
<i>Оқушылар орындаған тапсырмалар бойынша жазбаша және / немесе ауызша сапалы кері байланыс беру</i>	14,1	65,2	18,7	2	21,1	61,2	16,3	1,4
<i>Бағалау рубрикаларын жасау</i>	18,4	54,8	25	1,8	23,5	53,3	21,8	1,4
<i>Модерация жүргізу</i>	15,9	58,8	23,5	1,8	24,6	57,1	16,6	1,7

### *Оқыту тілі*

Қазақ тілінде оқитын сыныптарда сабақ беретін педагогтер, жалпы алғанда, жиынтық бағалауды ұйымдастыру және жүргізу бойынша түрлі іс-әрекеттерді жүзеге асыруда қиындықтарға тап болады.

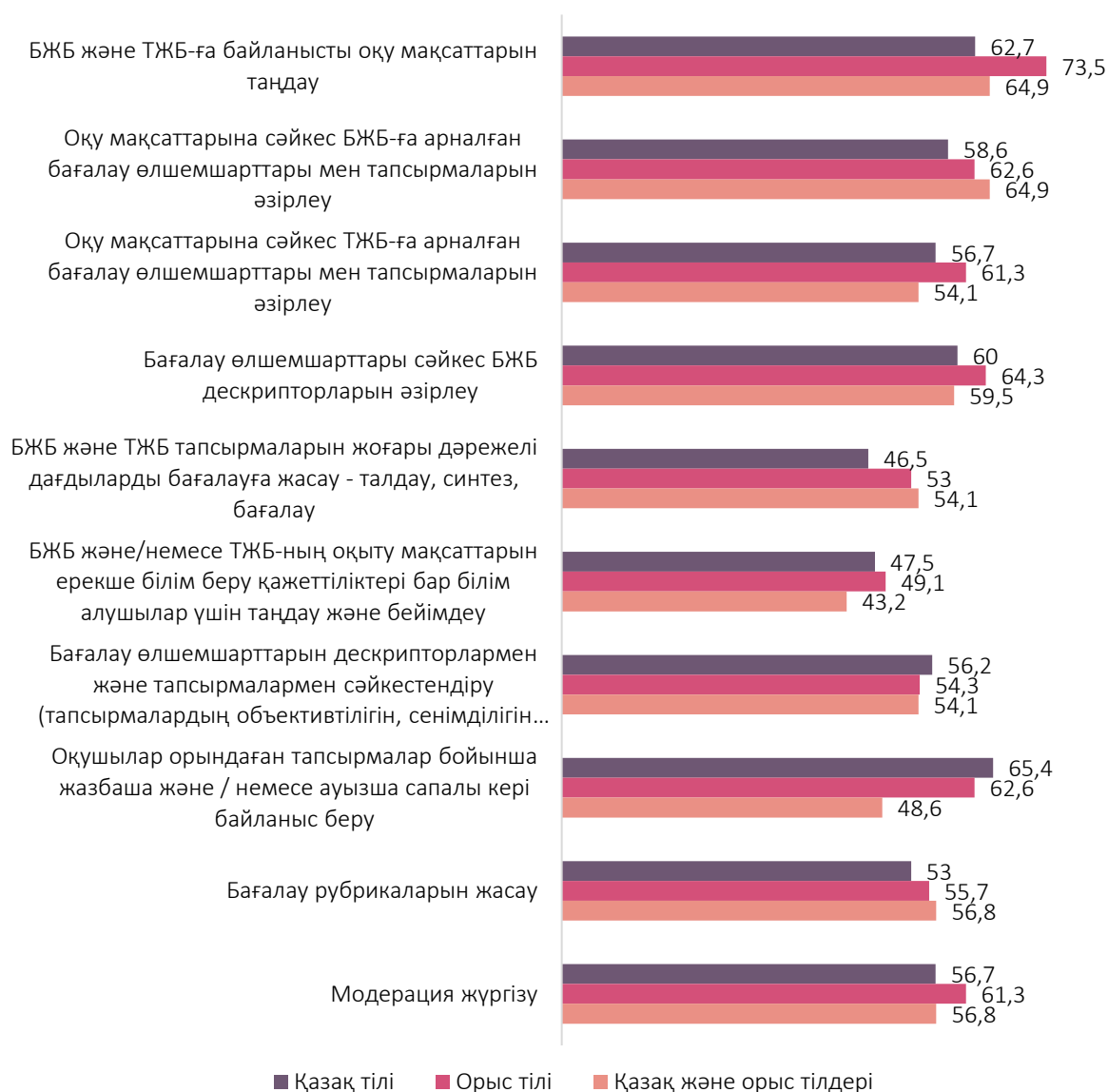
Жауаптардағы ең үлкен алшақтық БЖБ және / немесе ТЖБ өткізу үшін оқыту мақсаттарын таңдау бойынша байқалады. Осы іс-әрекетті іске асыру кезінде қиындықтар жоқ деп жауап берген орыс тілінде оқытатын педагогтердің үлесі – 74%, ал қазақ тілінде – 63%, аралас (қазақ және орыс тілдерінде) – 65% құрады.

БЖБ және ТЖБ ұйымдастыру және өткізу шеңберіндегі жұмыстың қалған бағыттары бойынша қазақ және орыс тілдерінде оқитын сыныптарды оқытатын педагогтердің жауаптарындағы айырмашылық елеулі болып табылмайды және 7%-дан аспайды.

Сонымен қатар, мұғалімдердің оқушылар орындаған тапсырмалар бойынша сапалы жазбаша немесе ауызша кері байланыс беруге қатысты жауаптарының нәтижелері ерекшеленеді. Қызметтің бұл бағыты қазақ тілінде оқытатын мұғалімдердің 65%-да, орыс тілінде оқытатын мұғалімдердің 63%-да қиындық туғызбайды, бұл ретте қазақ тілінде де, орыс тілінде де оқытатын педагогтер арасында көрсеткіш тек 49%-ы құрады (29-сурет).

Осылайша, нәтижелер бағалау бойынша қосымша оқыту курстарын ұйымдастыру, бағалау саласындағы әдістемелік әзірлемелердің қазақ тіліндегі мазмұнының көлемін ұлғайту арқылы қазақ тілінде оқытатын педагогтерге күшейтілген әдістемелік көмек көрсету қажеттігін айғақтайды.

**28-сурет. «Бөлімге/тоқсанға жиынтық бағалауды ұйымдастыруға және жүргізуге қатысты іс-әрекеттер олар үшін қиындықтар туғызбайды» деп жауап берген педагогтердің үлесі / оқыту тілі / %**



Фокус-топтық пікірталастар барысында мұғалімдердің БЖБ/ТЖБ ұйымдастыру және өткізу кезіндегі қиындықтары туралы қосымша жауаптары алынды (3-кірістірме).

### 3-кірістірме. Мұғалімдердің жиынтық бағалауды жүзеге асырудағы қиындықтары туралы пікірлері

“ *Менің ойымша, жиынтық тапсырманы құру қиынырақ, өйткені онда мақсат қоюды өзгерте алмаймыз, ал формативті бағалауда мақсат қоюды өзгерте аламыз, сол себепті бұл икемдірек тәсіл» (респондент N – мұғалім)*

○ *«Оқушылар күнделікті формативті бағалау барысында жоғары, жақсы баға алатын кездері болады, бірақ жиынтық бағалау кезінде олар төмен ұпай жинап қалатын кездері де болады. Жиынтық балл оқушының жалпы бағасының 50% - н алатындықтан, ол қорытынды бағалауда қандай балл шығатынына да әсер етеді, бұл, әрине, оқушының бағасының төмендеуіне әкеледі» (респондент N – тарих пәнінің мұғалімі)*

○ *«Біз мұғалім қосымша міндетті оқу мақсатын қосу сияқты кішігірім өзгерістер енгізе алатындығы туралы техникалық сипаттама ұсынамыз (жиынтық бағалауға). Сонда тапсырмалар стандартты емес және үлгі бойынша болмас еді, ал мұғалім өз шығармашылығын көрсете алар еді» (респондент N – биология пәнінің мұғалімі)*

”

### Формативті бағалауды жүзеге асырудағы қиындықтар

Формативті бағалау – критериалды бағалау жүйесінің негізгі элементі, оның аясында білім алушылардың білімін игерудің және дағдыларын қалыптастырудың ағымдағы деңгейі тексеріледі. Жиынтық бағалаудың нәтижесі формативті бағалаудың қалай ұйымдастырылғанына байланысты.

Бағалаудың бұл түрі мұғалімге оқушының жеке жетістіктері мен ілгерілесі туралы толық көрініс алуға мүмкіндік береді, сондықтан жиынтық бағалау жүргізілгенге дейін оқу үдерісін уақтылы түзетуге және білім алушылардың біліміндегі олқылықтарды жоюға көмектеседі. Формативті бағалауды жүзеге асыруда мұғалімдердің қиындықтарын зерттеу үшін сауалнамалар келесі сұрақты қамтыды: «Формативті бағалауды ұйымдастыруға

және жүргізуге қатысты келесі әрекеттер Сізге қиындық тудырады ма?». Жауап нұсқалары ретінде келесі әрекеттер ұсынылды:

– оқу бағдарламасының мақсаттарын сабақ мақсаттарына түрлендіру;

– сабақтың басында сұрақтың/мәселенің қойылуы;

– сабақтың мақсаттарына сәйкес бағалау өлшемшарттарын (критерийлерін) әзірлеу;

– білім алушыларға бағалау өлшемшарттарын түсіндіру;

– бағалау өлшемшарттарына сәйкес дескрипторларды әзірлеу;

– формативті бағалаудың әртүрлі әдіс-тәсілдерін қолдану;

– жоғары дәрежелі дағдыларды бағалауға арналған тапсырмаларды жасау (талдау, синтез, бағалау);

– ерекше білім беру қажеттіліктері бар және/немесе төмен академиялық нәтижелері бар білім алушыларды формативті түрде бағалау;

– оқушылар арасында өзін-өзі және өзара бағалауды ұйымдастыру;

– оқушылардың орындаған тапсырмалары бойынша жазбаша және/немесе ауызша сапалы кері байланысты қамтамасыз ету;

– бағалау рубрикаларын құрастыру;

– сыныптағы оқушылардың жеке үлгерімін бақылау;

– сабақтың әртүрлі кезеңдерінде оқушылар арасында рефлексия ұйымдастыру;

– өткізілген сабақтан кейінгі өзіндік рефлексия.

Жауаптарды талдау көрсеткендей, жиынтық бағалау сияқты, **мұғалімдер ЕББҚ бар және / немесе академиялық нәтижелері төмен оқушыларды формативті бағалауда үлкен қиындықтарға тап болады.** Сауалнамаға қатысқан мұғалімдердің тек 42% - ы жоғарыда аталған іс-шаралар оларға қиындық туғызбайды деп жауап берді, ал мұғалімдердің 28%- ы ЕББҚ бар балаларды формативті бағалауда *ішінара* қиындықтардың бар екенін көрсетті. Респонденттердің ұқсас саны (27%) ЕББҚ бар және / немесе академиялық нәтижелері төмен оқушыларды формативті бағалауда *толықтай* түрлі қиындықтарды кездестіретінін атап өтті.

Фокус-топтық пікірталастар аясында ЕББҚ бар балаларды бағалаудың қиындықтары туралы мәселе нақтыланды. Мұғалімдер инклюзивті сыныптарда бағалау тәжірибесімен, сондай-ақ олар кездестіретін қиындықтармен бөлісті. Негізінен, ЕББҚ бар оқушыларға бағалау өлшемшарттарын, дескрипторларды және тапсырмалардың өзін жасау қиынға соғатыны анықталды (4-кірістірме).

4-кірістірме. Мектеп басшылары мен педагогтердің ЕББҚ бар оқушылармен жұмыс туралы пікірлері

- «ЕББҚ бар баланың сабақтың мақсатына жетуде жеке бағыты болуы керек, бұл бағытты мұғалімге нысықтау өте қиын» (респондент N – мектеп директорының орынбасары)
  - «Мен ЕББҚ бар балаға арнайы барлық қадамдарды жазып шығамын. Оның сөйлеу қиындықтарына байланысты диагнозы бар, сондықтан мен оған тапсырмаларды бейімдеймін және сәйкесінше өз өлшемшарттарым бойынша бағалаймын» (респондент N – мұғалім)
  - ЕББҚ бар оқушыларды бағалау үшін бізде бағалау өлшемшарттары әртүрлі және жеңілдетілген. Сонымен қатар, БЖБ және ТЖБ бойынша тапсырмалар да, жұмыстар да салыстырмалы түрде жеңілдетілген түрде әзірленеді» (респондент N – мұғалім)
  - «Біздің мектепте ЕББҚ бар тек екі оқушы ғана болса да, біздің мұғалімдер инклюзивті білім беру курстарынан өтті. Сондай-ақ қысқа мерзімді сабақ жоспарларында тапсырмалар мен дескрипторлар олар үшін бөлек жасалады» (респондент N – мектеп директоры)
  - «ЕББҚ бар балаларды бағалау туралы айтсам, мен химия мұғалімдерінің курстарында болдым және көптеген мұғалімдер ЕББҚ бар оқушылар мен үлгерімі төмен балалар арасындағы айырмашылықты түсінбейді ... Сондықтан мұғалімдерге мұндай тапсырмаларды ойлап табу қиын, олар баланың диагнозын білмеуі мүмкін, сондай-ақ, бұл баланың қандай диагнозы бар екенін білмеуі де мүмкін» (респондент N – мектеп директоры)
  - «ЕББҚ бар балаларды бағалау қиынырақ, олар үшін дескрипторларды, тапсырмаларды, қандай балл қою керектігін жеке таңдау керек, бір сабақта мұғалімге мұның бәрін қадағалау қиын» (респондент N – мұғалім)
  - «Бұл кешегі де, бүгінгі де тақырып емес, бұл бізде әрқашан болған тақырып...жаңартылған бағдарламаның мақсаты – барлық оқушыларды сабақтың мақсаттарына тарту. Егер мұғалімдер сабақтың мақсатына назар аударса, мақсаттар әр балаға жұмыс істеуі үшін жеткілікті болар еді. Ал жалпы алғанда, ЕББҚ бар оқушыларды бағалаудағы басты мәселе – бағалау өлшемшарттарын таңдау» (респондент N - директордың орынбасары)

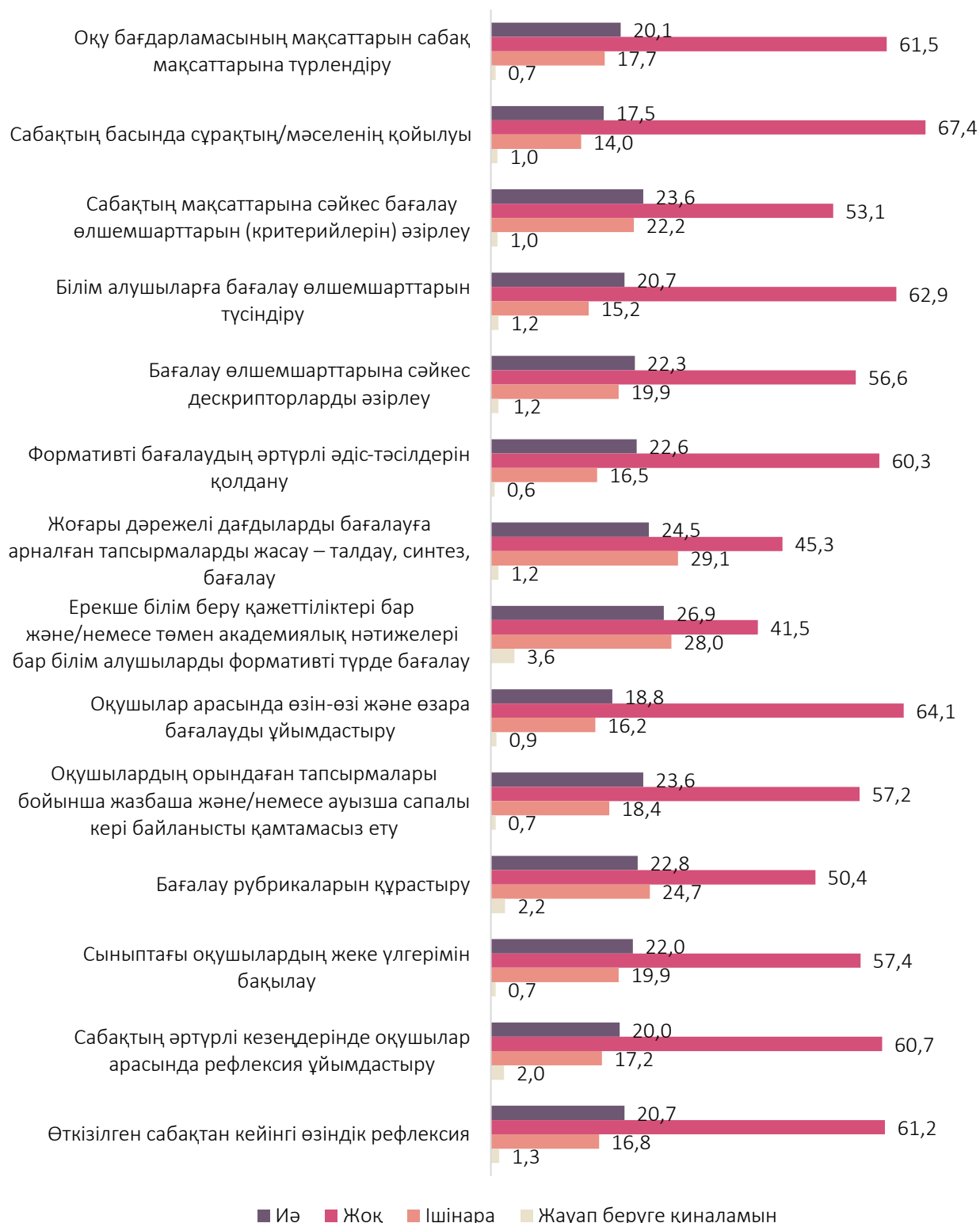
Формативті бағалау аясында қиындықтар туғызатын мұғалімдер қызметінің басқа кезеңдерінің ішінде жоғары дәрежелі дағдыларды бағалауға тапсырмалар құрастыруды бөліп көрсету керек. **Сауалнамаға қатысқан мұғалімдердің жартысынан сәл астамы (54%) бұл қызмет бойынша әртүрлі қиындықтарға тап болғанын атап өтті** (*ішінара – 29,1%, толық көлемде – 24,5%*). Бағалау рубрикаларын құру сауалнамаға қатысқан мұғалімдердің жартысына жуығы үшін де қиындық туғызады (*ішінара – 24,7%, толық көлемде – 22,8%*).

Мұғалімдердің 38% - ы оқу бағдарламасының мақсаттарын сабақтың мақсаттарына түрлендіруде, 46% - ы сабақтың мақсаттарына сәйкес бағалау өлшемшарттарын әзірлеуде, 42% - ы бағалау өлшемшарттарына сәйкес дескрипторларды әзірлеуде, сондай-ақ білім алушыларға сапалы кері байланыс беруде қиындықтарға тап болады.

Бұдан шығатыны, мұғалімдерге формативті бағалауды жүзеге асыруда, атап айтқанда, ЕББҚ бар балаларды бағалауда және жоғары дәрежелі дағдылар деңгейін өлшеуге тапсырмаларды әзірлеуде қосымша әдістемелік және тәжірибелік қолдау қажет. Қолдау жоғарыда аталған қызметте педагогтердің кәсіби дағдыларын дамытуға бағытталған семинарлар, шеберсыныптар және басқа да іс-шаралар түрінде көрсетілуі мүмкін.

**Мұғалімдер сабақтың басында сұрақ / мәселе қою кезінде ең аз қиындықтарды кездестіреді.** Осылайша, сауалнамаға қатысқан мұғалімдердің үштен екісі формативті бағалау аясындағы бұл кезең оларға қиындық тудырмайтынын атап өтті. Сонымен қатар, мұғалімнің 64% - ы оқушылар арасында өзін-өзі және өзара бағалауды ұйымдастыруда және жүргізуде қиындықтар жоқ деп жауап берді (30-сурет).

29-сурет. Мұғалімдердің «Формативті (күнделікті) бағалауға қатысты келесі әрекеттер Сізге қиындық тудырады ма?» сұрағына жауаптары/ %



Толығырақ нәтижелер алу үшін бұл мәселе келесі сипаттамалар бойынша талданды: біліктілік санаты, мектептің орналасқан жері, мұғалімдердің оқыту тілі.

### *Біліктілік санаты*

Мұғалімдер санаты неғұрлым жоғары болса, олар формативті бағалауды ұйымдастыру және жүргізу аясында жұмыстың көптеген бағыттары бойынша соғұрлым аз қиындықтар кездестіреді.

Ерекшелік мұғалімдердің «педагог», «педагог-тағылымдамашы» санаттарының жауаптары болды. Бастапқы санаттағы педагогтердің үлесі формативті бағалау жүргізу бойынша әрекеттер қиындық тудырмайды деп жауап берген педагог-модераторларға қарағанда жоғары. ұндай нәтижелер жас мұғалімдердің өздерінің педагогикалық қызметінің ағымдағы іске асырылып қойған және қалыптасқан критериалды бағалау жүйесінде бастағанына байланысты болуы мүмкін. Сонымен қатар, бұл Даннинг-Крюгер әсерінен туындауы мүмкін (*кәсіптің алғашқы сатысындағы мамандар кәсіби тәжірибенің жеткіліксіздігіне байланысты өз қабілеттерін асыра бағалайтын когнитивті бұрмалау*).

Мұғалімдердің біліктілігі неғұрлым жоғары болса, олар оқу бағдарламасының мақсаттарын сабақтың мақсаттарына түрлендіру, сабақтың басында сұрақ / мәселе қою, бағалау өлшемшарттарына сәйкес дескрипторларды әзірлеу, оқушылар арасында өзін-өзі және өзара бағалауды ұйымдастыру, сапалы кері байланыс беру, оқушылар арасында рефлексия ұйымдастыру және өзіндік рефлексия жүргізу кезінде соғұрлым азырақ қиындықтарға тап болады.

Педагог-зерттеушілер мен педагог-шеберлер өздерінің формативті бағалаудың әртүрлі кезеңдерін өткізу дағдыларына барынша сенімді, бұл мұғалімдердің осы санаттарының үлкен педагогикалық тәжірибесі мен кәсібилігіне байланысты.

Мысалы, педагог-модераторлардың жартысынан көбі оқу бағдарламасының мақсаттарын сабақтың мақсаттарына (56%) түрлендіру және сабақтың басында сұрақ / мәселе қою (54%) кезінде қиындықтар туындамайтынын айтты. Өз кезегінде, педагог-шеберлер арасында бұл көрсеткіштер айтарлықтай жоғары – 81%.

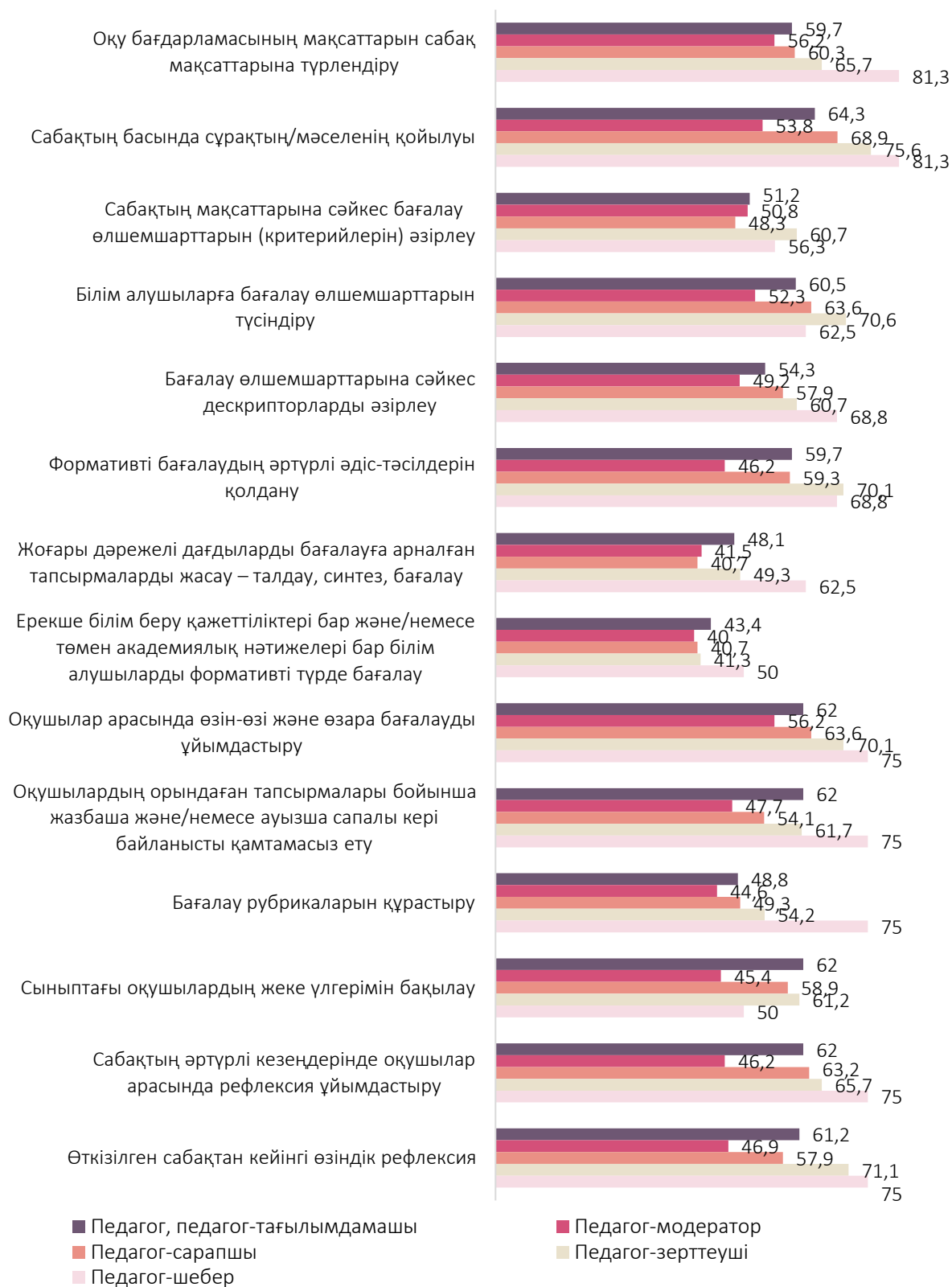
Педагог-модераторлардың жартысынан аз үлесі оқушылар арасында рефлексияны (46%) және сабақтан кейін өзіндік рефлексияны (47%) ұйымдастыру қиын емес деп санайды. Педагог-шеберлер арасында 4 респонденттің 3-і (75%) осылай жауап берді.

Педагогтердің сауалнамасының нәтижелері сабақтың мақсаттарына сәйкес бағалау өлшемшарттарын әзірлеу және білім алушыларға осы өлшемшарттарды түсіндіру бойынша ерекшеленеді. Бұл іс-әрекет педагог-



зерттеушілерге қиындық туғызбайды, ал педагог-шеберлер арасында көрсеткіш сәл төменірек (31-сурет).

*30-сурет. Формативті бағалауды ұйымдастыруға және жүргізуге қатысты іс-әрекеттер олар үшін қиындықтар туғызбайды деп жауап берген педагогтердің үлесі / біліктілік санаты / %*



### *Мектептің орналасқан жері*

Егер жиынтық бағалауға қатысты ұқсас сұраққа жауаптардың нәтижелері бойынша ауыл мұғалімдері БЖБ және ТЖБ бойынша әртүрлі әрекеттерді орындау кезінде көбірек қиындықтар кездестіретіні анықталса, формативті бағалауға қатысты ондай айтарлықтай айырмашылықтар байқалмады. Ауылдық және қалалық мектептердің мұғалімдері формативті бағалаудың әртүрлі кезеңдерін ұйымдастыруда және өткізуде бірдей қиындықтарды кездестіреді (7-кесте).

*7-кесте. Мұғалімдердің «Формативті (күнделікті) бағалауға қатысты келесі әрекеттер Сізге қиындық тудырады ма?» сұрағына жауаптары/мектептің орналасқан жері/ %*

«Формативті (күнделікті) бағалауға қатысты келесі әрекеттер Сізге қиындық тудырады ма?»	қала				ауыл			
	Иә	Жоқ	Ішінара	Жауап беруге қиналамын	Иә	Жоқ	Ішінара	Жауап беруге қиналамын
Оқу бағдарламасының мақсаттарын сабақ мақсаттарына түрлендіру	18,4	63,6	17,2	0,8	22,5	58,5	18,3	0,7
Сабақтың басында сұрақтың/мәселенің қойылуы	17,7	68,4	13,4	0,5	17,3	66,1	14,9	1,7
Сабақтың мақсаттарына сәйкес бағалау өлшемшарттарын (критерийлерін) әзірлеу	23,5	53,8	22,5	0,3	23,9	52,2	21,8	2,1
Білім алушыларға бағалау өлшемшарттарын түсіндіру	18,7	64,5	15,4	1,3	23,5	60,6	14,9	1,0
Бағалау өлшемшарттарына сәйкес дескрипторларды әзірлеу	22,2	57,3	19,4	1,0	22,5	55,7	20,4	1,4
Формативті бағалаудың әртүрлі әдіс-тәсілдерін қолдану	22,2	60,1	16,9	0,8	23,2	60,6	15,9	0,3

<i>Жоғары дәрежелі дағдыларды бағалауға арналған тапсырмаларды жасау – талдау, синтез, бағалау</i>	23,0	45,2	31,6	0,3	26,6	45,3	25,6	2,4
<i>Ерекше білім беру қажеттіліктері бар және/немесе төмен академиялық нәтижелері бар білім алушыларды формативті түрде бағалау</i>	28,0	39,1	29,3	3,5	25,3	44,6	26,3	3,8
<i>Оқушылар арасында өзін-өзі және өзара бағалауды ұйымдастыру</i>	18,7	63,9	16,9	0,5	19,0	64,4	15,2	1,4
<i>Оқушылардың орындаған тапсырмалары бойынша жазбаша және/немесе ауызша сапалы кері байланысты қамтамасыз ету</i>	22,5	57,6	18,9	1,0	25,3	56,7	17,6	0,3
<i>Бағалау рубрикаларын құрастыру</i>	23,0	48,5	26,3	2,3	22,5	52,9	22,5	2,1
<i>Сыныптағы оқушылардың жеке үлгерімін бақылау</i>	23,5	56,6	18,9	1,0	20,1	58,5	21,1	0,3
<i>Сабақтың әртүрлі кезеңдерінде оқушылар арасында рефлексия ұйымдастыру</i>	20,7	55,3	16,4	2,5	19,0	61,2	18,3	1,4
<i>Өткізілген сабақтан кейінгі өзіндік рефлексия</i>	21,2	63,6	13,4	1,8	22,1	56,7	19,0	2,1

### **Оқыту тілі**

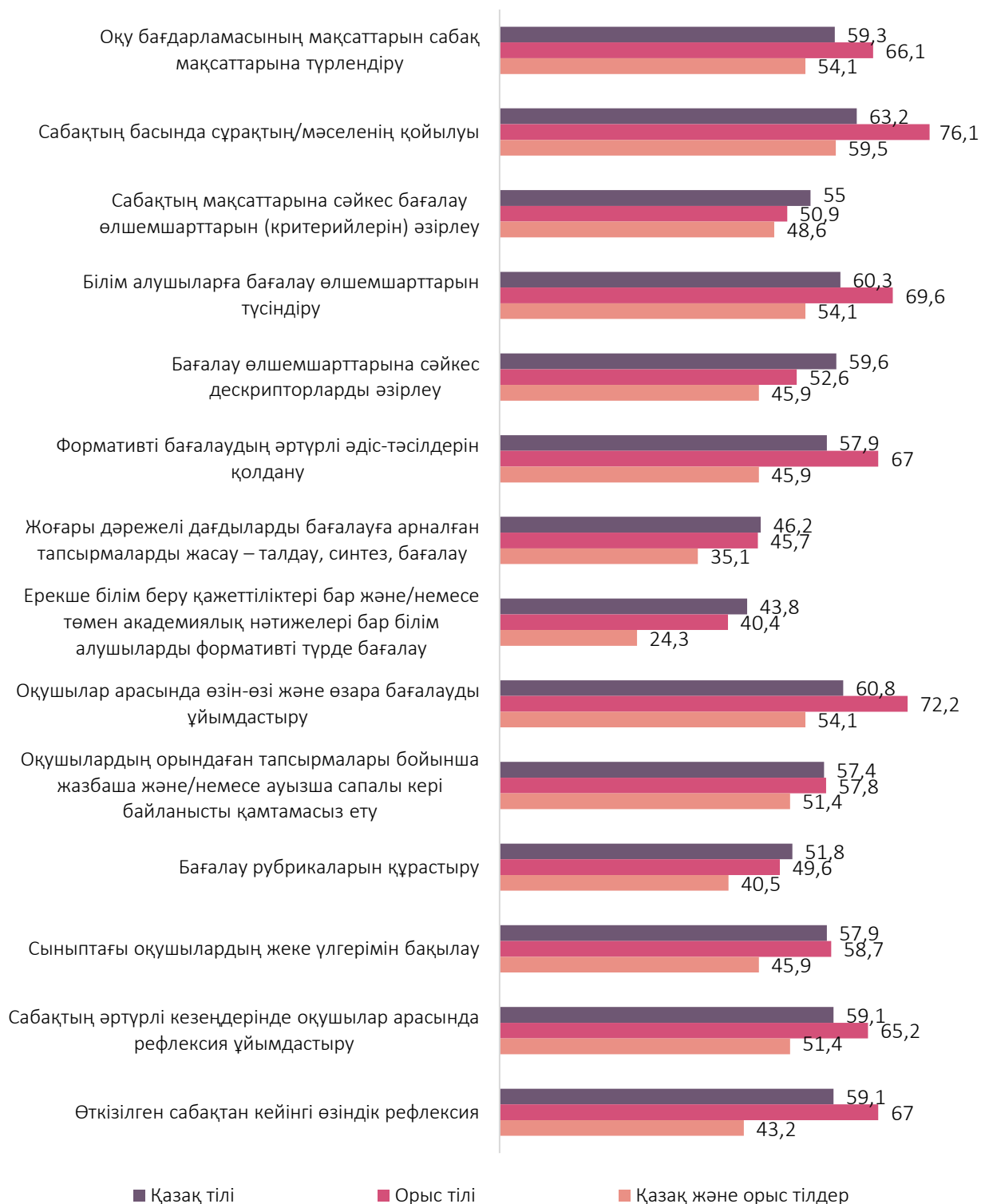
Жиынтық бағалау нәтижелеріндей, қазақ немесе аралас (қазақ және орыс) оқыту тілдері бар педагогтер формативті бағалаудың әртүрлі кезеңдерін ұйымдастыруда және өткізуде көп қиындықтарды кездестіреді.

Сабақтың басында сұрақ / мәселе қою бойынша жауаптарда салыстырмалы түрде үлкен алшақтық байқалады. Осы іс - әрекетті жүзеге асыруда қиындықтар жоқ деп жауап берген орыс тілінде оқытатын педагогтердің үлесі 76%, ал қазақ тілінде – 63%, аралас (қазақ және орыс тілдерінде) – 60% -ды құрады.

Өзін - өзі және өзара бағалауды ұйымдастыру орыс тілінде оқытын сыныптарда сабақ беретін мұғалімдердің 72% - да қиындық тудырмайды. Қазақ және аралас (қазақ және орыс) тілдері бар мұғалімдер арасында көрсеткіштер тиісінше 61% және 54% құрады.

Сонымен қатар бағалау өлшемшарттары мен дескрипторларды әзірлеуге қатысты мұғалімдердің жауаптарының нәтижелері ерекшеленеді. Қызметтің бұл бағыттары қазақ тілінде оқытатын мұғалімдерде 55% (бағалау өлшемшарттарын әзірлеу) және 60% (дескрипторларды әзірлеу), орыс тілінде оқытатын педагогтердің 51% және 53% -да қиындық туғызбайды, бұл ретте қазақ және орыс тілдерінде оқытатын педагогтер арасында көрсеткіштер сәйкесінше тек 49% және 46%-ы құрады (32-сурет).

**31-сурет. Формативті бағалауды ұйымдастыруға және жүргізуге қатысты іс-әрекеттер олар үшін қиындықтар туғызбайды деп жауап берген педагогтердің үлесі / оқыту тілі/ %**



Фокус-топтық пікірталастарды талдау нәтижелері жалпы алғанда мұғалімдерге жиынтық бағалаумен салыстырғанда формативті бағалауды жүзеге асыру қиынырақ екенін көрсетті.

Сонымен қатар, фокус-топтық пікірталастар аясында мұғалімдерге сыныпта бағалауды тиімді жүргізуге кедергі келтіретін факторларға қатысты сұрақ қойылды.

Осылайша, мұғалімдер барлық мұғалімдердің, әсіресе жаңадан келген мұғалімдердің критериалды бағалау туралы жеткілікті теориялық және практикалық білімі жоқ екенін атап өтті. Олардың пікірінше, бұл педагогикалық мамандықтарының білім беру бағдарламаларының мазмұнында бағалау, тестология, сараланған тапсырмаларды құрастыру және т.б. пәндердің жеткіліксіз ұсынылғандығына байланысты (5-кірістірме)

#### 5-кірістірме. Мұғалімдердің формативті бағалауды жүзеге асырудағы қиындықтар туралы пікірлері

○ *«Жиынтық бағалау бойынша көптеген дайын жинақтар бар, оларды үлгі ретінде алуға болады, бұл ыңғайлы, ал формативті бағалау бойынша дайын үлгілер аз. Бұл жеке жұмыс болып табылады. Тәжірибесі жоқ мұғалімдерге бұл тұста қиынырақ» (респондент N – мұғалім)*

○ *«Аз тәжірибесі бар бастауыш сынып мұғалімі ретінде маған формативті бағалау жүргізу қиынға соғады. Біз сабақ әзірлеп жатқанда, әр тапсырма бойынша өлшемшарттар мен тиісті балл дайындауымыз керек. Яғни, бұл ойластырылған тапсырмалар мен ұпайлар болуы керек, бірақ менде кейде қиындықтар болады. Мысалы, сабақ аяқталғанда бір тапсырма бойынша тек 2-3 ұпай алатын кейбір оқушылар бар. Барлық оқушылар бағаланбайды және қажетті ұпайларды ала бермейді. Сонымен қатар, тапсырмалар мен ұпайларды оқу мақсаттарымен үйлестіру керек, бұл да аздап қиындық тудырады» (респондент N – бастауыш сынып мұғалімі)*

“  
○ «Көптеген мұғалімдерде критериалды бағалауға қатысты теориялық білім мен дайындық жеткіліксіз. Сонымен қатар, бізде жыл сайын жаңа жас мұғалімдер пайда болады, бірақ олардың бағалауға қатысты білімі әлі де әлсіз. Сонымен қатар, мұғалімдер зейнеткерлік жасқа жақындаған, олар ескі бағалау жүйесіне үйреніп қалғандықтан критериалды бағалауды түсінбейтін немесе қабылдамайтын жағдайлар да болады» (респондент N – мектеп директорының орынбасары)

○ «Мен үшке оқитын оқушыларға арналған тапсырмаларды әзірлеу қиын деп айтамын, өйткені оқу мақсатына жететіндей етіп тапсырмаларды құрастыру қиын. Біз тапсырма қарапайым болуы керек екенін түсінетін сияқтымыз, бірақ сонымен бірге мақсатқа жету керек, ал көптеген мұғалімдерге сабақтың мақсаттарын қайта құру қиын» (респондент N – бастауыш сынып мұғалімі)

○ «Жоғары оқу орындарының студенттерін даярлау, шынын айтқанда, жақсырақ болса екен дейміз. Олар тіпті критериалды бағалау жүйесінің негіздерін білмей, бірден практикаға келеді. Барлығы мектепте, тәжірибе арқылы және тәлімгер ретінде бізбен жұмыс істеу арқылы оқып үйренеді. Педагогикалық университеттерде кадрлар даярлауды күшейту қажет» (респондент N – директордың орынбасары) ”

Фокус-топтық пікірталастар барысында мұғалімдер көтерген жеке сұрақ **формативті бағалау үшін балл қою** тақырыбына арналды. Өздеріңіз білетіндей, бұған дейін қазақстандық мектептерде формативті бағалау белгіленбеген болатын. Алайда, пандемияға және ел деңгейінде қашықтықтан оқытуға көшуге байланысты формативті бағалау үшін балл қою туралы шешім қабылданды. Қазіргі уақытта дәстүрлі күндізгі оқу режиміне көшу аясында формативті бағалау үшін балл қою тәңірегінде пікірталас өзектендірілді.

Фокус-топтық пікірталастар барысында осы мәселе бойынша мұғалімдердің пікірлері екіге бөлінді. Осылайша, пәндерді тереңдетіп оқытатын мектептерде сабақ беретін тәжірибелі мұғалімдер нақты формативті бағалауға оралуға бейім болып келеді. Олардың пікірінше, белгіленбейтін күнделікті бағалау критериалды бағалаудың «табиғатына» сәйкес келеді және оқушылардың оқу траекториясын түзету үшін мұғалімдерге шығармашылық және кәсіби еркіндік береді.

Өз кезегінде, қарама – қарсы пікірді білдірген мұғалімдер формативті бағалау үшін балл қою академиялық жетістіктері және уәждеме деңгейі төмен оқушылардың ынтасына әсер етудің ең күшті құралдарының бірі екенін атап өтеді.

Осылайша, пікірлердегі айырмашылықтар негізінен оқушылардың академиялық дайындығы мен уәждеме деңгейіне байланысты болды (6-кірістірме).

#### 6-кірістірме. Педагогтердің формативті бағалау үшін балл қою мәселесіне қатысты пікірлері

- *«10-баллдық жүйеге байланысты формативті бағалау ынталандыру және мотивациялық бағалаудан баллға айналды, ал бұл өз кезегінде критериалды бағалау қағидаларын бұзады. Біз балаға ұпай бергенде, олар өздері үшін емес, біз үшін алады, ішкі мотивацияны көрмейді» (респондент N – директордың орынбасары)*
- *«Мен кіші сыныптарда сабақ беремін және де мен баллдық жүйеге қарсымын, себебі білім тереңдігіне ұмтылмайды, тек белгілі бір ұпайды алуға ұмтылады» (респондент N – бастауыш сынып мұғалімі)*
- *«Баллдық есеп беру жүйесі мен формативті бағалау пандемия мен қашықтықтан оқыту кезеңінде ауызша бағалау мүмкін болмаған кезде өзекті болды, бірақ қазір бұл қажет емес» (респондент N – мұғалім)*
- *«Формативті бағалау өте маңызды, өйткені ол оқушыларды ынталандырады. Мен, мысалы, формативті бағалау үшін 10 баллдық шкаланы алып тастауға қарсымын, бұл оқушылардың ынтасына теріс әсер етеді» (респондент N – ағылшын тілі мұғалімі)*
- *«Пандемия кезінде біз «формативті» 10-баллдық шкала бойынша бағалай бастадық. Менің тәжірибемде бұл ауызша мотивация бергеннен гөрі тиімдірек тәсіл. Өйткені, біздің балалар жұмыс істегені үшін бір нәрсе алғысы келеді, белгілі бір ұпай алғысы келеді, бұл олар үшін ынталандыру формасы» (респондент N – орыс тілі мен әдебиеті мұғалімі)*
- *«Иә, біз формативті бағалауға жиынтық тәсілдің қолданылатынын көреміз. Біз 10-баллдық шкала бойынша бағалаймыз ғой. Бірақ бұл балаларды ынталандырады, өйткені олар ұпайларды есептейді, ата-аналар ұпайларды есептейді, менің ойымша, формативті бағалаусыз мотивация әлсіз болады» (респондент N – бастауыш сынып мұғалімі)*



Жеке ілгерілемені қадағалау сонымен қатар критериалды бағалаудың негізгі міндеттерінің бірі болып табылады. Сондықтан сауалнама аясында мұғалімдерге келесі ашық сұрақ қойылды: «Сіз оқушылардың жеке оқу үлгерімін қандай тәсілдермен/әдістермен қадағалайсыз?»

Мұғалімдер түрлі жауаптар берді. Ең жиі кездесетін жауаптар: бақылау, өзіндік жұмыс, ауызша және жазбаша сауалнамалар жүргізу, рефлексия үдерісін жүзеге асыру, жеке орындауға арналған тапсырмалар беру, формативті және жиынтық бағалау жүргізу, үлгерімді бақылау үшін ойын элементтерін енгізу және т.б. болды.

## Модерация

Модерация – критериалды бағалау жүйесіндегі маңызды элемент болып табылады, ол балл қоюды стандарттау мақсатында білім алушылардың жиынтық бағалау бойынша тоқсандағы жұмыстарын талқылау үдерісін білдіреді. Модерацияны сапалы түрде жүзеге асыру қойылған ұпайлардың үлкен объективтілігін, ашықтығын және дұрыстығын қамтамасыз етуге мүмкіндік береді.

Жиынтық бағалау аясында модерация жүргізу тәжірибесін зерделеу үшін педагогтерге келесі сұрақтар қойылды:

- *Сіздің мектебіңізде ТЖБ – ны өткізудің алдында және өткізгеннен кейін қандай іс-шаралар өткізіледі?*

- *Сіздің мектебіңізде тиімді модерацияны жүргізудің шарттары орындалды ма?*

Мұғалімдердің бірінші сұраққа жауаптарын талдау көрсеткендей, көптеген мұғалімдер (61%) ТЖБ-ны өткізер алдында әріптестер арасында тапсырмалардың оқу мақсаттарына сәйкестігі, тапсырмалар көлемі, тапсырмаларды орындауға арналған нұсқаулықтар, орындау уақыты және т. б. туралы талқылау өткізілетінін атап өтті.

Мұғалімдердің жартысы өз мектептерінде ТЖБ өткізгеннен кейін білім алушылар мен ата-аналарда даулы мәселелер туындаған кезде модерация жүргізілетінін айтты. Мұғалімдердің тек 7% - ы ғана ТЖБ өткізер алдында және одан кейін олардың мектептерінде ешқандай іс-шаралар өткізілмейтінін айтты (33-сурет).

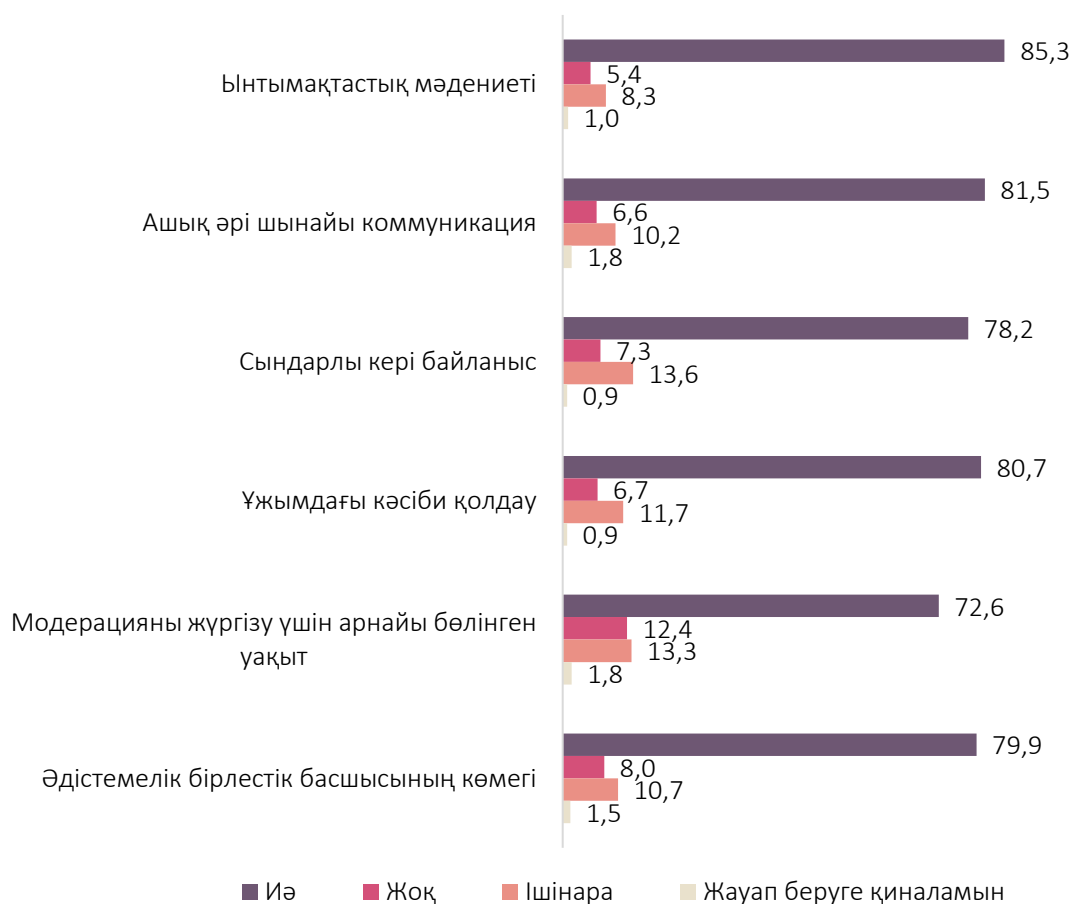
32-сурет. Мұғалімдердің «Сіздің мектебіңізде ТЖБ - ны өткізудің алдында және өткізгеннен кейін қандай іс-шаралар өткізіледі?» сұрағына жауаптары / %



Екінші сұраққа жауаптардың нәтижелерін талдау көрсеткендей, **мұғалімдер модерация жүргізу үшін қажетті жағдайлар жасау бойынша өз мектептерінің талпыныстарын жоғары бағалайды.** Мысалы, мұғалімдердің көпшілігі өз мектептерінде ынтымақтастық мәдениеті (85%), ашық әрі шынайы коммуникация (82%), ұжымда кәсіби қолдау (81%) және әдістемелік бірлестік басшысының көмегі (80%) сақталғанын атап өтті.

Сындарлы кері байланыстың сақталуы туралы мұғалімдер азырақ атап өтті (78%). Сонымен қатар, респонденттердің 12% - ы өз мектептерінде модерация жүргізу үшін арнайы бөлінген уақыттың жоқтығы жайлы айтты, бұл модерация жүргізу жиілігін және жалпы бағалау жүйесін жетілдіру бойынша педагогтердің уәждемесін айтарлықтай төмендетуі мүмкін (34-сурет).

33-сурет. Мұғалімдердің «Сіздің мектебіңізде тиімді модерацияны жүргізудің келесі шарттары орындалды ма?» сұрағына жауаптары / %



Осылайша, нәтижелер көрсеткендей, мектептер модерацияны қолдайды және құптайды, бұл мектептердегі білім алушылардың бағалау сапасын жақсартуға деген ұмтылысын білдіреді. Алайда, модерация оны жүзеге асыру үшін белгілі бір уақыт ресурстарын қажет етеді. Осыған байланысты мектептерде ТЖБ жұмысы бойынша модерация жүргізу үшін оңтайлы жағдайларды қамтамасыз ету маңызды (арнайы бөлінген уақыт, ресурстар).

### Біліктілікті арттыру

Біліктілікті арттыру – педагогтердің кәсіби қызметінің ажырамас бөлігі. Оқу жетістіктерін бағалау бөлігінде біліктілікті арттыру әсіресе маңызды, өйткені ол оқу бағдарламасының мазмұнымен тығыз байланысты болады. Бұл ретте педагогтердің бағалау саласындағы құзыреттері теориялық және практикалық бағыттарда да жетілдірілуі тиіс.

Педагогтердің сауалнамасы барысында сұрақтардың бір бөлігі критериалды бағалау бойынша әдістемелік қолдауға мұғалімдердің ағымдағы қажеттіліктерін анықтау мақсатында біліктілікті арттыру тақырыбына арналды.

Атап айтқанда, қазақстандық педагогтер жетілдіруді қажет ететін білім салалары зерделенді. Осылайша, мұғалімдердің пікірінше, оқу бағдарламасының мақсаттарын сабақтың мақсаттарына айналдыру (36%), жиынтық бағалау үшін тапсырмалар жасау (31%) және жоғары дәрежелі дағдыларды өлшеу (30%), сондай-ақ, бағалау өлшемшарттары мен дескрипторларды әзірлеу (23%) бойынша ең үлкен әдістемелік көмек қажет екені анықталды.

Мұғалімдер сабақтың басында сұрақ / мәселе қою бағытына арналған курстар / әдістемелік материалдар бойынша ең аз қажеттілікті сезінеді. Педагогтердің 17% - ы өлшемшарттар негізінде бағалау бойынша әдістемелік қолдауды немесе біліктілікті арттыру курстарын қажет етпейтінін атап өтті (35-сурет).

*34-сурет. Мұғалімдердің «Сізге әдістемелік қолдау немесе критериалды бағалау бойынша біліктілікті арттыру курстары қажет пе? Егер қажет болса, қандай бағыттар бойынша?» сұрағына жауаптары / %*



Сонымен қатар, мұғалімдерге ең пайдалы және тиімді деп санайтын біліктілікті арттыру нысандары туралы сұрақ қойылды. Нәтижелерді талдау көрсеткендей, **әрбір екінші мұғалім (48%) курстарды біліктілікті арттырудың ең тиімді түрі деп санайды**. Әдістемелік бірлестіктер ұйымдастырған практикалық семинарлар, тренингтер және шеберлік сыныптары сияқты біліктілікті арттыру нысандары да сұранысқа ие. Бұл мектептер, аудандар / қалалар мен облыстар деңгейінде әдістемелік бірлестіктердің бастамаларын қолдау және дамыту қажеттілігін көрсетеді (36-сурет).

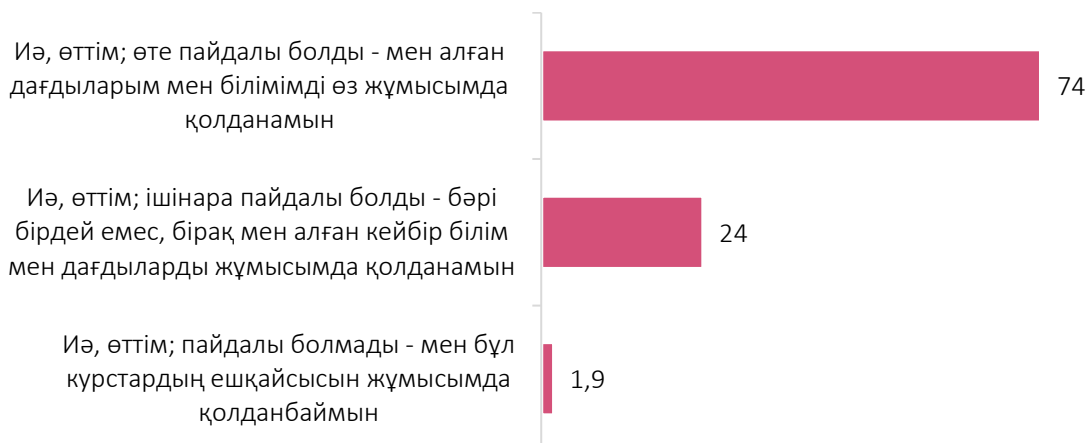
*35-сурет. Мұғалімдердің «Сіз критериалды бағалау бойынша біліктілікті арттырудың қандай түрлерін ең тиімді деп санайсыз?» сұрағына жауаптары / %*



Сондай-ақ, мұғалімдерге соңғы 3 жылда критериалды бағалау бойынша біліктілікті арттыру курстарынан өтті ме және олар пайдалы болды ма деген сұрақ қойылды.

Нәтижелер сауалнамаға қатысқан педагогтердің 60% - дан астамы (420 адам) көрсетілген кезеңде критериалды бағалау бойынша курстардан өткенін көрсетті. **Соңғы 3 жылда осы курстардан өткен 4 мұғалімнің 3-і (74%) оларды пайдалы деп санайды және алған білімдері мен бағалау дағдыларын өз жұмысында пайдаланады**. Белгіленген мерзімде осы курстардан өткен әрбір төртінші мұғалім бәрі бірдей емес, бірақ алған кейбір білім мен дағдыларды өз жұмысында қолданатынын атап өтті (37-сурет).

*36-сурет. Бағалау бойынша біліктілікті арттыру курстарының пайдалылығына қатысты педагогтердің жауаптары (соңғы 3 жылда осы курстардан өткендердің арасынан) / %*



Фокус-топтық пікірталастарды талдау мұғалімдердің көпшілігі бағалау бөлігіндегі әдістемелік қолдаудың ең тиімді түрі ретінде біліктілікті арттыру курстарын санайтыны анықтады. Мұғалімдердің аз бөлігі онлайн курстардың ыңғайлылығын атап өткеніне қарамастан, мұғалімдердің көпшілігі әлі де оқу үдерісіне толықтай қатысу мүмкіндігі бар офлайн курстардан өтуді жөн көреді.

Алайда, педагогтер біліктілікті арттыру курстарының елеулі тапшылығын және жеткіліксіз қамтылғанын атап өтті, ал еліміздің педагогтері арасында курстарға қажеттілік айтарлықтай жоғары.

Фокус-топтық пікірталастардың нәтижелері сонымен қатар жаңадан бастаған мұғалімдер арасында оқу бағдарламасының мақсатын сабақтың мақсатына түрлендіру мәселесінің бар екендігін көрсетті. БЖБ және ТЖБ үшін тапсырмаларды құрастыруға қатысты мұғалімдердің басым көпшілігі мұғалімге әдістемелік көмек ретінде үлгілер мен нұсқаулардың болуының маңыздылығы жайлы атап өтті, алайда, олардың пікірінше, бұл үлгілерді мұғалімнің өзі тақырыптың, сыныптың және оқушылардың дайындық деңгейінің ерекшеліктерін ескере отырып бейімдеп, нақтылауы қажет.

ФТП-ға қатысқан мұғалімдер функционалдық сауаттылықты өлшеуге арналған тапсырмаларды құрастырудағы қиындықтарды да атап өтті (7-кірістірме).

7-кірістірме. Мұғалімдердің критериалды бағалау бойынша әдістемелік қолдау және біліктілікті арттыру курстары туралы пікірлері

- *«Мұғалім оқу бағдарламасының мақсатын сабақтың мақсатына қалай түрлендіру керектігін білмесе, бұл оның осы дағдысының дамымағанын көрсетеді, бірақ бұл қиын болмаса да, оны бірнеше сабақта үйренуге болады. Негізінен, мұндай қиындықтарды жас мұғалімдер кездестіреді, өйткені жас мұғалімдер оқу бағдарламасына сүйеніп, мақсатты оқып, осы мақсатқа байланысты сабақ құруы керек. Егер сіз тереңірек үңілсеңіз, бұл мүлдем қиындық тудырмайды» (респондент N – мектеп директорының орынбасары)*
- *«Біз бағалау әдістері іс жүзінде қалай қолданылатынын сабаққа қатысып, көргіміз келеді. Мысалы, ауыл мұғалімдері ретінде біз қалалық мектептерге барып, олардың сабақтарды қалай өткізетінін көргіміз келеді. Критериалды бағалау бойынша білімімізді арттыра алатын әртүрлі шеберлік сабақтарына қатысу да жақсы болар еді» (респондент N – орыс тілі мен әдебиеті мұғалімі).*
- *«Тапсырмалардың үлгілерін біз СМЖ-де көре аламыз, бірақ біз іс жүзінде ол жерден ештеңе алмаймыз, өйткені ондағы тапсырмалар өзектілігін жоғалтты және тапсырмалар жоқ, менің ойымша, үлгерімі жақсы балалар үшін, яғни қиын тапсырмалар ол жақта жоқ. Біз тапсырмаларды өзіміз әзірлеп жатырмыз, бірақ үлгі ретінде СМЖ бар материалдарды, әсіресе жас мұғалімдерге тәжірибе үшін қолдануға болады деп ойлаймын» (респондент N – орыс тілі мұғалімі)*
- *«Біліктілікті арттыру курстары көбінесе теориялық сипатта өтеді, ал мұғалімдерге арналған тәжірибелік құрамдас бөлігі жоқ. Сондай-ақ, курстардың өзі бізге қосымша жүктеме тудырады, өйткені мұғалімдер оқу кезінде көптеген құжаттарды әзірлейді және тапсырмаларды орындайды. Ал мұғалімдер өз тәжірибелерінде бар құралдарды қолдануды және өзгертуді үйренгісі келеді» (респондент N – бастауыш сынып мұғалімі).*

○ «Мұғалімдерді критериалды бағалау курстарымен қамтуды арттыру қажет, өйткені жылына бір мектептен бірнеше пән мұғалімдері ғана курстарға қатыса алады. Сондай – ақ осындай курстардың сапасын арттыру қажет» (респондент N – қазақ тілі мұғалімі).

○ «Мен өзім штаттан тыс жаттықтырушымын, мұғалімдерге арналған курстар жүргіземін. Менің айтқым келетіні, курстар өте сапалы, өйткені сыртқы бағалау бар: мұғалімдер өз сабақтарын маған емес, сыртқы бағалау аясында қорғайды. Бұл сонымен қатар курстардағы оқу нәтижелерінің сапасын тексереді» (респондент N – биология мұғалімі).

○ «Мұғалімдердің курстармен қамтылуы өте аз, мысалы, тіпті Алматыда тек кейбір мұғалімдер ғана «тапсырмаларды әзірлеу және сараптау» курсынан өтті және курс бір жылға созылды. Мұғалімдерді курстармен қамту керек» (респондент N – физика пәнінің мұғалімі).

○ Сонымен қатар мұғалімдердің әдістемелік қолдауға қатысты ұсыныстарының арасында критериалды бағалауды жүзеге асыруды бөліп көрсетуге болады:

- функционалдық сауаттылық пен жоғары тәртіп дағдыларын өлшеуге арналған тапсырмалардың үлгілері бар қазақстандық мұғалімдер үшін ашық қолжетімді интерактивті база құру;

- педагогтерге арналған біліктілікті арттыру курстарының материалдарына ашық қолжетімділік, әртүрлі пәндер бойынша тапсырмалары бар жинақ шығару;

- біліктілікті арттыру курстарының саны мен жүйелілігін арттыру, әсіресе педагогикалық мансабының басындағы жас мұғалімдер үшін;

- білім беру үдерісін реттейтін нормативтік-құқықтық актілерге қандай да бір елеулі өзгерістер енгізілгеннен кейін барлық мұғалімдер үшін қарқынды қосымша курстар өткізу.





### Жалпы ақпарат

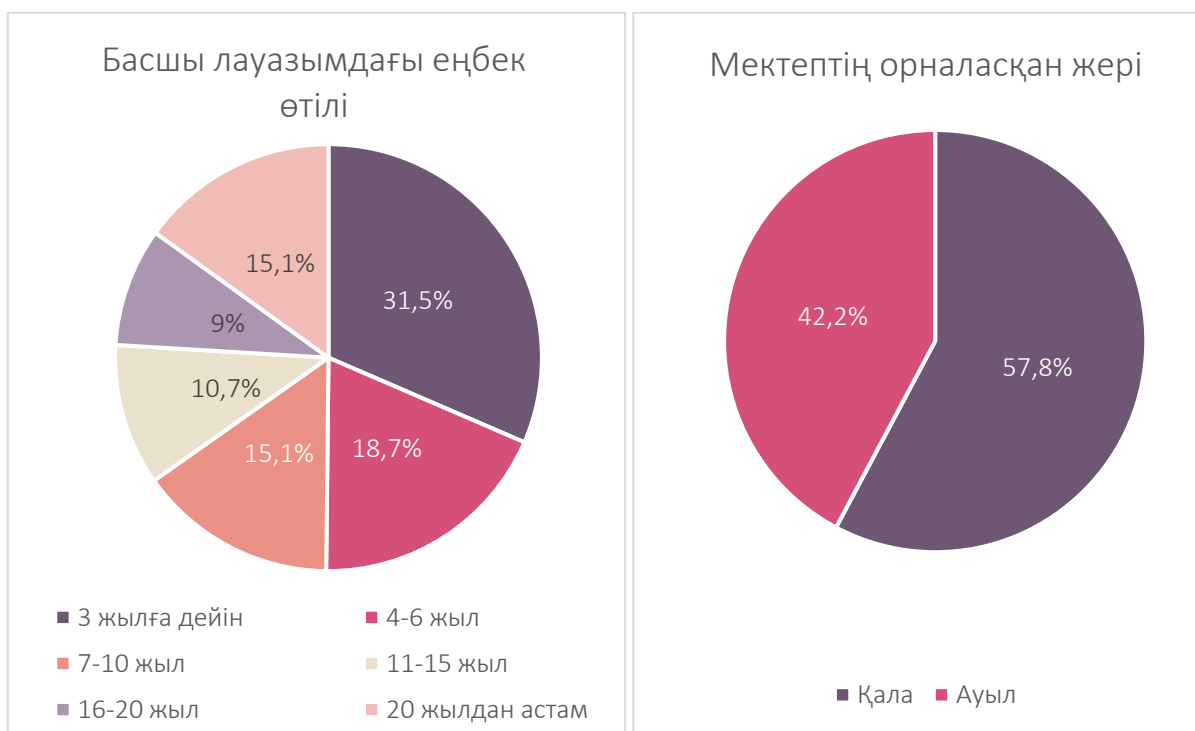
**Тілі.** Сауалнамаға директорлар мен директорлардың орынбасарлары қатарынан жалпы білім беретін мектептердің 578 басшысы қатысты. Оның ішінде 360 респондент қазақ тілінде, 218 респондент орыс тілінде сауалнамадан өтті.

**Жынысы.** Сауалнамаға қатысқан басшылардың көпшілігі – әйелдер (81,5%).

**Басшы лауазымындағы еңбек өтілі.** Сауалнамаға қатысқан басшылардың үштен бір бөлігі 3 жылға дейін жұмыс істейді (31,5%). Респонденттердің 15% - ы-7 жылдан 10 жылға дейін және 20 жылдан астам тәжірибесі бар мектеп директорлары немесе директорлардың орынбасарлары. Сондай - ақ сауалнамаға 4 жылдан 6 жылға дейінгі (18,7%) өтілі бар 108 басшы; 62 – 11 жылдан 15 жылға дейінгі (10,7%) өтілі бар; 52 – 16 жылдан 20 жылға дейінгі (9%) өтілі бар басшы қатысты.

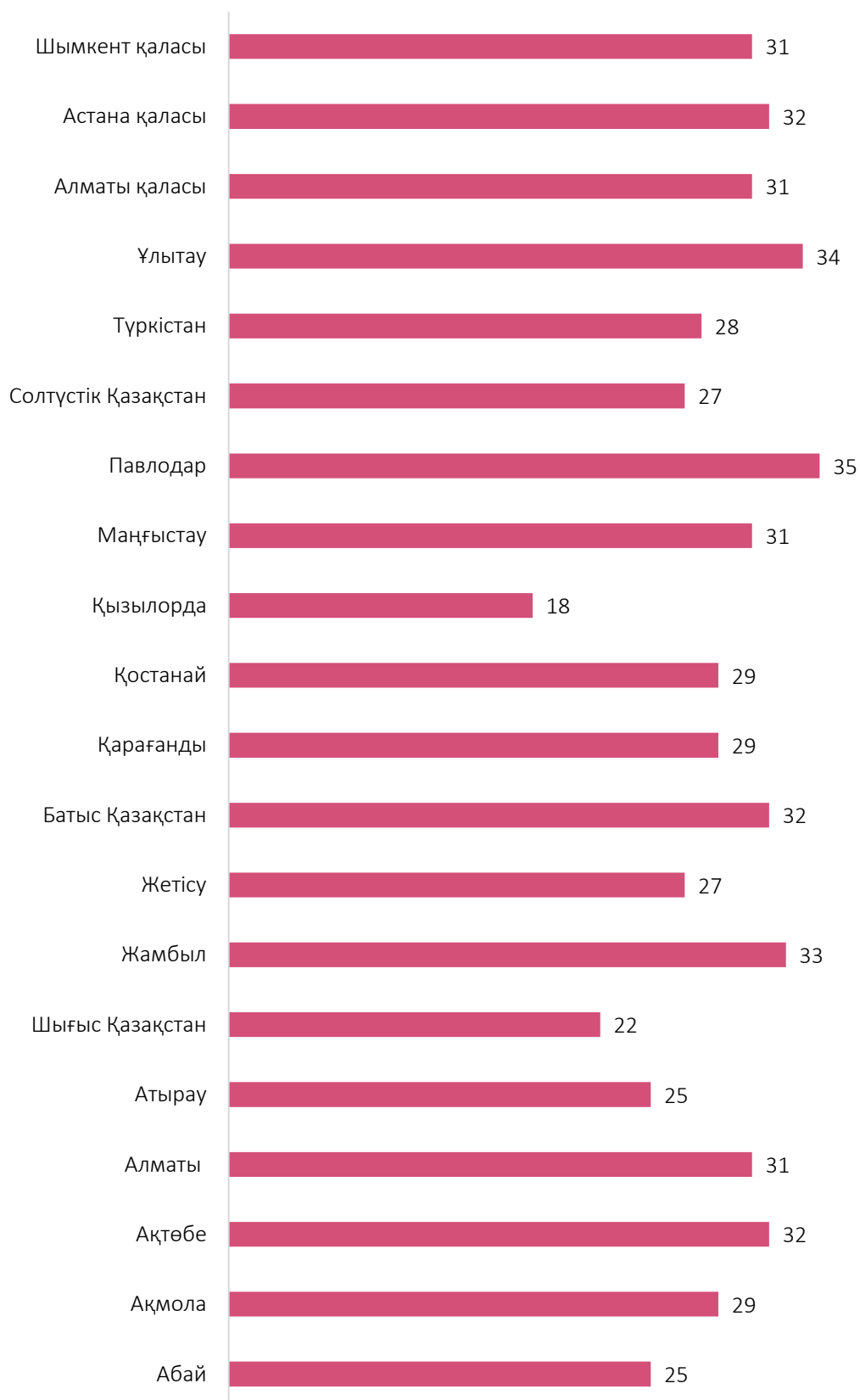
**Мектептің орналасқан жері.** Мектептердің орналасқан жері бойынша сауалнамаға қалалық мектептердің 334 басшысы (57,8%) және 244 ауылдық мектептердің басшылары (42,2%) қатысты (38-сурет).

37-сурет. Сауалнамаға қатысқан басшылар туралы жалпы ақпарат / %



**Аймақтар.** Сауалнамаға қатысушылардың ең көп саны Павлодар, Ұлытау және Жамбыл облыстарында тіркелді (39-сурет).

38-сурет. Сауалнамаға қатысқан мектеп басшылары туралы жалпы ақпарат / тұратын өңірлері / адам.



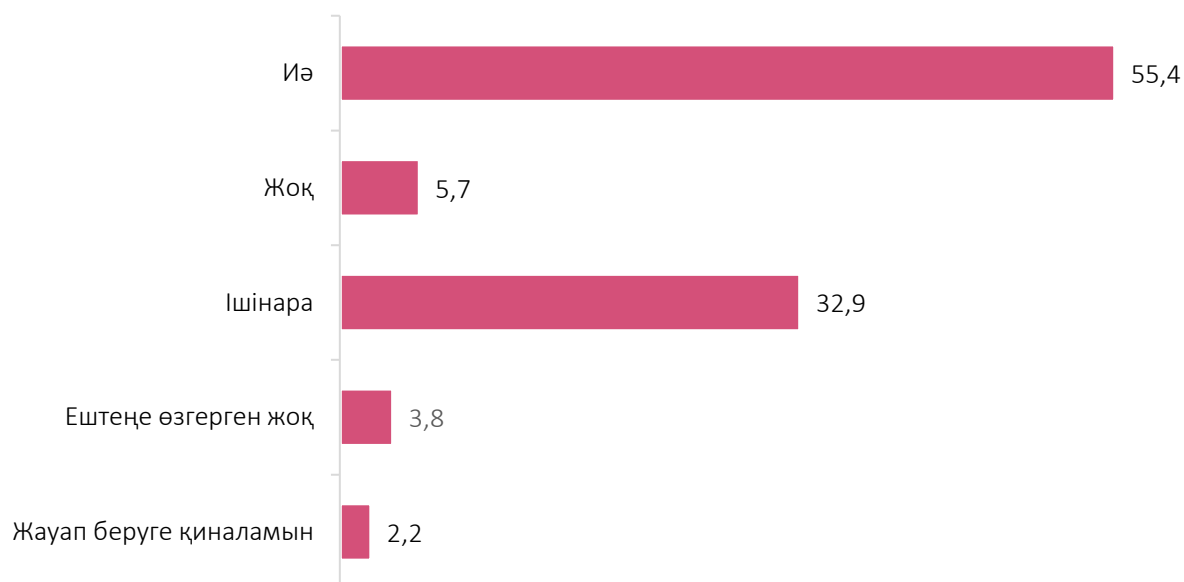
## Критериалды бағалаудың пайдасы

Критериалды бағалау мұғалімдер жұмысының тиімділігін талдау үшін үлкен маңызға ие. Бағалау міндеттерінің бірі – оқу үдерісінің қаншалықты сапалы өтіп жатқанын және мұғалімдерді оқыту оқушылардың білімін арттыруға көмектесетінін көруге мүмкіндік беретін оқушылардың білім жетістіктерінің барысын қадағалау.

Осыған байланысты мектеп басшыларына олардың мектебінің педагогикалық құрамы жұмысының тиімділігін бақылаудағы өлшемшарттар негізінде бағалаудың рөлі туралы сұрақ қойылды.

Нәтижелерді талдау көрсеткендей, **басшылардың жартысынан көбі (55%) мектептерде критериалды бағалау жүйесін енгізгеннен кейін мұғалімдердің жұмысын бақылау оңайырақ бола түскенін атап өтті.** Өз кезегінде, басшылардың үштен бірі (33%) критериалды бағалау енгізілгеннен кейін педагогтердің жұмыс тиімділігін қадағалау оларға ішінара жеңілдегенін атап өтті. Мектеп басшыларының тек 2% - ы бағалау жүйесін жетілдіру мұғалімдердің жұмысын бақылауда ештеңені өзгертпегенін атап өтті (40-сурет).

*39-сурет. Мектеп басшыларының «Критериалды бағалау жүйесін енгізгеннен кейін, мектеп басшысы ретінде Сізге мұғалімдердің жұмысының тиімділігін бақылау оңайырақ болды ма?» сұрағына жауаптары / %*



Бұдан шығатын қорытынды – критериалды бағалау оқушылардың үлгерімі туралы көбірек ақпарат бергенімен, ол әрқашан мектеп басшыларына мұғалімдердің кәсіби қызметіне дәлірек талдау жасау үшін қажетті құралдармен қамтамасыз етпейді. Бұл мәселені шешу үшін мектептерде педагогикалық үдерістің сапасын жақсарту және мұғалімдердің кәсіби өсуін

қамтамасыз ету мақсатында білім алушыларды бағалау нәтижелерін талдаудың қосымша стратегияларын әзірлеу қажет.

Сондай-ақ, мектеп басшыларына өлшемшарттар негізінде бағалау олардың мектебінің мұғалімдеріне келесі мақсаттарға жетуге көмектесе ме деген сұрақ қойылды:

- оқушылардың оқу үдерісіне деген ынтасын және оң көзқарасын қалыптастыру;

- жеке кәсіби өсуге қол жеткізу;

- оқушылардың оқу бағдарламасын меңгерудегі үлгерімін қадағалау;

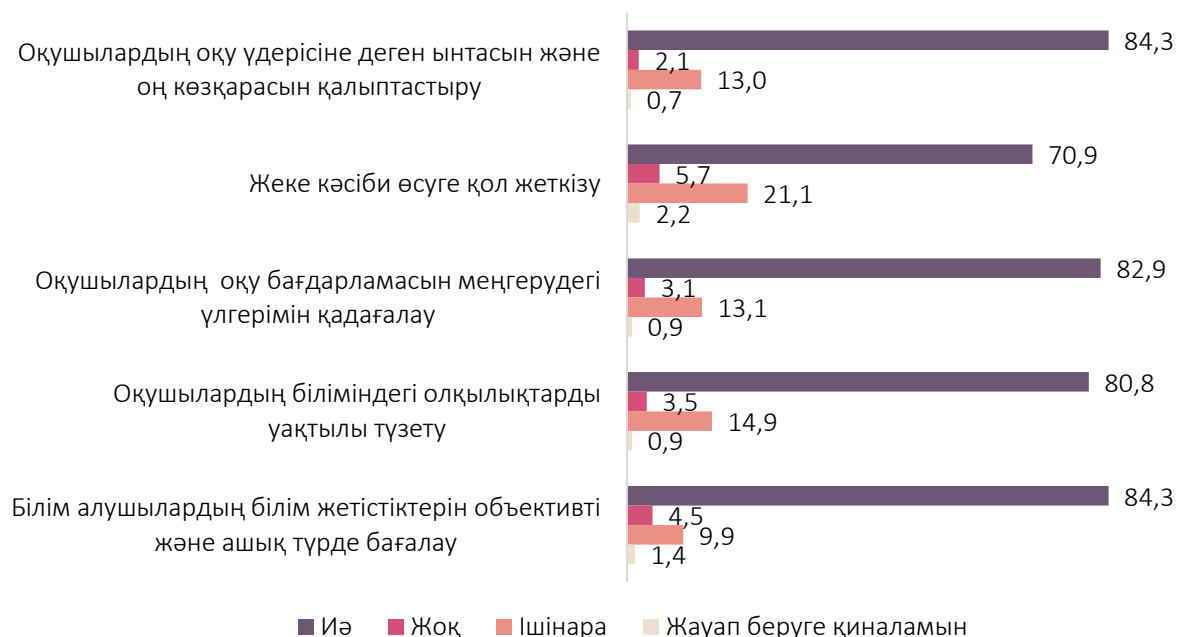
- оқушылардың біліміндегі олқылықтарды уақтылы түзету;

- білім алушылардың білім жетістіктерін объективті және ашық түрде бағалау.

Мектеп басшыларының 80%-дан астамы өлшемшарттар негізінде бағалау мұғалімдерге оқушылардың оқуға деген оң көзқарасы мен ынтасын қалыптастыруға, олардың оқу жетістіктерін объективті және ашық бағалауға, олардың оқу бағдарламасын меңгерудегі жетістіктерін бақылауға және оқудағы олқылықтарын дер кезінде түзетуге мүмкіндік береді деп санайды.

Сонымен қатар, критериалды бағалау өз мектебіндегі мұғалімдерге жеке кәсіби өсуге қол жеткізуге көмектеседі деп жауап берген сауалнамаға қатысқан директорлар мен директорлардың орынбасарлары арасындағы үлесі 71%-дан төмен. Әрбір бесінші (21%) мектеп басшысы бұған критериалды бағалау ішінара көмектеседі деп жауап берді (41-сурет).

40-сурет. Мектеп басшыларының «Критериалды бағалау мұғалімдерге келесі әрекеттерде көмектеседі ме?» сұрағына жауаптары /%



## Бағалау саласындағы педагогтердің кәсіби құзыреттіліктерін бағалау

Мектеп басшыларының өз мұғалімдері арасында бағалау дағдыларын қалай бағалайтынын анықтау үшін оларға тиісті сұрақ қойылды.

Нәтижелер көрсеткендей, мектеп басшыларының 41% - ы өз мектебінің мұғалімдерінің кәсіби құзыреттілігін жоғары бағалайды. Бұл олардың мұғалімдер оқушылардың оқу жетістіктерін сапалы бағалайды деген сенімі туралы айтады.

Сонымен қатар, сауалнамаға қатысқан басшылардың жартысы өз мектебінің мұғалімдерінің кәсіби құзыреттілігін орта деңгейде бағалайды. Олар мұғалімдер критериалды бағалауды әртүрлі деңгейде жүзеге асырады деп санайды: кейбіреулері жақсы, кейбіреулері онша да жақсы емес (42-сурет).

Мұндай нәтижелер бағалау саласындағы кәсіби дамуда мұғалімдерге жүйелі және тұрақты қолдау көрсетудің маңыздылығын көрсетеді.

41-сурет. Мектеп басшыларының «Критериалды бағалауды жүзеге асыруда Сіздің мектебіңіздегі мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін қалай бағалайсыз?» сұрағына жауабы /%



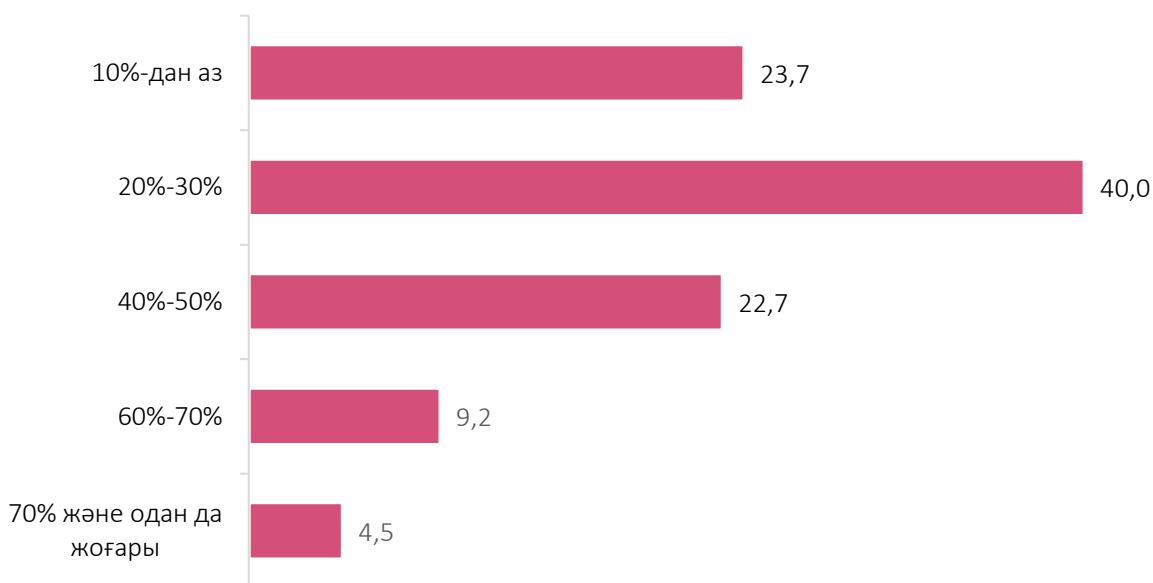
Сондай-ақ, респонденттерге қазіргі уақытта критериалды бағалау саласындағы біліктілікті арттыру курстарына өз мектебінің мұғалімдерінің қай бөлігіне қажет екендігі туралы сұрақ қойылды.

Нәтижелер көрсеткендей, **респонденттердің көпшілігі (40%) бағалау саласындағы біліктілікті арттыру курстарына өз мектебінің мұғалімдерінің 20% -30% -на қажет деп жауап берді.**

Директорлардың төрттен бір бөлігі (24%) өз мектебінің мұғалімдерінің тек 10% немесе одан да аз бөлігіне бүгінгі күнге дейін бағалау бойынша біліктілікті арттыру курстары қажет деп санайды.

Респонденттердің ұқсас саны (23%) бағалау бойынша біліктілікті арттыру курстары өз мектебінің мұғалімдерінің жартысына жуығына (40% - дан 50% - ға дейін) қажет деп санайды (43-сурет).

*42-сурет. Мектеп басшыларының «Қазіргі уақытта Сіздің мектебіңіздегі мұғалімдердің қандай бөлігіне критериалды бағалау бойынша біліктілікті арттыру курстары қажет деп ойлайсыз?» сұрағына жауаптары/ %*



Осылайша, мектеп басшыларының көпшілігі мұғалімдеріне бағалау саласында қосымша білім қажет деп санайды. Білім беру сапасын жоғары деңгейде ұстап тұру үшін педагогтердің критериалды бағалау дағдыларын жетілдіру қажет.

Сондықтан мектеп директорлары онлайн және офлайн біліктілікті арттыру курстары түрінде тиісті қолдау көрсету үшін **бағалау бойынша қосымша білімді қажет ететін педагогтердің үлесін анықтау үшін үнемі мониторингтік және талдамалық жұмыс жүргізуі тиіс.** Сонымен қатар, тәжірибесі аз әріптестерді тәлімгерлікке және оқытуға мықты педагогтерді тарту мақсатында

мектепішілік және мектепаралық деңгейлерде кәсіби өзара іс-қимылды күшейту маңызды.

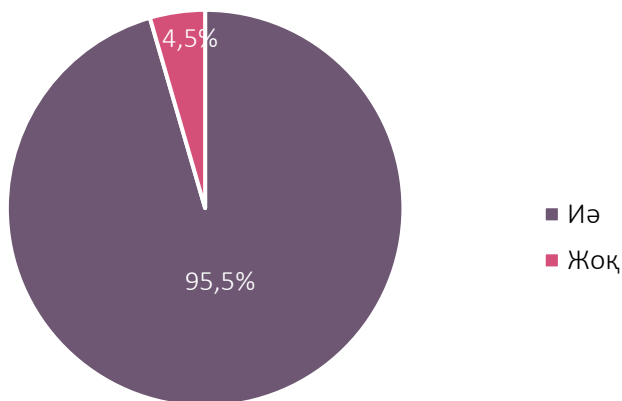
## Критериалды бағалау саласында педагогтердің кәсіби дамуын қолдау

Мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін дамытудағы мектеп басшысының рөлі ең маңызды рөлдердің бірі болып табылады. Директор мектептің білім беру іс-әрекетінің көшбасшысы ретінде әрекет етеді: ол жетекшілік етеді, қоршаған ортаның оңтайлы жағдайларын қамтамасыз етеді және мұғалімдерге қолдау көрсетеді. Оқушылардың нәтижелілігін арттыру үшін мектеп басшыларына өздерінің педагогикалық кадрларының, оның ішінде бағалау саласында мұғалімдерге кәсіби дамуы үшін қажетті жағдайлар жасау маңызды. Тиісінше, мектептер критериалды бағалау бойынша мұғалімдердің құзыреттерін жетілдіру бойынша түрлі іс-шаралар ұйымдастырады.

Мектептердің ішкі саясатын талдау үшін басшыларға келесі сұрақ қойылды: *«Мұғалімдер арасында критериалды бағалау дағдыларын арттыру бойынша іс-шаралар Сіздің мектебіңіздің ішкі құжаттарына (стратегиялар, жоспарлар және т.б.) енгізілген бе?»*. Сауалнама нәтижелеріне сәйкес, **мектеп басшыларының басым көпшілігі (96%) өз мектептерінің педагогтері арасында бағалау дағдыларын арттыру бойынша іс-шаралар мектептің ішкі құжаттарына енгізілгенін атап өтті.**

Ішкі құжаттарда мұғалімдердің бағалау дағдыларын арттыру бойынша іс-шаралардың болуы білім беру ұйымдары өз мұғалімдері арасында бағалау дағдыларын сақтауға және дамытуға күш салатынын көрсетеді. Мектептің өзінің педагогикалық кадрларын бағалау саласындағы іс-шараларға тартуға ашықтығы мен дайындығы оқушылар үшін оқытудың жоғары сапасына қол жеткізуге деген ұмтылысты көрсетеді (44-сурет).

43-сурет. Мектеп басшыларының «Мұғалімдер арасында критериалды бағалау дағдыларын арттыру бойынша іс-шаралар Сіздің мектебіңіздің ішкі құжаттарына (стратегиялар, жоспарлар және т.б.) енгізілген бе?» сұрағына жауаптары / %



### Формативті бағалауды жүзеге асырудағы қиындықтар

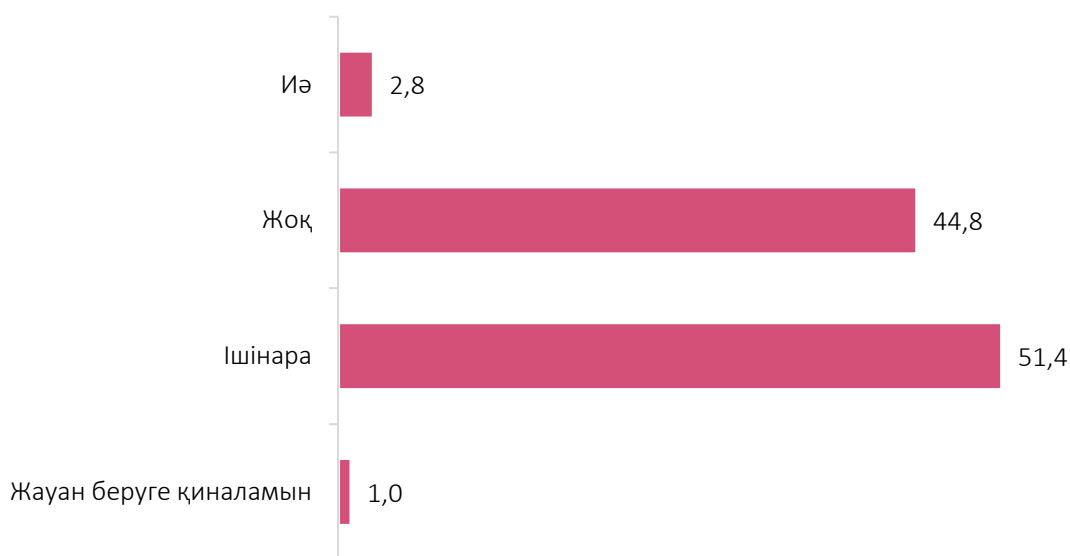
Формативті бағалау – критериалды бағалау жүйесінің негізгі элементі болып табылады және жиынтық бағалаудың нәтижесі оның ұйымдастырылу сапасына байланысты болып келеді. Осыған байланысты мектеп басшыларының сауалнамаларының бірнеше сұрақтары өз мектептерінде формативті бағалауды жүргізуге арналды.

Мектеп мұғалімдерінің формативті бағалау аясындағы қиындықтарын анықтау үшін басшыларға *мұғалімдерге олардың мектебінде формативті бағалауды жүзеге асыру қиындық тудырады ма* деген сұрақ қойылды.

Жауаптарды талдау мектеп басшыларының жартысынан көбі (51%) формативті (күнделікті) бағалауды жүзеге асыру олардың мектептерінің мұғалімдеріне қиындық тудыратынын атап өтті. Мектеп басшыларының 45% - ы бағалаудың бұл түрін жүзеге асыру олардың мұғалімдеріне қиындық туғызбайды деп санайды (45-сурет).



44-сурет. Мектеп басшыларының «Сіздің ойыңызша, Сіздің мектебіңіздің мұғалімдеріне формативті (күнделікті) бағалауды жүзеге асыру қиындық тудырады ма?» сұрағына жауаптары/%



Формативті бағалауды тиімді жүзеге асыруға кедергі келтіретін нақты факторларды анықтау үшін басшыларға «Сіздің мектебіңіздегі формативті бағалауды жүзеге асырудағы қандай қиындықтарды атап өтуге болады?» деген сұрақ қойылды.

Жауап ретінде келесі нұсқалар ұсынылды:

- *формативті бағалаудың әртүрлі әдіс-тәсілдерін қолдану;*
- *формативті бағалау аясында (жазбаша және/немесе электрондық күнделікте) сындарлы (толық және түсінікті) кері байланысты қамтамасыз ету;*
- *оқыту мақсаттарына сәйкес бағалау өлшемшарттарын (критерийлерін) тұжырымдау;*
- *бағалау рубрикаларын әзірлеу;*
- *бағалау өлшемшарттарына сәйкес дескрипторларды әзірлеу;*
- *формативті бағалау аясында сабаққа сұрақтар/тапсырмалар құрастыру;*
- *сабақтың әртүрлі кезеңдерінде рефлексия жүргізу;*
- *ерекше білім беру қажеттіліктері бар және төмен академиялық нәтижелері бар білім алушыларды формативті түрде бағалау;*
- *жоғары дәрежелі дағдыларды (талдау, синтез, бағалау) бағалауға арналған тапсырмаларды жасау;*
- *оқушыларды оқуға ынталандыру;*
- *оқушылардың жеке үлгерімін бақылау;*

- оқушылар арасында өзін-өзі бағалау мен өзара бағалауды ұйымдастыру.

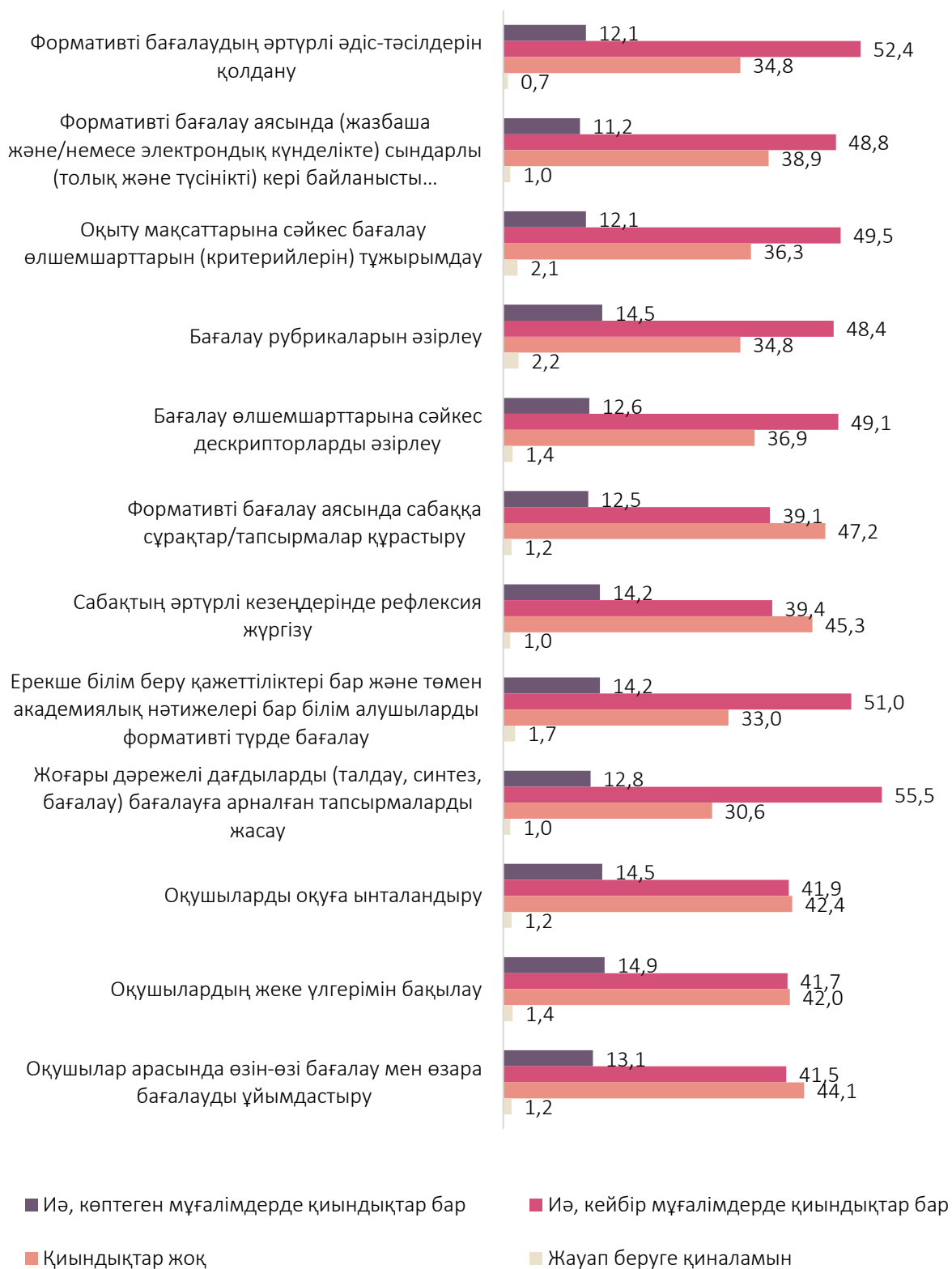
Сауалнама нәтижелерін талдау көрсеткендей, мектеп басшыларының аз ғана бөлігі (11% - дан 15% - ға дейін) жоғарыда аталған әрекеттерді өз мектебінің мұғалімдерінің көпшілігі үшін қиын деп атап өтті.

**Респонденттердің жартысына жуығы бұл қиындықтар кейбір мұғалімдерде бар деп жауап берді.** Мысалы, мектеп басшыларының 56% - ы өз мектебінде кейбір мұғалімдер үшін қиындық жоғары дәрежелі дағдыларды бағалау (талдау, синтез, бағалау) тапсырмаларын әзірлеу екенін атап өтті.

Респонденттердің жартысынан сәл көп бөлігі (52%) кейбір мектеп мұғалімдері үшін формативті бағалаудың әртүрлі әдістері мен әдістерін қолдану қиынға соғатынын көрсетті.

Сондай-ақ, жетекшілердің жартысы кейбір мұғалімдер ЕББҚ бар және төмен академиялық нәтижелері бар оқушыларды формативті бағалауда (51%), сонымен қатар оқу мақсаттарына сәйкес бағалау өлшемшарттарын тұжырымдауда (50%) қиындықтар кедестіретінін атап өтті (46-сурет).

**45-сурет. Мектеп басшыларының «Сіздің мектебіңіздегі формативті бағалауды жүзеге асырудағы қандай қиындықтарды атап өтуге болады?» сұрағына жауаптары / %**



## Критериалды бағалауды жүзеге асыруға әсер ететін факторлар

Критериалды бағалауды тиімді жүзеге асыруға кедергі келтіретін нақты факторларды анықтау үшін басшыларға келесі жауап нұсқалары бар сұрақ қойылды:

- бір мұғалімге шаққандағы сыныптағы оқушылардың санының көптігі;
- критериалды бағалау әдістері мен тәсілдері бойынша оқу-әдістемелік қолдаудың жетіспеушілігі;
- мұғалімдердің жоғары жұмыс жүктемесі;
- білім алушылардың немесе олардың ата-аналарының критериалды бағалау қағидаттарын түсінудегі қиындықтары;
- оқу үлгерімі мен білім беру қажеттіліктері әртүрлі деңгейдегі оқушыларды бағалаудағы қиындықтар;
- қандай да бір оқушының формативті және жиынтық бағалау арасындағы нәтижелерінің сәйкес болмауы;
- басқа.

Нәтижелер көрсеткендей, басшылардың 39% - ы оқушылар мен ата-аналардың критериалды бағалау қағидаларын түсінудегі қиындықтарын олардың мектебінде бағалауды тиімді жүзеге асыруға кедергі келтіретін фактор ретінде атап өтті.

Сондай-ақ, респонденттердің 31% - ы сыныпта бір мұғалімге шаққандағы оқушылардың көп санын сыныпта бағалауды табысты жүзеге асыруға кедергі ретінде атады.

Мектеп басшыларының салыстырмалы түрде үлкен үлесі (28%) әртүрлі деңгейдегі үлгерімі мен білім беру қажеттіліктері бар балаларды бағалаудағы қиындықтар критериалды бағалауды сапалы жүзеге асыруды қиындататынын атап өтті.

Бұл ішкі сыныптық бағалауды тиімді жүргізу үшін жергілікті және республикалық деңгейлерде білім беру саласындағы жүйелік мәселелерді (сыныптардың шамадан тыс жүктелуі) шешу, оқытуда және бағалауда сараланған тәсілді іске асыру бойынша мұғалімдердің дағдыларын дамыту, сондай-ақ білім беру үдерісінің барлық қатысушыларымен (атап айтқанда, білім алушылар және олардың ата-аналары) қосымша ақпараттық-түсіндіру жұмыстарын жүргізу маңызды екендігін білдіреді (47-сурет).

46-сурет. Мектеп басшыларының «Сіздің мектебіңізде критериалды бағалауды тиімді жүзеге асыруға қандай факторлар кедергі келтіреді деп ойлайсыз?» сұрағына жауаптары / %



## ҚОРЫТЫНДЫ

Қолданыстағы критериалды бағалау жүйесін зерттеу сыныпта формативті және жиынтық бағалауды тиімді жүзеге асыруға әсер ететін факторлар туралы объективті мәліметтер алуға мүмкіндік берді.

### Критериалды бағалаудың пайдасы

**Оқушылар, мұғалімдер мен мектеп басшылары білім беру үдерісіндегі критериалды бағалаудың рөлін жоғары бағалайды.**

Атап айтқанда, оқушылардың көпшілігі (73%) бағалау *әр сабақта* олардың білімі қандай өлшемшарттар бойынша бағаланатынын түсінуге көмектеседі деп санайды. Білім алушылардың үштен екісі (67%) бағалау олардың үлгерімін өз бетінше жақсартуға және *барлық пәндер* бойынша оқу үлгерімін өлшеуге көмектесетінін атап өтті. Осылайша, білім алушылардың көпшілігі бағалау олардың барлық сабақтарда оқу үдерісіне қатысуына оң әсер етеді деп санайды. Бұл ретте сауалнамаға қатысқан оқушылардың бір бөлігі (22% - дан 28% - ға дейін) бағалау үдерісінің олардың ынтасына және оқу үдерісіне қатысуына *барлық оқу пәндері бойынша емес*, тек кейбіреулеріне оң әсерін көрсетеді. Мұндай нәтижелер мұғалімнің рөлінің маңыздылығын көрсетеді: оқушылардың бағалауға қатысу деңгейі көбінесе мұғалімнің бұл үдерісті өз сабақтарында қалай ұйымдастыратынына байланысты.

Сонымен қатар, бағалауды қабылдауға оқушылардың оқу үлгерімі әсер етеді. Осылайша, нәтижелер көрсеткендей, оқушылардың үлгерімі неғұрлым жоғары болса, олар сыныптағы бағалаудың соғұрлым көп пайдасын көреді. Үлгерімі жоғары оқушылар критериалды бағалаудың қағидалары мен тетіктерін айқынырақ түсінеді, сонымен қатар бағалау үдерісіне көбірек қатысады және мұғалімнің кері байланысын өздерінің білім беру нәтижелерін жақсарту үшін тиімді қолданады.

Талдау нәтижелері бойынша оқушылардың жасы неғұрлым үлкен болса, олардың арасында жиынтық және формативті бағалауды пайдалы деп санайтындар соғұрлым аз болатындығы анықталды. Осылайша, төртінші сынып оқушыларының көпшілігі (64%) бағалауды өте пайдалы деп атап өтті, өйткені ол олардың пәндер бойынша мықты және әлсіз жақтарын түсінуге мүмкіндік береді. Бұл 7-сыныптан 10% – ға, ал 10-сыныптан 22% - ға жоғары. Сондай-ақ, кіші буын оқушылары барлық сабақтарда бағалау үдерісінде оқу-ұйымдастыру дағдыларын түсіну және қолдану деңгейін салыстырмалы түрде жоғары бағалайды. Мұндай нәтижелер жоғары сыныптарда формативті және жиынтық

бағалау жүргізу сапасын және оқушылардың оқу үдерісіне қатысу деңгейін күшейту қажеттілігін көрсетеді.

Педагогтер арасында респонденттердің 80% - ы критериалды бағалау оқушылардың оқуға деген оң көзқарасын қалыптастыруға, оқытудың алға қойған мақсаттарына қол жеткізуге, оқу бағдарламасын меңгерудегі үлгерімін бақылауға және олардың білім жетістіктерін объективті бағалауға көмектесетінін атап өтті.

Мұғалімдердің пікірінше, критериалды бағалауды енгізу бағалау үдерісін едәуір жақсартып, оны объективті және ашық ете түсті. Атап айтқанда, нақты және өлшенетін бағалау өлшемшарттарының болуы – білім алушылар мен олардың ата-аналарына неліктен қандай да бір баға қойылғанын түсінуге мүмкіндік береді.

Білім беру ұйымдарының басшыларына келетін болсақ, мектеп басшыларының 80% - дан астамы өлшемшарттар негізінде бағалау мұғалімдерге оқушылардың оқуға деген оң көзқарасы мен уәждемесін қалыптастыруға, олардың оқу жетістіктерін объективті және ашық бағалауға, оқу бағдарламасын игерудегі үлгерімін бақылауға, білімдегі олқылықтарды уақтылы түзетуге мүмкіндік береді деп санайды. Сондай-ақ, директорлар мен олардың орынбасарларының 88% - ы мектептерде критериалды бағалау жүйесін енгізгеннен кейін мұғалімдердің жұмыс тиімділігін *толық* немесе *ішінара* қадағалау оңайырақ бола түскенін атап өтті.

Іс жүзінде барлық басшылар (96%) мектептердің ішкі құжаттарына критериалды бағалау саласындағы іс-шараларды кіріктірген. Демек, мұғалімдер білім беру ұйымы деңгейінде қосымша әдістемелік көмек алуға мүмкіндігі бар, бұл мектептердің өз оқушыларының жетістіктерін бағалауды ашық және объективті жүзеге асыруға жағдай жасауға дайын екендігін көрсетеді.

Оқу үдерісіне қатысушылардың критериалды бағалауының маңыздылығын жоғары бағалағанына қарамастан, зерттеу нәтижелері оқушылардың, мұғалімдердің және мектеп басшыларының сынып ішілік бағалауды жүзеге асыруда кездесетін бірқатар қиындықтарын анықтады.

### Критериалды бағалауды жүзеге асырудағы қиындықтар

Білім алушылар, педагогтер мен мектеп басшылары бағалау бөлігінде бірқатар қиындықтарға тап болады.

**Оқушылар бағалау өлшемшарттары мен дескрипторларды түсінуде үлкен қиындықтарға тап болады.** Осылайша, *барлық сабақтарда* білім алушылардың тек 63% - ы өздерінің білім жетістіктері қандай өлшемшарттар бойынша бағаланатынын түсінеді. Бағалау өлшемшарттарын дескрипторлармен салыстыру оқушыларға қиындық туғызады – оқушылардың тек 62%-ы бұл әрекеттерді *барлық сабақтарда* жасай алады. Демек, оқушылардың шамамен үштен бірі (31% -32%) барлық сабақтарда емес, тек *кейбіреулерінде* ғана сабақтың мақсаттары мен міндеттерін, бағалау өлшемшарттарын түсінетінін және бағалау өлшемшарттарын дескрипторлармен салыстыра алатынын атап өтті.

**Бұл ретте оқушылардың жауаптары олардың үлгерім деңгейіне және оқу сыныбына қарай айтарлықтай өзгереді.**

Мысалы, кіші буын оқушыларының едәуір көп бөлігі *барлық сабақтарда* сабақ тақырыбы бойынша кері байланыс беріп, мұғалімнің сұрақтарына жауап бере алатынын және нақтылайтын сұрақтар қоя алатынын айтты (75%). Орта және жоғары сынып оқушыларының көрсеткіштері 12% - дан төмен және сәйкесінше 61% және 63% құрайды.

Бұл нәтижелерді фокус-топтық пікірталастарға қатысқан мұғалімдер мен басшылар да растады. Олар орта және жоғары сынып оқушылары бағалау өлшемшарттарын түсінуде көбірек қиындықтарға тап болатынын және өзін - өзі және өзара бағалауды жүзеге асыруда қиындықтар кездестіретінін атап өтті. Осыған байланысты орта және жоғары буын деңгейінде бағалау сапасын және оқушылардың оқу үдерісіне қатысу деңгейін арттыруға ерекше назар аудару қажет.

Оқушылардың оқу үлгерімі неғұрлым төмен болса, оқушылар соғұрлым нашар сабақтың мақсаттары мен міндеттерін, бағалау өлшемшарттарын түсінеді, бағалау өлшемшарттарын дескрипторлармен салыстыра алады, өздерін және сыныптастарын бағалай алады, сабақ тақырыбы бойынша мұғалімнің сұрақтарына жауап бере алады, сабақтың тақырыбы бойынша өздерінің мықты және әлсіз жақтарын түсінеді, күрделі тақырыптар бойынша білімді қалай көтеру керектігін түсінеді. Атап айтқанда, «үздік оқушылардың» 83% - ы *барлық пәндер бойынша*



сабақтың мақсаттары мен міндеттерін түсінетіндерін айтты, ал «жақсы» және «қанағаттанарлық» оқитын оқушылар арасында мұндай жауаптардың үлесі айтарлықтай төмен (тиісінше 61% және 23%). Атап айтарлығы, сабақтың мақсаттары мен міндеттерін түсіну оқу материалын игерудің негізгі шарттарының бірі болып табылады, сәйкесінше, осы бағыттағы қиындықтар білім алушылардың академиялық дайындық деңгейінің төмендеуіне әкелуі мүмкін.

Оқушылардың өзін - өзі және өзара бағалауын бөлек атап өткен жөн. Сауалнамаларға сәйкес, оқушылардың 63% - дан астамы өздерінің өзін - өзі және өзара бағалау дағдыларын жоғары деңгейде бағалайды, әйтсе де, сауалнамаға қатысқандардың төрттен бір бөлігінен астамы (27%) өзін-өзі және өзара бағалау дағдыларын *ішінара* ғана дамытылған деп жауап берді. Бағалаудың осы әдістерін жүргізу кезінде оқушылар арасында жиі кездесетін қиындық – өз жұмыстарында және сыныптастарының жұмыстарында қателіктер табу (41%). Жалпы, әрбір бесінші оқушы (19%) өзін - өзі және өзара бағалауды жүзеге асыруда қиындықтар жоқ деп жауап берді.

**Педагогтер үшін ЕББҚ бар және / немесе академиялық нәтижелері төмен оқушыларды бағалау және жоғары дәрежелі дағдыларды (синтездеу, талдау, бағалау) бағалауға тапсырмаларды әзірлеу қиын болып табылады.**

Осылайша, жиынтық бағалау бөлігінде педагогтердің жартысы әртүрлі дәрежеде (*ішінара* – 25,1%, *толық көлемде* – 24,5%) ЕББҚ бар білім алушылар үшін БЖБ немесе ТЖБ бойынша оқу мақсаттарын таңдау және бейімдеу кезінде қиындықтар кездестіретінін айтты. ЕББҚ бар және / немесе академиялық нәтижелері төмен оқушыларды формативті бағалауға қатысты мұғалімдердің 28% - ы ЕББҚ бар және / немесе академиялық нәтижелері төмен балаларды формативті бағалауда *ішінара* қиындықтардың бар екендігін көрсетті. Респонденттердің ұқсас бөлігі (27%) бұл әрекетте *толық көлемде* қиындықтар кездестіретінін атап өтті.

Мұндай нәтижелер әлемде де, Қазақстанда да ЕББҚ бар балалар санының өсу үрдісімен байланысты. Тиісінше, мұғалімдер ЕББҚ бар балаларды оқытуда кәсіби құзыреттіліктің жоғары деңгейіне ие болуы керек және олардың физикалық, психоэмоционалды, интеллектуалды немесе басқа ерекшеліктерін ескере отырып, оқушыларды ашық және тиімді бағалауды жүзеге асыру үшін кең педагогикалық құралдарды білуі керек.

Фокус-топтық пікірталастардың нәтижелері ЕББҚ бар оқушыларды бағалаудағы қиындықтардың негізгі себептері: баланың нақты қажеттіліктері

туралы хабардар болмауы (диагноз, айғақтар, медициналық қорытындылар), ЕББҚ бар және/немесе академиялық үлгерімі төмен балаларды бағалау бойынша әдістемелік құралдардың болмауы және сыныптағы оқушылардың көп болуы сияқты кедергілер мұғалімге бағалауда сапалы сараланған тәсілді жүзеге асыруға жеткілікті уақыт бермейді.

Мұғалімдердің жартысы **жоғары тәртіп дағдыларын бағалауға** БЖБ және ТЖБ тапсырмаларын дайындауда қиындықтарға тап болатынын атап өтті (*ішінара* – 26,9%, *толық көлемде* – 23,5%). Формативті бағалау аясында жоғары дәрежелі дағдыларды бағалауға арналған тапсырмалар респонденттердің жартысынан көбірек бөлігінде (54%) (*ішінара* – 29,1%, *толық көлемде* – 24,5%) әртүрлі қиындықтар тудырады. Оқушылардың жоғары тәртіп дағдыларын дамыту (талдау, синтез, бағалау) орта білім берудің жаңартылған мазмұнының басым міндеттерінің бірі болғандықтан, тиісінше, осы дағдыларды сапалы бағалау осы міндетке қол жеткізудің ажырамас бөлігі болып табылады. Демек, жоғары тәртіпті дағдыларды бағалау саласындағы мұғалімдердің құзыреттілігін арттыру мектеп басшылары мен жергілікті білім басқармаларының басым міндеттерінің бірі болуы тиіс.

Мұғалімдерге **бағалау рубрикаларын жасау** да қиындық туғызады: формативті бағалау аясында сауалнамаға қатысқан мұғалімдердің жартысына жуығы үшін (*ішінара* – 24,7%, *толық көлемде* – 22,8%), жиынтық бағалау шеңберінде – 44% (*ішінара* – 23,6%, *толық көлемде* – 20,6%).

Сонымен қатар, жиынтық бағалау шеңберінде сауалнамаға қатысқан мұғалімдердің 40%- ға жуығы **бағалау өлшемшарттары мен БЖБ және ТЖБ тапсырмаларын әзірлеу**, бағалау өлшемшарттарын дескрипторлармен және тапсырмалармен сәйкестендіру және модерация жүргізу кезінде *ішінара* немесе *толығымен* қиналады.

Формативті бағалау аясында мұғалімдердің 38% – ы **оқу бағдарламасының мақсаттарын сабақтың мақсаттарына түрлендіруде**, 46% – ы сабақтың мақсаттарына сәйкес **бағалау өлшемшарттарын әзірлеуде**, 42%- ы бағалау өлшемшарттарына сәйкес **дескрипторларды** әзірлеуде, сондай-ақ білім алушыларға сапалы кері байланыс беруде *ішінара* немесе *толық көлемде* қиындықтарға тап болады.

Осылайша, мұғалімдерге формативті бағалауды жүзеге асыруда қосымша әдістемелік және практикалық көмек қажет, атап айтқанда, ЕББҚ бар балаларды бағалау және жоғары дәрежелі дағдылар деңгейін өлшеуге тапсырмалар әзірлеу бойынша қолдау керек. Қолдау жоғарыда аталған

қызметте педагогтердің кәсіби дағдыларын дамытуға бағытталған семинарлар, шеберлік-сыныптар және басқа да іс-шаралар түрінде көрсетілуі мүмкін.

**Формативті және жиынтық бағалауды жүзеге асырудағы қиындықтар туралы мұғалімдердің жауаптарына біліктілік санаты, оқыту тілі, мектептің орналасқан жері сияқты факторлар әсер ететінін атап өткен жөн.**

Мысалы, педагог-зерттеушілер мен педагог-шеберлер жиынтық бағалаудың әртүрлі кезеңдерін өткізу дағдыларына барынша сенімді, бұл мұғалімдердің осы санаттарының үлкен педагогикалық тәжірибесі мен кәсібилігіне байланысты. Сондай-ақ, педагог-модераторлардың 57%-на БЖБ және / немесе ТЖБ бойынша оқу мақсаттарын таңдау қиындық туғызбайды, ал ең жоғары біліктілік санатындағы педагогтер арасында көрсеткіш айтарлықтай жоғары және 94%-ды құрайды.

БЖБ және / немесе ТЖБ бойынша оқу мақсаттарын ЕББҚ бар оқушыларға таңдау және бейімдеу туралы айтатын болсақ, жұмыстың осы бағыты бойынша қиындықтар жоқ деп жауап берген педагог-модераторлардың үлесі педагог-шеберлердің арасындағы көрсеткіштің жартысына жуығын құрайды (тиісінше 44% және 81%).

Қалалық мұғалімдер жиынтық бағалауды ұйымдастыру және жүргізу аясында қызметтің әр бағыты бойынша қиындықтарды азырақ сезінеді. Қалалық және ауылдық педагогтердің жауаптарындағы ең үлкен алшақтық оқыту мақсаттарына сәйкес бағалау өлшемшарттары мен ТЖБ тапсырмаларын, бағалау өлшемшарттарына сәйкес БЖБ дескрипторларын әзірлеу, сондай-ақ жоғары тәртіп дағдыларын бағалауға БЖБ және ТЖБ тапсырмаларын жасау бойынша байқалады. Осылайша, бағалау өлшемшарттарына сәйкес БЖБ бойынша дескрипторларды әзірлеу кезінде қиындықтар жоқ деп жауап берген қалалық мұғалімдердің үлесі 65% құрады. Бұл ауыл мұғалімдерінің жауап көрсеткішінен 9%-ға жоғары.

Оқыту тілі тұрғысынан зерттеу нәтижелері қазақ тілінде оқитын сыныптарда сабақ беретін мұғалімдердің формативті және жиынтық бағалауды ұйымдастыру мен жүргізуде көбірек қиындықтар кездестіретінін көрсетті. Жиынтық бағалау бөлігіндегі жауаптардағы ең үлкен алшақтық БЖБ және / немесе ТЖБ өткізу үшін оқыту мақсаттарын таңдау бойынша байқалады. Осы іс - әрекетті іске асыру кезінде қиындықтары жоқ орыс тілінде оқытатын педагогтердің үлесі – 74%, ал қазақ тілінде – 63%, аралас (қазақ және орыс тілдерінде) – 65% құрады. Формативті бағалау аясында сабақтың басында сұрақ / мәселе қою бойынша жауаптардағы салыстырмалы түрде үлкен алшақтық

байқалады. Осы іс – әрекетті жүзеге асыруда қиындықтар жоқ деп жауап берген орыс тілінде оқытатын мұғалімдердің үлесі –76%, ал қазақ тілінде – 63% , аралас (қазақ және орыс тілдерінде) – 60%-ды құрады.

Атап айтарлығы, оқушылар арасында қарама-қайшы көрініс байқалады. Сауалнамаға сәйкес, қазақ тілінде оқитын балалар арасында барлық сабақтарда оқу жетістіктерін бағалау үдерісін түсіну бойынша өздерінің дағдыларын жоғары бағалайтындар үлесі үлкен. Осыған қарамастан, педагогтердің сауалнамасының нәтижелері қазақ тілінде оқитын сыныптарды оқытатын педагогтерге критериалды бағалау саласында қосымша әдістемелік қолдау көрсету қажеттігін айғақтайды.

### **Кері байланыс**

Кері байланыс әр оқушының білім беру траекториясын түзетудің тиімді құралы болып табылады, сондықтан мұғалімдердің ауызша және жазбаша түсініктемелерінің және кері байланыстың басқа түрлерінің сындарлы болуы маңызды.

Сауалнамаларға сәйкес, оқушылардың көпшілігі (71%) негізінен мұғалімдердің кері байланысы ауызша түсініктеме, 39% жазбаша түсініктеме екенін атап өтті. Сауалнамаға қатысқан оқушылардың төрттен бір бөлігі (24%) мұғалімнің қосымша түсініктемесінсіз негізінен ұпайлар мен бағалар түрінде кері байланыс алады.

**Оқушылардың жауаптарына сәйкес кері байланыстың ең аз таралған түрі – рубрикалар (16%).** Бұл ретте мұғалімдердің 44% - дан астамы формативті және жиынтық бағалау аясында бағалау рубрикаларын жасау кезінде әртүрлі дәрежедегі қиындықтарды (*ішінара немесе толық көлемде*) кездестіретінін мәлімдеді.

Түсініктемелердің/пікірлердің қолдану дәрежесі кері байланыс сапасына айтарлықтай әсер етеді, өйткені сындарлы түсініктемелер оқушыға жоғары нәтижелерге қол жеткізу үшін олардың жеке оқу траекториясын қалай түзету керектігін толық түсінуге мүмкіндік береді. Мұғалімдер ұсынатын ауызша және жазбаша түсініктемелердің толықтығы мен таралу деңгейін анықтау үшін оқушыларға тиісті сұрақ қойылды. Барлық респонденттердің жартысы (50%) мұғалімдерден толық түсініктеме алатыны анықталды. Бұл әдетте қысқа (ашылмаған) түсініктемелер (27%) алатынын оқушылардың үлесінен екі есеге көп. Әрбір бесінші оқушы (21%) мұғалімдерден қысқа да, толық әрі ашық та түсініктемелер алады.

Мұғалімдер мен мектеп басшыларының қатысуымен фокус-топтар барысында сапалы кері байланыс беруге кедергі келтіретін негізгі себептер ретінде **сыныптағы оқушылар санының көп болуы және мұғалімдердің шамадан тыс жүктемесі** аталды.

Жоғарыда көрсетілген нәтижелер мұғалімдердің оқушылардың қол жеткізген оқу жетістіктері мен тапсырмалары бойынша сындарлы, толық кері байланыс беру дағдыларын жетілдірудің маңыздылығын растайды. Атап айтқанда, мұғалімдердің бағалау рубрикаларын құрастыру дағдыларын дамыту маңызды.

### **Критериалды бағалауды жүзеге асыруға әсер ететін факторлар**

Сауалнамаларға сәйкес, басшылардың 39% - ы **оқушылар мен ата-аналардың бағалау қағидаларын түсінуін** олардың мектебінде бағалауды тиімді жүзеге асыруға әсер ететін фактор ретінде атап өтті.

Мектеп басшыларының үштен бір бөлігі (31%) сыныпта бағалауды жүзеге асыруға әсер ететін тағы бір фактор сыныптағы **«мұғалім-оқушы» арақатынасы** екенін атап өтті.

Сондай-ақ, сыныптағы білім алушылардың білім беру қажеттіліктері мен мүмкіндіктерінің әртүрлілігі де үлкен маңызға ие. Осылайша, басшылардың 28%-ы әртүрлі деңгейдегі үлгерімі мен білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды бағалаудағы қиындықтарға байланысты мұғалімдерге тиімді бағалауды жүзеге асыру қиынға соғады деп санайды.

Бұл ішкі сыныптық бағалауды тиімді жүргізу үшін жергілікті және республикалық деңгейлерде білім беру саласындағы жүйелік мәселелерді (сыныптардың шамадан тыс жүктелуі) шешу, сондай-ақ білім беру үдерісінің барлық қатысушыларымен (атап айтқанда, білім алушылар мен олардың ата-аналарымен) қосымша ақпараттық-түсіндіру жұмыстарын жүргізу маңызды екендігін білдіреді.

### **Критериалды бағалау саласындағы педагогтердің кәсіби дамуы**

Директорлардың шамамен 40% - ы өз мектептеріндегі мұғалімдердің бағалау дағдыларын жоғары бағалайды. Сонымен қатар, сауалнамаға қатысқан мектеп басшыларының жартысының пікірінше, мұғалімдер критериалды бағалауды әртүрлі деңгейде біледі және қолдана алады: кейбіреулері критериалды бағалауды тиімдірек жүзеге асырса, кейбіреулері онша да тиімді емес түрде жүргізеді.

Сондай-ақ, мектеп басшыларының 40% - ы бағалау саласындағы біліктілікті арттыру курстары өз мектебінің мұғалімдерінің 20% -30% - на қажет деп санайды. Респонденттердің шамамен 23% - ы бағалау курстары өз мектебінің мұғалімдерінің жартысына жуығы үшін қажет деп санайды (40% - дан 50% - ға дейін).

Алынған мәліметтер бағалау саласындағы мұғалімдердің кәсіби дамуын күшейту керек екенін көрсетеді. Атап айтқанда, басшылар мен әдістемелік бірлестіктер мұғалімдерге кері байланыс пен кеңес беру арқылы көмектесе алады, осылайша мұғалімдер бағалау мәселелері бойынша қажетті қолдау мен нұсқаулықтар ала алады. Сонымен қатар, басшылар өз мектебіндегі критериалды бағалау сапасын бағалау үшін мониторинг пен деректерді талдау сияқты құралдарды пайдалана алады.

Қазақстандық педагогтер жетілдіруді қажет ететін бағалау бойынша білім салаларын зерделеу үшін оларға тиісті сұрақ қойылған болатын. Осылайша, мұғалімдердің пікірінше, **оқу бағдарламасының мақсаттарын сабақтың мақсаттарына түрлендіру (36%), жиынтық бағалау үшін тапсырмалар жасау (31%) және жоғары дәрежелі дағдыларды өлшеу (30%), сондай-ақ бағалау өлшемшарттары мен дескрипторларды әзірлеу (23%) бойынша ең көп әдістемелік көмек қажет.**

Оқушылардың сабақтың мақсатын түсінуі оқу үдерісінің негізі болып табылады және оларға оқу материалын сапалы игеруге, оқу үдерісінің белсенді қатысушылары болуға мүмкіндік береді. Тиісінше, мұғалімнің сабақтың мақсатын дұрыс қоя білуі – оқу мақсаттарына барлық оқушылардың қол жеткізуіне ықпал етеді. Зерттеу нәтижелері оқыту мақсаттарын сабақ мақсаттарына түрлендіру бойынша біліктілікті арттыру курстарының мазмұнын ұлғайту қажеттілігін көрсетеді.

Сонымен қатар, мұғалімдерге ең пайдалы және тиімді деп санайтын біліктілікті арттыру формалары туралы сұрақ қойылды. Нәтижелерді талдау көрсеткендей, әрбір екінші мұғалім (48%) курстарды біліктілікті арттырудың ең тиімді түрі деп санайды. Әдістемелік бірлестіктер ұйымдастырған практикалық семинарлар, тренингтер және шеберлік сыныптары сияқты біліктілікті арттыру нысандары да сұранысқа ие. Бұл мектептер, аудандар / қалалар мен облыстар деңгейінде әдістемелік бірлестіктердің бастамаларын қолдау және дамыту қажеттілігін көрсетеді.

## ҰСЫНЫМДАР

Қолданыстағы критериалды бағалау жүйесін зерттеу нәтижелері оқушылардың, мұғалімдердің және мектеп басшыларының критериалды бағалауға қатынасы, мектептерде критериалды бағалаудың тиімді жүзеге асырылуы көптеген факторлар мен жағдайларға байланысты екенін көрсетеді. Алынған нәтижелерді ескере отырып, мектептерде критериалды бағалауды одан әрі жетілдіру үшін бірқатар шараларды қабылдау ұсынылады.

### Педагогикалық жоғары оқу орындары мен колледждер

Сауалнама нәтижелері мен фокус-топтық пікірталастар көрсеткендей, критериалды бағалауды тиімді жүзеге асыруды қиындататын факторлардың едәуір бөлігі осы саладағы мұғалімдердің теориялық және практикалық дайындығының жеткіліксіздігіне жатады. Атап айтқанда, педагогтер мен мектеп басшылары критериалды бағалау саласында педагогикалық ЖОО мен колледж түлектерінің жеткіліксіз дайындығын атап өтті. Осыған байланысты педагогикалық жоғары оқу орындары мен колледждерге:

- республиканың озық мектептерімен бірлесіп педагогикалық мамандықтардың білім беру бағдарламаларын жетілдіру жолымен критериалды бағалау саласында педагог кадрларды даярлауды күшейту. Бағалау жүйесінің келесі құрамдас бөліктеріне ерекше назар аудару ұсынылады: оқу бағдарламасының мақсаттарын сабақ мақсаттарына түрлендіру, бағалау өлшемшарттары мен дескрипторларды құрастыру, жоғары тәртіп дағдыларына тапсырмалар құрастыру, сындарлы кері байланыс беру, білім алушылардың өзін - өзі және өзара бағалауын ұйымдастыру және т. б.;

- студенттерді бағалауға сараланған тәсілмен, атап айтқанда, ЕББҚ бар және/немесе академиялық нәтижелері төмен балалармен жұмысқа даярлауды күшейту;

- еліміздің бірқатар педагогикалық жоғары оқу орындарында іске асырылатын олимпиадалық тапсырмаларды шешу бойынша курстардың үлгісіне негізделі отырып жоғары тәртіп дағдыларын бағалауға (синтез, талдау, бағалау) тапсырмалар жасау бойынша факультатив немесе элективті курсты енгізу;

- тәжірибелі педагогтермен және критериалды бағалау саласындағы педагогтердің біліктілігін арттыру курстарының жаттықтырушыларымен ынтымақтастық іс-қимылын жүргізу, атап айтқанда, педагогикалық жоғары оқу орындары мен колледждердің студенттері мектептерде критериалды

бағалауды іске асыру бойынша тәжірибелік білім ала алатын іс-шараларды (шеберлік-сыныптар, семинарлар және т. б.) ұйымдастыру;

- критериалды бағалауды іске асыру аясында мектептермен ынтымақтасу. Педагогикалық тәжірибеден басқа педагог кадрларды теориялық және практикалық даярлау арасындағы «алшақтықты» азайту үшін мектептермен, әсіресе ауылдық өңірлермен тұрақты ынтымақтастықты жүзеге асыру. Педагогикалық тәжірибеде бағалаудың әртүрлі әдістері мен тәсілдерін бағалау және пайдалану бойынша зерттеу нәтижелерімен алмасу үшін мектеп мұғалімдерімен бірлескен семинарлар, тренингтер, конференциялар мен дөңгелек үстелдер өткізуге профессор-оқытушылар құрамын тарту.

- педагогикалық мамандықтар бағдарламаларының мазмұны мен мектептерде критериалды бағалауды іске асыру арасындағы сәйкестік пен сабақтастықты қамтамасыз ету үшін орта білім берудің барлық стейкхолдерлерімен (ОА министрлігі және оның ведомстволық бағынысты ұйымдары, ПШО және т.б.) байланыс арналарын күшейту;

### **Білім басқармалары мен әдістемелік кабинеттер**

Оқу үдерісін кешенді оқу-әдістемелік қолдаудың орталық буыны ретінде әдістемелік кабинеттерге:

- оқу жетістіктерінің жоғары деңгейін көрсететін «мықты» мектептермен желілік жұмысты жандандыру арқылы бағалау саласындағы «әлсіз» мектептермен жұмысты күшейту;

- білім беру ұйымдары арасында тәжірибе алмасу үшін білім беру нәтижелері жоғары облыстар мен оқу жетістіктері төмен өңірлер арасында өңіраралық ынтымақтастықты орнату.

### **Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА**

- пәндер бойынша үлгілік оқу бағдарламаларына қосымша ретінде бағалау бойынша нұсқаулық әзірлеу;

- критериалды бағалау саласындағы қолданыстағы әдістемелік материалдарды неғұрлым қысқа, көрнекі форматта ұсыну үшін оңтайландыру (интерактивті сілтемелер, бейнероликтер, презентациялар және т. б.);



## «Өрлеу» БАҰО және «НЗМ» ДББҰ ПШО

Біліктілікті арттыру курстарының негізгі провайдерлеріне ұсынылады:

- біліктілікті арттыру курстары аясында критериалды бағалау дағдыларын тәжірибелік пысықтауды күшейту (оқу бағдарламасының мақсаттарын сабақ мақсаттарына түрлендіру, жоғары тәртіп дағдыларын өлшеуге (синтездеу, талдау, бағалау) жиынтық және формативті бағалау тапсырмаларын әзірлеу, сындарлы кері байланыс беру, өзіндік рефлексия жүргізу, бағалау рубрикаларын жасау, ЕББҚ бар балаларды бағалау және т. б.);

- критериалды бағалау бойынша біліктілікті арттырудың онлайн және офлайн курстарынан өту бойынша еліміздің барлық өңірлерінен педагогтерді қамтуды ұлғайту;

- критериалды бағалау саласында тәжірибелік тренингтер, семинарлар, вебинарлар әзірлеуге және өткізуге тәжірибелі педагог-зерттеушілер мен педагог-шеберлерді тарту;

- Өрлеу және ПШО әдіскерлері мен жаттықтырушылары арасында тәжірибе алмасу және бағалау бойынша үздік тәжірибелер арасындағы ынтымақтастықты күшейту. Атап айтқанда, жаттықтырушылар бағалау өлшемшарттарын әзірлеу, дескрипторларды құрастыру, жиынтық және формативті бағалауға арналған тапсырмалар, бағалау рубрикаларына назар аударуы керек;

- критериалды бағалау бойынша біліктілікті арттырудың түрлі курстарына қолжетімділікті қамтамасыз ету (мысалы: «Тапсырмаларды дайындау және сараптау» НЗМ ПШО курсы және т. б.)

- қазақ тілінде критериалды бағалау бойынша біліктілікті арттыру курстарының санын көбейту, өйткені сауалнамалардың деректері бойынша қазақ тілінде оқитын сыныптарды оқытатын мұғалімдер жиынтық және формативті бағалауды жүзеге асыруда көбірек қиындықтар кездестіреді, тиісінше, қазақ тіліндегі курстар мен материалдардың қажеттілігі жоғарырақ;

- курстармен еліміздің барлық өңірлеріндегі ауыл мұғалімдерін қамтуды ұлғайту, ауыл педагогтеріне курстан кейінгі жүйелі сүйемелдеу көрсету;

- жоғары тәртіпті дағдыларды бағалауға (синтез, талдау, бағалау) тапсырмалар жасау саласында біліктілікті арттыру курстарымен педагогтерді қамтуды кеңейту;

- педагогтерді бағалау өлшемшарттарын, дескрипторларды, ЕББҚ бар және/немесе академиялық нәтижелері төмен оқушыларға арналған

тапсырмаларды жасау саласындағы біліктілікті арттыру курстарымен қамтуды кеңейту;

- келесі салаларда біліктілікті арттыру курстарымен педагогтерді қамтуды одан әрі ұлғайту: оқу бағдарламасының мақсаттарын сабақ мақсаттарына түрлендіру, жиынтық және формативті бағалау бойынша тапсырмалар жасау, жоғары тәртіп дағдыларын өлшеуге тапсырмалар жасау, бағалау өлшемшарттары мен дескрипторларды әзірлеу.

### Мектеп басшылары

Мектептің ішкі саясатын реттеу критериалды бағалаудың тиімділігіне айтарлықтай әсер етеді. Көптеген мектептерде критериалды бағалауды жүзеге асыру бойынша іс-шаралар ұйымның ішкі құжаттарына енгізілгеніне қарамастан, бағалаудың тиімділігін арттыру үшін қосымша шаралар қабылдау ұсынылады:

- критериалды бағалауды жүзеге асыруға қатысты түрлі буын мұғалімдерімен жұмыс жүргізу. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, кіші буын оқушылары жоғары сыныптармен салыстырғанда критериалды бағалаудың қағидалары мен элементтерін жақсырақ түсінеді, сәйкесінше, мектептердің басшылары мен әдістемелік бірлестіктеріне жиынтық және формативті бағалауды тиімді іске асыру бөлігінде тәжірибе алмасу үшін әртүрлі буын мұғалімдері арасындағы жұмысты күшейту ұсынылады;

- бағалау оқу бағдарламасының мазмұнымен тығыз байланысты. Білім беру сапасын жақсарту әлеуеті оқу жетістіктерін бағалау жүйесінің қаншалықты сауатты құрылғанына тікелей байланысты, тиісінше, мектеп директорлары бағалау бойынша қосымша білімді қажет ететін педагогтердің үлесін анықтау үшін онлайн және офлайн біліктілікті арттыру курстары түрінде тиісті қолдау көрсету бойынша үнемі мониторингтік және талдамалық жұмыс жүргізуі тиіс;

- тәжірибесі аз әріптестерді тәлімгерлікке және оқытуға мықты педагогтерді тарту мақсатында мектепішілік және мектепаралық деңгейлерде кәсіби өзара іс-қимылды күшейту ұсынылады;

- сыныптардағы балалардың санын ескере отырып, мұғалімдердің жүктемесін реттеу қажет, өйткені мұғалімдердің пікірінше, бір мұғалімге жоғары жүктеме және сыныптағы оқушылар санының көп болуы сияқты факторлар мектептерде критериалды бағалауды тиімді жүзеге асыруға кедергі келтіреді. Жергілікті және республикалық деңгейдегі білім беру ұйымдарының

толып кету мәселесін шешу осы сұрақты шешу бойынша қажетті шара болып табылады.

### Мұғалімдер

- білім алушыларға бағалау өлшемшарттарын түсіндіру бойынша жұмысты күшейту. Зерттеу нәтижелері бойынша оқушылардың өлшемшарттарды нақты түсінуі – олардың өзін - өзі және өзара бағалау қабілетін анықтайды, бұл өз кезегінде оқушыларға оқу мақсаттары мен күтілетін нәтижелерді нақты түсінуге көмектеседі. Осылайша, білім алушыларға бағалау өлшемшарттарын түсіндіру бойынша жүргізілетін жұмыс оқыту нәтижелерін жақсартуға тікелей әсер етеді;

- жоғары дәрежелі дағдыларды бағалау (синтез, талдау, бағалау) бойынша тапсырмаларды құрастыру дағдыларын дамыту. Педагогтерге өздерінің педагогикалық тәжірибелерінде функционалдық сауаттылықты, логиканы, талдауды дамытуға бағытталған тапсырмаларды қолдану ұсынылады. Мысал ретінде Қазақстан тұрақты қатысушысы болып табылатын PISA және PIRLS сияқты халықаралық салыстырмалы зерттеулердің тапсырмаларын келтіруге болады;

- үлгерімі төмен оқушылармен жұмысты күшейту қажет, себебі нәтижелерді талдау көрсеткендей, «қанағаттанарлық» деңгейде оқитын оқушылар «екпінділер» және «озат оқушылармен» салыстырғанда сабақтың мақсаттары мен бағалау өлшемшарттарын түсінуде қиындықтар кездестіреді. Сондай-ақ, бұл оқушылар оқу үдерісіне аз қызығушылық танытады, ал ол жалпы ынтаны төмендетеді. Үлгерімі төмен балаларды қолдау жан-жақты және нақты жүргізілуі керек, өйткені сабақтың мақсаттары мен бағалау өлшемшарттарын түсінудегі қиындықтар оқу үлгеріміне теріс әсер етеді және сыныптан сыныпқа көшу кезінде барлық оқу барысында жинақтаушы ретінде әсер етеді;

- бағалауға, әсіресе ЕББҚ бар балаларға сараланған тәсіл бойынша жұмысты күшейту. Әдістемелік бірлестіктер мен мектеп басшыларына тұрақты негізде ЕББҚ бар балаларды критериалды бағалауға талдау жүргізу ұсынылады – ЕББҚ бар оқушыларды бағалау оқу мақсаттарына сәйкес келуі керек. Сондай-ақ, мұғалімдерге ЕББҚ бар балаларға арналған бағалау өлшемшарттарын ұжымдық талқылау ұсынылады, өйткені зерттеу нәтижелері бойынша көптеген мұғалімдерге бұл әрекет қиындық тудырады.

## ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

Angelo T. A., Cross K. P. Classroom assessment techniques. – Jossey Bass Wiley, 2012.

Azis, A. (2015). Conceptions and practices of assessment: a case of teachers representing improvement conception. TEFLIN J. 26 (2), 129–154. doi:10.15639/teflinjournal.v26i2/129-154;

Barnes, N., Fives, H., and Dacey, C. M. (2017). U.S. teachers' conceptions of the purposes of assessment. Teach. Teach. Educ. 65, 107–116. doi:10.1016/j.tate.2017.02.017;

Barrie S., Brew A., McCulloch M. (1999) Qualitatively different conceptions of criteria used to assess student learning. Proceedings of the AARE-NZARE Conference, Melbourne. <http://www.aare.edu.au/99pap/bre99209.htm>;

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education, 5 (1), 7–74. Google Scholar Google Scholar Cross Ref Cross Ref.;

Brookhart, S. M. (1997). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement. Applied Measurement in Education, 10,161 -180;

Buehl, M. M., and Beck, J. S. (2015). "The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices," in International handbook of research on teachers' beliefs. Editors H. Fives, and M. G. Gill (New York, NY: Routledge), 65–84;

Cisterna D., Gotwals A. W. (2018). Enactment of Ongoing Formative Assessment: Challenges and Opportunities for Professional Development and Practice. Journal of Science Teacher Education. Vol. 29, No 3, P. 200–222;

Dann R. (2014) Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy, and practice. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. Vol. 21, No 2, P. 149–166;

Dixson, D. D., and Worrell, F. C. (2016). Formative and summative assessment in the classroom. Theory into Pract. 55 (2), 153–159. doi:10.1080/00405841.2016.1148989;

Glaser, R. (1963). Instructional technology and the measurement of learning outcomes: some questions. The American psychologist. Issue: 8. Vol.18. pp. 519–521;

- James, M., and Pedder, D. (2006). Beyond method: assessment and learning practices and values. *Curric. J.* 17 (2), 109–138. doi:10.1080/09585170600792712;
- Marshall, B., & Jane Drummond, M. (2006). How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom. *Research papers in education*, 21(02), 133-149;
- National Center for Education Statistics. (2003). Summative and Formative Evaluation in Schools. <https://nces.ed.gov/pubs2003/techrep/summative.asp>;
- Norcini, J., Anderson, B., Bollela, V., Burch, V., Costa, M. J., Duvivier, R., ... & Roberts, T. (2011). Criteria for good assessment: consensus statement and recommendations from the Ottawa 2010 Conference. *Medical teacher*, 33(3), 206-214;
- Nuttall, D. L., & Stobart, G. (1994). National curriculum assessment in the UK. *Educational Measurement: issues and practice*, 13(2), 24;
- Opre, D. (2015). Teachers' conceptions of assessment. *Procedia—Social Behav. Sci.* 209, 229–233. doi:10.1016/j.sbspro.2015.11.222;
- Rolheiser C., Ross J. A. (2001). Student self-evaluation: What research says and what practice shows //Plain talk about kids.– T. 43. – C. 57;
- Sadler, D. R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & evaluation in higher education*, 30(2), 175-194;
- Siarova, H., Sternadel, D., and Masidlauskaite, R. (2017). Assessment practices for 21st century learning: review of evidence. NESET II report. Luxembourg, Europe: Publications Office of the European Union. doi:10.2766/71491;
- The Glossary of Education Reform: comprehensive online resource that describes widely used school-improvement terms, concepts, and strategies <https://www.edglossary.org/assessment/>;
- Watkins A. (2007). Assessment in Inclusive Settings: Key issues for Policy and Practice. The report. European Agency for Development in Special Needs Education. Odense, Denmark;
- William, D. (2007). Changing classroom practice. *Educational leadership*, 65(4), 36;
- Wyatt-Smith and Bridges S. Meeting in the middle – Assessment, pedagogy, learning and students at educational disadvantage. – 2007. – P. 48;

Алексашина И., Абдулаева О., Киселев Ю. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся. – Litres, 2022;

Аналитический отчет «Комплексный анализ результатов мониторинга образовательных достижений обучающихся организаций среднего образования» / Министерство просвещения Республики Казахстан, Национальная академия образования имени Ы. Алтынсарина, Астана: 2022. – 279 стр.;

Болатова А. Ж., Длимбетова Г. К., Шайхеслямова К. О. (2017): Критериальное оценивание, как ведущий фактор формирования учебно-познавательной компетентности учащихся;

Т. В. Загоруйко, С. Ю. Диденко, Е. И. Черепанская [и др.]. (2018). Понятие оценивания в образовании — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — № 45 (231). — С. 240–242. — URL: <https://moluch.ru/archive/231/53434/>;

ИАЦ (2014), Страновой базовый отчет Казахстана. ОЭСР Обзор политики по улучшению эффективности использования ресурсов в школах, 2014, [http://www.oecd.org/education/school/CBR\\_Kazakhstan\\_russian.pdf](http://www.oecd.org/education/school/CBR_Kazakhstan_russian.pdf);

Искандерова А. (2022) Что такое суммативное оценивание и как высчитываются оценки? <https://kundelik.zendesk.com>;

Кабенова, А. М. (2020). Составление заданий для суммативного оценивания за раздел по предмету «Русский язык и литература». Инновации в образовании (Казахстан), (1), 61–65;

Камерова А. Р. Технологии критериального оценивания как условие формирования самооценки у участников педагогического процесса в начальной школе // академическая наука как фактор и ресурс инновационного развития. – 2022. – с. 54–61;

Калимуллина А. (2021). Обратная связь как средство организации видимого обучения: к постановке проблемы // Инновации и качество профессионального образования. – С. 337–340;

Каражигитова, Т. А., & Айтпукешев, А. Т. (2015). Критериальное оценивание в системно-деятельностном подходе в образовании. Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения, (45), 64–69;

Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2022 – 2026 жылдарға арналған тұжырымдамасын бекіту туралы. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2022 жылғы 24 қарашадағы № 941 қаулысы.  
<https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2200000941>

Лаврухина Е. С., Зорин С. С. (2022). Организация обратной связи на уроках в классах с большим количеством учащихся;

Международное исследование преподавания и обучения TALIS-2018: первые результаты Казахстана", 2019 год: Национальный отчет, первый том;

Можаева, О. И., Шилибекова, А. С., & Зиеденова, Д. Б. (2016). Руководство по критериальному оцениванию для региональных и школьных координаторов. А. С. Шилибековой, Д. Б. Зиеденовой - 47 с.;

Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан (по итогам 2019 года). – Нур-Султан: Министерство образования и науки Республики Казахстан, АО «Информационно-аналитический центр», 2020. – 367 стр.;

Национальный центр тестирования: <http://www.testcenter.kz/>;

Ныгметова Б. Д., Сарбасов Н. С. (2017). Сущность критериального оценивания в условиях обновления содержания школьного образования //Санкт-Петербургский образовательный вестник. – №. 2 (6). – С. 28–32;

Шилибекова О. И. Руководство по критериальному оцениванию для региональных и школьных координаторов: учебно-методич. пособие / под ред. О. И. Можаевой, А. С. Шилибековой, Д. Б. Зиеденовой. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2016. – 46 с.;

Шмигирилова И. Б., Рванова А. С., Таджигитов А. А. (2021). Проблемы внедрения критериального оценивания в практику общеобразовательной школы в аспекте обучения математике //Вестник Казахского национального женского педагогического университета – №. 2. – С. 90–104.

## ҚОСЫМША

### БІЛІМ АЛУШЫЛАРҒА АРНАЛҒАН САУАЛНАМА

Құрметті оқушы!

Сені сабақтағы бағалау туралы сұрақтарға жауап беруіңді сұраймыз. Сауалнама жасырынды түрде болады, сондықтан Сенің шынайы жауап беруіңді сұраймыз. Біздің еліміздің оқушыларының пікірі біз үшін өте маңызды!

Зерттеушілер маған зерттеудің негізгі мақсаттары мен зерттеу жайлы толық ақпаратты нақты түсіндірді. Мен бұл зерттеуге қатысуым ерікті екенін түсінемін. Мен кез келген уақытта және ешқандай себепсіз келісімімді қайтарып ала аламын және бұл маған ешқандай теріс әсерін тигізбейді. Мен осы зерттеу барысында жиналған ақпарат құпиялы түрде пайдаланылатынын түсінемін.

#### *1 – Блок «Жалпы сұрақтар»*

##### 1. Сенің жынысың:

- Қыз бала
- Ұл бала

##### 2. Қазақстанның қай аймағында тұрасың:

- Астана қаласы
- Алматы қаласы
- Шымкент қаласы
- Абай облысы
- Ақмола облысы
- Ақтөбе облысы
- Алматы облысы
- Атырау облысы
- Шығыс Қазақстан облысы
- Жамбыл облысы
- Жетісу облысы
- Батыс Қазақстан облысы
- Қарағанды облысы
- Қостанай облысы
- Қызылорда облысы
- Маңғыстау облысы



- Павлодар облысы
- Солтүстік Қазақстан облысы
- Түркістан облысы
- Ұлытау облысы

**3. Сенің мектебің қай жақта орналасқан?**

- қала
- ауыл

**4. Сенің мектебің төменде көрсетілген мектептердің қандай түріне жатады?**

- Жалпы білім беру мектебі
- Гимназия, мектеп-гимназия
- Лицей, мектеп-лицей
- Басқа: \_\_\_\_\_

**5. Сен қай сыныпта оқисың?**

- 4 - сынып
- 7- сынып
- 10 – сынып

**6. Сен мектепте қай тілде оқисың?**

- Қазақ тілінде
- Орыс тілінде
- Басқа \_\_\_\_\_

**7. Биылғы оқу үлгерімің қандай?**

- Өте жақсы («5»)
- Жақсы («4»)
- Қанағаттанарлық («3»)

**2 – Блок «Критериалды бағалау»**

**8. Сенің ойыңша, БЖБ (бөлім бойынша жиынтық бағалау), ТЖБ (тоқсандық жиынтық бағалау) және формативті (қалыптастырушы) бағалау қаншалықты пайдалы? (бір жауап нұсқасын таңда)**

- Өте пайдалы, өйткені олар менің пән бойынша мықты және әлсіз жақтарымды анықтауға мүмкіндік береді
- Жалпы пайдалы, бірақ олар маған әрқашан пән бойынша мықты және әлсіз жақтарымды анықтауға мүмкіндік бермейді

- Онша қатты пайдалы емес, себебі олар маған пән бойынша мықты және әлсіз жақтарымды анықтауға сирек мүмкіндік береді
- Мүлдем пайдалы емес, себебі олар маған ешқашан пән бойынша мықты және әлсіз жақтарымды анықтауға мүмкіндік бермейді
- Басқа: (жазып шық)

**9. Сенің мектебінде БЖБ мен ТЖБ бойынша жұмыстар қатаң түрде өткізіледі ме? (бір жауап нұсқасын таңда)**

- Иә, мектепте оқушылардың көшіріп жазып алмауы қатаң қадағаланады
- Иә, мектеп оқушылардың көшіріп жазып алмауын қатаң қадағалайды, бірақ әрбір БЖБ және ТЖБ сайын емес
- Жоқ, қатаң емес, көшіріп жазып алу мүмкіндігі бар
- Бұған назар аударылмайды
- Басқа \_\_\_\_\_

**10. Сен өзіңнің сабақтағы іс-әрекетіңе қатысты келесі мәлімдемелермен келісесің бе (әр жолдан бір жауап нұсқасын таңдау қажет):**

	Иә, барлық сабақтарда	Иә, кейбір сабақтарда	Жоқ, бірде-бір сабақта емес	Жауап беруге қиналамын
Мен сабақтың мақсаты мен міндеттерін түсінемін				
Мен бағалау өлшемшарттарын (критерийлерін) түсінемін				
Мен бағалау өлшемшарттарын дескрипторлармен сәйкестендіре аламын				
Мен сабақта өзімді және сыныптастарымды бағалау өлшемшарттарына сәйкес бағалай аламын				
Мен сабақтың тақырыбы бойынша кері байланыс бере аламын, мұғалімнің				

сұрақтарына жауап бере аламын және сабақтың тақырыбы бойынша нақтылайтын сұрақтар қоя аламын				
Мен өтілген сабақтың тақырыбы бойынша өзімнің мықты және әлсіз жақтарымды түсінемін				
Мен күрделі тақырыптар бойынша білімімді көтеру үшін не істеуім керек екенін түсінемін				

**11. Сен бағалауға қатысты келесі мәлімдемелермен келісесің бе? (әр жолдан бір жауап нұсқасын таңдау қажет):**

	Иә, барлық сабақтарда	Иә, кейбір сабақтарда	Жоқ, бірде-бір сабақта емес	Жауап беруге қиналамын
Бағалау менің оқу үлгерімімді жақсарту үшін өз бетімше жұмыс істеуге көмектеседі				
Бағалау менің оқуға деген қызығушылығымды арттырады				
Бағалау маған оқу үлгерімімді көруге көмектеседі				
Бағалау менің білімімнің қандай өлшемшарттар (критерийлер) бойынша бағаланатынын түсінуге көмектеседі				

### 3- Блок «Кері байланыс»

12. Сен әдетте мұғалімдерден кері байланысты қандай түрде аласың?  
(бірнеше жауап нұсқаларын таңдауға болады)

- Жазбаша пікірлер
- Электрондық журналдағы пікірлер
- Ауызша пікірлер
- Мұғаліммен жеке әңгімелер
- Ата-аналармен әңгімелер барысында мұғалім менің үлгерімім туралы айтады (жиналыстарда, телефон арқылы, whats app және т. б.)
- Тек балл (баға) түрінде ғана
- Рубрикалар (бағалау өлшемшарттарына (критерийлеріне) сәйкес оқушының жетістік деңгейлері сипатталатын кестелер)

13. Формативті және жиынтық бағалау тапсырмаларын орындау нәтижелері бойынша мұғалімдерден әдетте қандай ауызша және / немесе жазбаша пікірлер/түсініктемелер аласың? (бір жауап нұсқасын таңда)

- Қысқа (мысалы, «дұрыс», «жақсы», «жарайсың», «дұрыс емес» және т. б.)
- Ашық және түсінікті, менің мықты жақтарым және / немесе жіберілген қателерім нақты әрі толықтай түсіндіріледі
- Қысқа да, ашық әрі түсінікті де пікірлер/түсініктемелер
- Мен пікір/түсініктеме алмаймын / іс жүзінде алмаймын
- Басқа \_\_\_\_\_

### 4 – Блок «Өзін-өзі бағалау және өзара бағалау»

14. Сен өз жұмысыңа өзіндік бағалау жүргізе аласың ба? (өзіндік бағалау - бұл оқушының өзінің орындаған тапсырмаларын мұғалімнің басшылығымен өзі бағалауы)? (бір жауап нұсқасын таңда)

- иә
- жоқ
- ішінара (тақырыпқа, сабақтың тақырыбына және т. б. байланысты)
- жауап беруге қиналамын

15. Сенің жұмысыңның өзіндік бағасы (өзін-өзі бағалау) қойылатын қорытынды бағамен (мұғалімнің қойған бағасымен) қаншалықты жиі сәйкес келеді?

- әрқашан
- көп жағдайда
- кейде
- сирек
- ешқашан

16. Сен сабақта формативті бағалау аясында өзара бағалауды жүргізе аласың ба (БЖБ және ТЖБ емес)? (өзара бағалау – бұл оқушының өзінің сыныптасының жұмысын бағалауы) *(бір жауап нұсқасын таңда)*

- иә
- жоқ
- ішінара (тақырыпқа, сабақтың тақырыбына және т. б. байланысты)
- жауап беруге қиналамын

17. Сабақтарда өзара бағалау көбінесе қандай формада жүзеге асырылады? *(бір жауап нұсқасын таңда)*

- сабақта жұппен қалыптастырушы бағалау аясында
- сабақта топпен қалыптастырушы бағалау аясында
- сабақта формативті бағалау аясында жұппен де, топпен де
- бір-біріміздің БЖБ/ТЖБ жұмыстарымыздың нәтижелерін бағалаймыз
- сабақта өзара бағалау ұйымдастырылмайды
- жауап беруге қиналамын

18. Өз жұмысыңды және сыныптастарыңның жұмысын бағалауда қандай қиындықтар туындайды? *(бірнеше жауап нұсқаларын таңдауға болады)*

- өз жұмысымда немесе сыныптастарымның жұмысында қателерді табуда
- қандай бағалау өлшемшарттары бойынша бағалау керектігін анықтау барысында
- бағалау өлшемшарттарын, дескрипторларды және тапсырмаларды байланыстыру кезінде
- маған өз жұмысымды және сыныптастарымның жұмысын бағалау қызық емес
- мен өз жұмысымды және сыныптастарымның жұмысын бағалағанды ұнатамын, бірақ мен бұл бағалауды жақсырақ жасауды үйренгім келеді
- қиындықтар жоқ
- жауап беруге қиналамын

19. Сабақтарда өзара бағалау және өзін-өзі бағалау (өз жұмысыңды және сыныптастарыңның жұмысын бағалау) қаншалықты жиі өткізіледі? *(бір жауап нұсқасын таңда)*

- жиі
- кейде
- сирек
- ешқашан
- жауап беруге қиналамын

## МУҒАЛІМДЕРГЕ АРНАЛҒАН САУАЛНАМА

Құрметті педагог!

Сізді Қазақстан мектептеріндегі критериалды бағалау бойынша сауалнамаға қатысуыңызды сұраймыз. Сауалнама жасырынды түрде болады және нәтижелер жалпыланған түрінде пайдаланылады. Сіздің шынайы жауап беруіңізді сұраймыз, Сіздің пікіріңіз біз үшін өте маңызды.

### 1 – Блок «Жалпы сұрақтар»

1. Сіздің жынысыңыз:

- Ер
- Әйел

2. Тұрғылықты тұратын жеріңіз бен жұмысыңыздың аймағын көрсетіңіз:

- Астана қаласы
- Алматы қаласы
- Шымкент қаласы
- Абай облысы
- Ақмола облысы
- Ақтөбе облысы
- Алматы облысы
- Атырау облысы
- Шығыс Қазақстан облысы
- Жамбыл облысы
- Жетісу облысы
- Батыс Қазақстан облысы
- Қарағанды облысы
- Қостанай облысы
- Қызылорда облысы
- Маңғыстау облысы
- Павлодар облысы
- Солтүстік Қазақстан облысы
- Түркістан облысы
- Ұлытау облысы

**3. Сіздің мектебіңіз қай жақта орналасқан?**

- қала
- ауыл

**4. Сіз жұмыс істейтін білім беру ұйымының түрін көрсетіңіз:**

- Жалпы білім беру мектебі
- Гимназия, мектеп-гимназия
- Лицей, мектеп-лицей
- Басқа: \_\_\_\_\_

**5. Өзіңіздің педагогикалық өтіліңізді көрсетіңіз:**

- 3 жылға дейін
- 4-6 жыл
- 7-10 жыл
- 11-15 жыл
- 16-20 жыл
- 20 жылдан астам

**6. Өзіңіздің біліктілік санатыңызды көрсетіңіз:**

- Педагог-тағылымдамашы
- Педагог
- Педагог-модератор
- Педагог-сарапшы
- Педагог-зерттеуші
- Педагог-шебер

**7. Сіз қандай оқыту тілінде сабақ бересіз? (бірнеше жауап нұсқаларын таңдауға болады):**

- Қазақ тілі
- Орыс тілі
- Ағылшын тілі
- Басқа: \_\_\_\_\_



2 – Блок «Критериалды бағалау»

8. Критериалды бағалау Сізге төменде көрсетілген әрекеттер бойынша көмектеседі деп ойлайсыз ба? (әр жолдан бір жауап нұсқасын таңдаңыз)

	Иә	Жоқ	Ішінара	Жауап беруге қиналамын
Оқушылардың оқу үдерісіне деген оң көзқарасын қалыптастыру				
Оқушыларға қойылған оқу мақсаттарына жетуге көмектесу				
Оқушылардың оқу бағдарламасын меңгерудегі үлгерімін қадағалау				
Оқушылардың біліміндегі олқылықтарды дер кезінде түзету				
Оқу үдерісінде әрбір оқушыға жеке көзқарасты қамтамасыз ету				
Білім алушылардың білім жетістіктерін объективті және ашық түрде бағалау				

9. Өзіңіздің критериалды бағалау бойынша дағдыларыңызды қалай бағалайсыз? (бір жауап нұсқасын таңдаңыз)

- Мен формативті және жиынтық бағалауды тиімді жүзеге асырамын
- Мен жиынтық бағалауды тиімді жүзеге асырамын, бірақ формативті бағалауды жүзеге асыруда менде қиындықтар кездеседі
- Мен формативті бағалауды тиімді жүзеге асырамын, бірақ жиынтық бағалауды жүзеге асыруда менде қиындықтар кездеседі
- Менде жиынтық бағалауды да, формативті бағалауды да жүзеге асыруда қиындықтар кездеседі
- Басқа \_\_\_\_\_

10. Оқушылардың жеке оқу үлгерімін қандай тәсілдермен/әдістермен қадағалайсыз? *(жазыңыз)*

---



---



---

11. Формативті (күнделікті) бағалауға қатысты келесі әрекеттер Сізге қиындық тудырады ма: *(әр жолдан бір жауап нұсқасын таңдаңыз)*

	иә	жоқ	ішінара	жауап беруге қиналамын
Оқу бағдарламасының мақсаттарын сабақ мақсаттарына түрлендіру				
Сабақтың басында сұрақтың/мәселенің қойылуы				
Сабақтың мақсаттарына сәйкес бағалау өлшемшарттарын (критерийлерін) әзірлеу				
Білім алушыларға бағалау өлшемшарттарын түсіндіру				
Бағалау өлшемшарттарына сәйкес дескрипторларды әзірлеу				
Формативті бағалаудың әртүрлі әдіс-тәсілдерін қолдану				
Жоғары дәрежелі дағдыларды бағалауға арналған тапсырмаларды жасау – талдау, синтез, бағалау				
Ерекше білім беру қажеттіліктері бар және/немесе төмен академиялық нәтижелері бар білім алушыларды формативті түрде бағалау				
Оқушылар арасында өзін-өзі және өзара бағалауды ұйымдастыру				
Оқушылардың орындаған тапсырмалары бойынша жазбаша және/немесе ауызша сапалы кері байланысты қамтамасыз ету				
Бағалау рубрикаларын құрастыру				

Сыныптағы оқушылардың жеке үлгерімін бақылау				
Сабақтың әртүрлі кезеңдерінде оқушылар арасында рефлексия ұйымдастыру				
Өткізілген сабақтан кейінгі өзіндік рефлексия				

**12. Бөлімнің/тоқсанның жиынтық бағалауына қатысты келесі әрекеттер Сізге қиындық тудырады ма: (әр жолдан бір жауап нұсқасын таңдаңыз)**

	иә	жоқ	ішінара	жауап беруге қиналамын
БЖБ және ТЖБ-ға байланысты оқу мақсаттарын таңдау				
Оқу мақсаттарына сәйкес БЖБ-ға арналған бағалау өлшемшарттары мен тапсырмаларын әзірлеу				
Оқу мақсаттарына сәйкес ТЖБ-ға арналған бағалау өлшемшарттары мен тапсырмаларын әзірлеу				
Бағалау өлшемшарттарына сәйкес БЖБ дескрипторларын әзірлеу				
БЖБ және ТЖБ тапсырмаларын жоғары дәрежелі дағдыларды бағалауға жасау – талдау, синтез, бағалау				
БЖБ және/немесе ТЖБ-ның оқыту мақсаттарын ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылар үшін таңдау және бейімдеу				
Бағалау өлшемшарттарын дескрипторлармен және тапсырмалармен сәйкестендіру (тапсырмалардың объективтілігін, сенімділігін және дұрыстығын қамтамасыз ету)				
Оқушылар орындаған тапсырмалар бойынша жазбаша және / немесе ауызша сапалы кері байланыс беру				

Бағалау рубрикаларын жасау				
Модерация жүргізу				

**13. Сіздің мектебіңізде критериалды бағалауды тиімді жүзеге асыруға қандай факторлар кедергі келтіреді деп ойлайсыз (бірнеше жауап нұсқаларын таңдауға болады):**

- бір мұғалімге шаққандағы сыныптағы оқушылардың санының көптігі
- критериалды бағалау әдістері мен тәсілдері бойынша оқу-әдістемелік қолдаудың жетіспеушілігі
- мұғалімдердің жоғары жұмыс жүктемесі
- мұғалімдердің құзыреттілігінің немесе уәждемесінің (мотивациясының) жеткіліксіздігі
- білім алушылардың немесе олардың ата-аналарының критериалды бағалау қағидаттарын түсінудегі қиындықтары
- оқу үлгерімі мен білім беру қажеттіліктері әртүрлі деңгейдегі оқушыларды бағалаудағы қиындықтар
- қандай да бір оқушының қалыптастырушы және жиынтық бағалау арасындағы нәтижелерінің сәйкес болмауы
- критериалды бағалауды тиімді жүзеге асыруға ештеңе кедергі келтірмейді
- жауап беруге қиналамын
- басқа (жазыңыз): \_\_\_\_\_

### **3 – Блок «Модерация»**

**14. Сіздің мектебіңізде ТЖБ – ны өткізудің алдында және өткізгеннен кейін қандай іс-шаралар өткізіледі? (бірнеше жауап нұсқаларын таңдауға болады):**

- ТЖБ өткізгеннен кейін білім алушылар мен ата-аналарда даулы мәселелер туындаған кезде модерация жүргізіледі
- ТЖБ өткізер алдында мұғалімдер арасында тапсырмалардың оқу мақсаттарына, көлеміне, тапсырмаларды орындауға арналған нұсқаулықтарға, орындау уақытына және т. б. қатысты сәйкестігін талқылау
- Жоғарыда аталған іс-шаралар іс жүзінде жүргізілмейді/ ТЖБ - ны өткізудің алдында да, өткізгеннен кейін де жүргізілмейді
- Басқа \_\_\_\_\_
- Жауап беруге қиналамын

**15. Сіздің мектебіңізде тиімді модерацияны жүргізудің келесі шарттары**

*орындалды ма: (әр жолдан бір жауап нұсқасын таңдаңыз; егер Сіз алдыңғы сұрақта «модерация жүргізілмейді / іс жүзінде жүргізілмейді» деп жауап берсеңіз, бұл сұрақты өткізіп жіберіңіз)*

	иә	жоқ	ішінара	жауап беруге қиналамын
Ынтымақтастық мәдениеті				
Ашық әрі шынайы коммуникация				
Сындарлы кері байланыс				
Ұжымдағы кәсіби қолдау				
Модерацияны жүргізу үшін арнайы бөлінген уақыт				
Әдістемелік бірлестік басшысының көмегі				

**4- Блок «Біліктілікті арттыру»**

**16. Сізге әдістемелік қолдау немесе критериалды бағалау бойынша біліктілікті**

**арттыру курстары қажет пе? Егер қажет болса, қандай бағыттар бойынша? (бірнеше жауап нұсқаларын таңдауға болады)**

- Иә, оқу бағдарламасының мақсаттарын сабақ мақсаттарына түрлендіру бойынша
- Иә, сабақтың басында сұрақ / мәселе қою бойынша
- Иә, бағалау өлшемшарттары мен дескрипторларды әзірлеу бойынша
- Иә, формативті бағалауға арналған тапсырмаларды құрастыру бойынша
- Иә, ТЖБ және БЖБ жұмыстарына арналған тапсырмаларды жасау бойынша
- Иә, жоғары дәрежелі дағдыларды өлшеуге арналған тапсырмаларды құрастыру бойынша - талдау, синтез, бағалау
- Иә, бағалау рубрикаларын құрастыру бойынша
- Иә, критериалды бағалау әдістері мен тәсілдері бойынша
- Иә, білім алушыларға сындарлы кері байланыс беру бойынша
- Иә, оқушылар арасында өзін - өзі және өзара бағалауды ұйымдастыру бойынша
- Иә, модерация жүргізу бойынша
- Иә, сабақта білім алушылардың рефлексиясын ұйымдастыру бойынша
- Иә, мен өткізген сабақтардан кейін өзіндік рефлексия жүргізу бойынша
- Жоқ, қажет емес

- Жауап беруге қиналамын

**17. Сіз критериалды бағалау бойынша біліктілікті арттырудың қандай түрлерін ең тиімді деп санайсыз? (бір жауап нұсқасын таңдаңыз)**

- Өздігінен білім алу
- Біліктілікті арттыру курстары (оффлайн/онлайн)
- Әдістемелік бірлестік ұйымдастырған тәжірибелік семинарлар, тренингтер, шеберлік сыныптары
- Тәжірибелі мұғалімдерден жеке көмек
- Мұғалімдер арасында ашық пікірталас
- Басқа (көрсетіңіз): \_\_\_\_\_
- Жауап беруге қиналамын

**18. Соңғы 3 жылда Сіз критериалды бағалау бойынша біліктілікті арттыру курстарынан өттіңіз бе? Олар Сізге пайдалы болды ма? (бір жауап нұсқасын таңдаңыз)**

- Иә, өттім; өте пайдалы болды - мен алған дағдыларым мен білімімді өз жұмысымда қолданамын
- Иә, өттім; ішінара пайдалы болды - бәрі бірдей емес, бірақ мен алған кейбір білім мен дағдыларды жұмысымда қолданамын
- Иә, өттім; пайдалы болмады - мен бұл курстардың ешқайсысын жұмысымда қолданбаймын
- Жоқ, өткен жоқпын

## МЕКТЕП БАСШЫЛАРЫНА АРНАЛҒАН САУАЛНАМА

Құрметті мектеп директоры/директордың орынбасары, Сізді Қазақстан мектептеріндегі критериалды бағалау бойынша сауалнамаға қатысуыңызды сұраймыз. Сауалнама жасырынды түрде болады және нәтижелер жалпыланған түрінде пайдаланылады. Сіздің шынайы жауап беруіңізді сұраймыз, Сіздің пікіріңіз біз үшін өте маңызды.

### 1 – Блок «Жалпы сұрақтар»

#### 1. Сіздің жынысыңыз:

- Ер
- Әйел

#### 2. Тұрғылықты тұратын жеріңіз бен жұмысыңыздың аймағын көрсетіңіз:

- Астана қаласы
- Алматы қаласы
- Шымкент қаласы
- Абай облысы
- Ақмола облысы
- Ақтөбе облысы
- Алматы облысы
- Атырау облысы
- Шығыс Қазақстан облысы
- Жамбыл облысы
- Жетісу облысы
- Батыс Қазақстан облысы
- Қарағанды облысы
- Қостанай облысы
- Қызылорда облысы
- Маңғыстау облысы
- Павлодар облысы
- Солтүстік Қазақстан облысы
- Түркістан облысы
- Ұлытау облысы

3. Сіздің мектебіңіз қай жақта орналасқан?

- қала
- ауыл

4. Сіздің қазіргі уақытта басшы болып жұмыс істейтін білім беру ұйымының түрін көрсетіңіз:

- Жалпы білім беру мектебі
- Гимназия, мектеп-гимназия
- Лицей, мектеп-лицей
- Басқа: \_\_\_\_\_

5. Өзіңіздің басшы ретіндегі жұмыс өтіліңізді көрсетіңіз:

- 3 жылға дейін
- 4-6 жыл
- 7-10 жыл
- 11-15 жыл
- 16-20 жыл
- 20 жылдан астам

*2 – Блок «Критериалды бағалаудың жүргізу сапасын бақылау»*

6. Төменде көрсетілген әрекеттер мұғалімдерге критериалды бағалау бойынша жұмыс жүргізуге көмектеседі деп ойлайсыз ба? (әр жолдан бір жауап нұсқасын таңдаңыз)

	Иә	Жоқ	Ішінара	Жауап беруге қиналамын
Оқушылардың оқу үдерісіне деген ынтасын және оң көзқарасын қалыптастыру				
Жеке кәсіби өсуге қол жеткізу				
Оқушылардың оқу бағдарламасын меңгерудегі үлгерімін қадағалау				
Оқушылардың біліміндегі				



олқылықтарды уақтылы түзету				
Білім алушылардың білім жетістіктерін объективті және ашық түрде бағалау				

**7. Критериалды бағалауды жүзеге асыруда Сіздің мектебіңіздегі мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін қалай бағалайсыз? (бір жауап нұсқасын таңдаңыз)**

- Жоғары (барлық мұғалімдер оқушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалауды біледі және қолдана алады);
- Орташа (мұғалімдер критериалды бағалауды әртүрлі деңгейде біледі және қолдана алады: бір мұғалім критериалды бағалауды тиімді жүргізсе, басқа мұғалім онша тиімді емес түрде жүргізеді);
- Қанағаттанарлық (мұғалімдерге критериалды бағалау бойынша қосымша білім қажет);
- Қанағаттанарлықсыз (мұғалімдер критериалды бағалауды жүзеге асыру бойынша білім мен дағдыларды өте нашар меңгерген/немесе меңгермеген);
- Жауап беруге қиналамын

**3- Блок «Мектептің педагогикалық ұжымын критериалды бағалау бойынша кәсіби дамуын ұйымдастыру»**

**8. Мұғалімдер арасында критериалды бағалау дағдыларын арттыру бойынша іс-шаралар Сіздің мектебіңіздің ішкі құжаттарына (стратегиялар, жоспарлар және т. б.) енгізілген бе? (бір жауап нұсқасын таңдаңыз)**

- Иә
- Жоқ

**9. Қазіргі уақытта Сіздің мектебіңіздегі мұғалімдердің қандай бөлігіне критериалды бағалау бойынша біліктілікті арттыру курстары қажет деп ойлайсыз? (бір жауап нұсқасын таңдаңыз)**

- 10% -дан аз
- 20%–30%
- 40%–50%
- 60%–70%
- 70% және одан да жоғары

10. Сіздің ойыңызша, Сіздің мектебіңіздің мұғалімдеріне формативті (күнделікті) бағалауды жүзеге асыру қиындық тудырады ма? (бір жауап нұсқасын таңдаңыз)

- Жоқ - барлық мұғалімдер қалыптастырушы бағалау құралдарын жоғары деңгейде меңгерген
- Ішінара - кейбір мұғалімдер қалыптастырушы бағалау құралдарын жоғары деңгейде, ал кейбір мұғалімдер төмен деңгейде меңгерген
- Иә - мұғалімдердің көпшілігі қалыптастырушы бағалау құралдарын төмен деңгейде меңгерген
- Жауап беруге қиналамын

11. Сіздің мектебіңіздегі формативті бағалауды жүзеге асырудағы қандай қиындықтарды атап өтуге болады? (әр жолдан бір жауап нұсқасын таңдаңыз):

	Иә, <u>көптеген</u> мұғалімдерде қиындықтар бар	Иә, <u>кейбір</u> мұғалімдерде қиындықтар бар	Қиындықтар жоқ	Жауап беруге қиналамын
Формативті бағалаудың әртүрлі әдіс-тәсілдерін қолдану				
Формативті бағалау аясында (жазбаша және/немесе электрондық күнделікте) сындарлы (толық және түсінікті) кері байланысты қамтамасыз ету				
Оқыту мақсаттарына сәйкес бағалау өлшемшарттарын (критерийлерін) тұжырымдау				
Бағалау рубрикаларын әзірлеу				

Бағалау өлшемшарттарына сәйкес дескрипторларды әзірлеу				
Формативті бағалау аясында сабаққа сұрақтар/тапсырмалар құрастыру				
Сабақтың әртүрлі кезеңдерінде рефлексия жүргізу				
Ерекше білім беру қажеттіліктері бар және төмен академиялық нәтижелері бар білім алушыларды формативті түрде бағалау				
Жоғары дәрежелі дағдыларды (талдау, синтез, бағалау) бағалауға арналған тапсырмаларды жасау				
Оқушыларды оқуға ынталандыру				
Оқушылардың жеке үлгерімін бақылау				
Оқушылар арасында өзін-өзі бағалау мен өзара бағалауды ұйымдастыру				

12. Критериалды бағалау жүйесін енгізгеннен кейін, мектеп басшысы ретінде Сізге мұғалімдердің жұмысының тиімділігін бақылау оңайырақ болды ма? *(бір жауап нұсқасын таңдаңыз)*

- Иә
- Жоқ

- Ішінара
- Ештеңе өзгерген жоқ
- Жауап беруге қиналамын

13. Сіздің мектебіңізде критериалды бағалауды тиімді жүзеге асыруға қандай факторлар кедергі келтіреді деп ойлайсыз *(бірнеше жауап нұсқаларын таңдауға болады)*:

- бір мұғалімге шаққандағы сыныптағы оқушылардың санының көптігі
- критериалды бағалау әдістері мен тәсілдері бойынша оқу-әдістемелік қолдаудың жетіспеушілігі
- мұғалімдердің жоғары жұмыс жүктемесі
- білім алушылардың немесе олардың ата-аналарының критериалды бағалау қағидаттарын түсінудегі қиындықтары
- оқу үлгерімі мен білім беру қажеттіліктері әртүрлі деңгейдегі оқушыларды бағалаудағы қиындықтар
- қандай да бір оқушының қалыптастырушы және жиынтық бағалау арасындағы нәтижелерінің сәйкес болмауы
- критериалды бағалауды тиімді жүзеге асыруға ештеңе кедергі келтірмейді
- жауап беруге қиналамын
- басқа *(жазыңыз)*: \_\_\_\_\_

## АҚПАРАТТАНДЫРЫЛҒАН КЕЛІСІМ ФОРМАСЫ

### Келісім туралы өтініш

#### Сауалнама

**Зерттеу тақырыбы:** Қазақстан мектептерінде білім алушылардың білім беру нәтижелерін критериалды бағалаудың қолданыстағы жүйесі бойынша зерттеу.

**Сипаттама:** Қазақстан мектептерінде білім берудің жаңартылған мазмұнын енгізуге байланысты 2016 жылы критериалды бағалау жүйесі де дәйекті түрде енгізілді. Үлгерімді айқындаудың жаңа өлшемшарттарын (критерийлерін) енгізу білім алушылардың оқу жетістіктерін олардың оқу тіліне және мектептің орналасқан жеріне қарамастан әділ және тең бағалауды қамтамасыз ету үшін қажетті және дер кезінде қолданылған шара болды.

Сіздің балаңызға мектепте критериалды бағалауды жүзеге асыруға қатысты сауалнама (19 сұрақ) түріндегі зерттеуге қатысу ұсынылады. Сауалнама жасырын түрде жүзеге асырылады және оның нәтижелері жалпыланған формада қолданылады.

Зерттеу критериалды бағалау жүйесін жетілдіруді талап ететін негізгі аспектілерді, оның ішінде бағалау, бағалау үшін тапсырмалар әзірлеу, кері байланыс беру және т.б. анықтауға мүмкіндік береді. Зерттеу нәтижелері бойынша мектептер мен басқа да стейкхолдерлерге (мүдделі тараптарға) ұсынымдар әзірленіп, әдістемелік көмек көрсетіледі.

Егер Сіз балаңыздың сауалнама сұрақтарына жауап беруіне келіссеңіз, келісіміңізді растаңыз:

Мен,

---

(Зерттеуге қатысушының/зерттеуге қатысушының ата-анасы немесе қамқоршысының толық аты-жөні)

осы зерттеуге қатысуға өз еркіммен келісімімді беремін.

Менің балам/қамқоршымның бұл зерттеуге қатысуы ерікті екенін түсінемін. Мен кез келген уақытта және себепсіз келісімімді қайтарып ала аламын және

бұл мен үшін және менің балам/қамқоршым үшін теріс әсерін тигізбейді. Мен бұл зерттеуде жиналған ақпарат құпиялы түрде пайдаланылатынын түсінемін.

Қолы: \_\_\_\_\_ Күні: \_\_\_\_\_

## ФОКУС-ТОПТЫҚ ПІКІРТАЛАСТАРДЫ (ФТП) ӨТКІЗУ ЖӨНІНДЕГІ НҰСҚАУЛЫҚ

ФТП толық үдерісі барысында ақпараттандырылған келісім мен этикалық қағидаларды ұстануды қамтитын стандартты озық тәжірибелер мен рәсімдерді сақтау қажет. Әдетте, ФТП төрт кезеңде жүзеге асырылады.

**1-кезең – Әңгімеге кіріспе.** Талқылауға қатысушылармен танысу, респонденттердің алдында талқылаудың мақсаты белгіленеді;

**2-кезең – Дайындық.** Респонденттерге қарапайым сұрақтар қойылады (оқытылатын пәні, еңбек өтілі, мектептегі жұмысы туралы жалпы сұрақтар), олар қатысушыларды алдағы тәжірибе алмасуға және талқылауға тартуға дайындайды. Бұл кезеңде модератордың міндеті фокус-топта сенімді атмосфераны құру болып табылады;

**3-кезең – Тереңдетілген сұрақтар.** Қойылған мақсаттардың ерекшелігіне байланысты талқылауды екі түрге бөлуге болады: 1) Тікелей құрылым — модератор фокус топ қатысушыларын талқылаудың орталық мәселелеріне біркелкі алып келеді, ал сұрақтардың өзі әлдеқайда нақты және бағытталған болады. 2) Кері құрылым – модератор алдымен топқа нақты позициялық мәлімдеме жасайды, содан кейін талқылау пікірталас шеңберін кеңейте отырып, байланысты тақырыптарға шығады;

**4-кезең – Қорытынды.** Қатысушыларға алғыс білдіру. Пікірталас табиғи қалпында аяқталады, модератор сұрақтар тізімін жауып, қатысушыларға уақыт бөлгені үшін алғыс айтады.

## МҰҒАЛІМДЕР МЕН МЕКТЕП БАСШЫЛАРЫНЫҢ ҚАТЫСУЫМЕН ФОКУС-ТОПТЫҚ ПІКІРТАЛАСҚА АРНАЛҒАН НҰСҚАУЛЫҚ

Біз фокус-топқа / сұхбатқа қатысқаныңыз үшін алғыс айтамыз. Біздің кездесуіміздің тақырыбы: Қазақстан мектептерінде критериалды бағалауды жүзеге асыру. Барынша сенімді талдау мақсатында біз аудиожазба құралын қолданамыз, бұл ретте зерттеу жасырын түрде болады және барлық мәлімдемелер шифрланып, №1, №2 ... № n Респондент ретінде ұсынылады.

Барлық нәтижелер жалпыланған түрде ұсынылады. Сұрақтар қарапайым және дұрыс немесе бұрыс жауаптарды қамтымайды, сондықтан Сізден жеке пікіріңізбен бөлісуіңізді сұраймыз. Сіздің жауаптарыңыздың толықтығы мен адалдығы бізге бар мәселелерді шешу бойынша тиімді шаралар қабылдау үшін пайдалы ұсынымдар қалыптастыруға мүмкіндік береді.

### **Тақырыптық реттілік тізбесі**

#### **№1 блок. Танысу, фондық сұрақтар**

- 1) Өз мектебіңіз туралы айтып бересіз бе?
- 2) Сіз қанша уақыт аралығында мұғалім / басшы болып жұмыс істейсіз?

Сіз бұл мектепте қанша уақыт аралығында жұмыс істедіңіз?

#### **№ 2 блок. Сыныптағы бағалауды жүзеге асыру**

3) Сіздің мектебіңізде критериалды бағалау үдерісі қалай ұйымдастырылған?

4) Критериалды бағалауды жүзеге асыру кезінде мұғалімдер жиі кездесетін мәселелер қандай? *(Қажет болған жағдайда, жауап беру кезінде сұрақты нақтылау: жиынтық бағалау, формативті бағалау, кері байланыс, өзін - өзі бағалау және өзара бағалау, ЕББҚ бар балаларды бағалау және т. б.)*

5) Мектептерде ішкі сыныптық бағалауды сапалы жүзеге асыруға не кедергі келтіреді? Сіз бұл мәселелердің қалай шешілгенін қалайсыз?

6) Сіздің ойыңызша, қазір бағалаудағы ең өзекті мәселелер мен үрдістер қандай? Олар қазіргі мектепке, мұғалімдерге, білім беру үдерісіне қалай әсер етеді?

7) Жалпы алғанда, мектеп оқушылары мен олардың ата-аналарының сыныпта бағалауға деген көзқарасын қалай сипаттауға болады?

8) Формативті және жиынтық бағалаудың қандай төмен жетілген рәсімдерін, түрлері мен кезеңдерін бөліп көрсетуге болады?

9) Сіздің тәжірибеңізде критериалды бағалауды сәтті жүзеге асыру неден тұрады?



10) ЕББҚ бар оқушылармен жұмыс кезінде критериалды бағалаудың қандай әдістері мен тәсілдері тиімді? Сіз немесе сіздің әріптестеріңіз осы әдістер мен тәсілдердің қайсысын қолданады?

### №3 блок. Модерация

11) Сіздің ойыңызша модерация сіздің мектебіңізде тиімді жүзеге асырылады ма? Мұғалімдерге сапалы модерация жүргізу үшін қандай жағдайлар қажет?

12) Модерация кезінде қандай қиындықтарды кездестіресіз?

### № 4 блок. Бағалау саласындағы кәсіби даму

13) Біліктілікті арттыру курстары, семинарлар, тренингтер және басқа да осындай іс-шаралар критериалды бағалауды іске асыруда қандай рөл атқарады? Олардың тиімділігін қалай бағалайсыз? Алған білімді оқыту тәжірибесінде толық қолдануға кедергі келтіретін факторлар бар ма?

14) Критериалды бағалау бойынша біліктілікті арттырудың қай нысанын ең тиімді деп санайсыз? Неліктен? (онлайн /офлайн семинарлар, дәрістер, практикалық сабақтар, тренингтер және т. б.)

15) Сіздің тәжірибеңізге сүйене отырып, сіз қолданыстағы біліктілікті арттыру курстарын қалай жақсартар едіңіз және неге? Сізге критериалды бағалау бөлігінде қандай қосымша әдістемелік қолдау қажет?

Фокус-топтық пікірталастар екі тілде жүргізілді: қазақ және орыс тілдерінде. Сауалнама да, фокус-топтық пікірталастар да жасырын түрде жүргізілді.

*Қорытынды сөз және қатысқаны үшін алғыс білдіру*

## ЗЕРТТЕУ ҚҰРАЛДАРЫН АПРОБАЦИЯДАН ӨТКІЗУ

Зерттеу топтары көбінесе зерттеу жүргізер алдында өздерінің болжамдарына «гипотезаларына», зерттеу әдістеріне немесе іріктеу топтарына қатысты белгісіздікке тап болады. Пилоттық зерттеу жүргізу зерттеу сұрақтары мен әдістерін алдын ала тексеруге, кедергілерді анықтауға және тікелей зерттеу кезінде қауіпсіздік мәселелерін болдырмауға көмектеседі.

Зерттеуді апробациялау дегеніміз не?

«Пилоттық зерттеу дегеніміз не?» сұрағына жауап беруде, атап айтарлығы, пилоттық зерттеу немесе апробация — бұл ресурстарды толығымен бөлмес бұрын оның әлеуеті мен өміршеңдігін бағалау үшін сандық зерттеу жобасынан бұрын болатын шағын алдын ала зерттеу. Бұл зерттеу тобына тәсілдерді сынау, олардың әдісін нақтылау және ресурстардың шектеулері мен шығындарын анықтау арқылы толық ауқымды жобаны жүзеге асыруға дайындалуға көмектеседі. Бұл зерттеулер әдетте оларға қатысу үшін шағын адамдар тобы сияқты шағын іріктемені пайдаланады. Бұл зерттеу тобына тым көп уақыт пен шығынсыз жобадағы кемшіліктерді анықтауға мүмкіндік береді.

### **Зерттеуді сынақтан өткізудің артықшылықтары**

*Зерттеу сапасын жақсартады*

Зерттеудің жалпы сапасы, әдетте, топ аяқтайтын тестілеудің әр кезеңімен жақсарады. Жобаға алдын ала кезеңді қосу жақсы зерттеу әдісін көрсетеді және зерттеуді рецензиялаушылар, басылымдар және инвесторлар үшін сенімдірек ете алады. Кішігірім масштабты зерттеу сонымен қатар ауытқулар мен қызықты нәтижелерді анықтау үшін құнды салыстыру көзі бола алады.

*Логистикалық мәселелерді анықтайды*

Пилоттық зерттеулер логистикалық мәселелерді алдын-ала анықтай алады, сондықтан олар негізгі зерттеу органына әсер етпейді. Мәселелер жетіспейтін материалдарды, ақаулы жабдықты, тасымалдау мәселелерін және қызметкерлердің жетіспеушілігін қамтуы мүмкін. Егер зерттеуге адамдар қатысса, олардың үдеріс туралы пікірлері топтың логистиканы қатысушылар үшін ыңғайлы және практикалық ету үшін қалай жақсарту алатынын көрсете алады.

*Қауіпсіздік мәселелерін шешеді*

Кез келген ғылыми зерттеуде қатысушылардың, зерттеушілердің және материалдардың қауіпсіздігі зерттеу нәтижелерінен немесе шығындардан басымдырақ болады. Алдын ала зерттеу жүргізу зерттеушілердің назардан тыс қалуы мүмкін және негізгі тестілеу кезеңінде зиян келтіруі мүмкін қауіптерді

анықтауы мүмкін. Денсаулыққа әсер етуден басқа, жазатайым оқиғалар жабдықтар мен сынақ зертханаларына қымбат зақым келтіруі немесе зерттеу нәтижелерін жоюы мүмкін.

*Деректердің «мінез-құлқын» болжайды*

Пилоттық зерттеулер зерттеу қандай деректерді бере алатыны және оның үміткерлердің нәтижелеріне қалай жауап беретіні туралы түсінік бере алады. Шамадан тыс оң, теріс немесе кең таралған нәтижелер зерттеудің қаншалықты пайдалы екеніне әсер етуі мүмкін. Мысалы, алдын ала зерттеу барлық сынақтар төмен немесе елеусіз аз мән беретін төменгі шекті әсерге немесе үлгі күтпеген жерден жоғары нәтиже беретін жоғарғы шекті әсерге әкелуі мүмкін.

*Бюджетті бағалайды*

Зерттеудің бірнеше компоненттерін орындау және олардың қаржылық әсерін бағалау арқылы топ зерттеуді жүргізуге байланысты нақты қаржылық шығындарды дәлірек болжай алады. Бұған уақыт, қызметкер, ресурстар және жабдықты жақсарту немесе ауыстыру шығындары кіреді. Мұны тексеретін зерттеу кезеңін қосу жобаның құны немесе инвестицияның қайтарымы туралы алаңдайтын инвесторлардың қажеттіліктерін қамти алады.

*Зерттеудің техникалық сүйемелдеуін тексереді*

Апробация жобаның жабдықтарын өміршеңдігі, дәлдігі және зерттеуге жарамдылығы үшін алдын ала сынау үшін пайдалы болуы мүмкін. Мысалы, пилоттық зерттеу визуализацияға қатысты зерттеу жобасында топтың іздеген нәтижелерін қамтамасыз ету үшін жеткілікті жарықтандыру және жеткілікті қуатты линзалар бар-жоғын бағалай алады. Содан кейін зерттеу тобы машиналарды калибрлеуге, олардың тәсілін дәл бейімдеуге және зерттеуді ұйымдастыруға машықтануға мүмкіндік алады.

## **Зерттеуді сынақтан өткізу жөніндегі нұсқаулық**

Пилоттық зерттеу жүргізу – бұл сіздің негізгі зерттеу әдістеріңіздің қысқартылған нұсқасын орындаудың қарапайым үдерісі. Мұнда пилоттық зерттеу жүргізуге арналған қадамдық нұсқаулық берілген:

### **1. Қатысушыларды іріктеу**

Толық зерттеу барысында сынағыңыз келетін таңдамалы топқа ұқсас сипаттамалары бар шағын таңдамалы топты жинаңыз. Біржақтылықты болдырмау үшін мақсатты қатысушылар тобына мүмкіндігінше ұқсас және кеінгі түпкілікті зерттеуге қатыспайтын қатысушыларды таңдаңыз. Бұл зерттеу үдерісін тексеруге және осы үміткерлерді тестілеу үлесіне қайта енгізбестен салыстыру үшін нәтижелер жиынтығын жасауға мүмкіндік береді. Бұл зерттеуде үміткер бұрын тест тапсырған жағдайда қате болуы мүмкін көрінбейтін сынақтар болған кезде маңызды;

### **2. Сынақ тесттерін өткізу**

Пилоттық зерттеуді негізгі зерттеу жүргізгендей жүргізіңіз, бірақ ең жақсы тәжірибеге назар аударып, қателіктерге, кемшіліктерге және қауіпсіздік мәселелеріне назар аударыңыз. Тестілеу шарттары, мысалы, қатысушылардың өтуі үшін уақыт шегі жеткілікті ме, әлде жоқ па, соны бағалаңыз. Респонденттер мен зерттеушілер олардың нұсқауларын түсінетінін тексеріңіз және кез келген түсінбеушілікті немесе шатасуды жазып алыңыз;

### **3. Нәтижелерді зерттеу**

Нәтижелердің дұрыстығына және зерттеу мақсаттарына сәйкес келетініне көз жеткізу үшін оларға алдын ала талдау жасаңыз. Егер нәтижелер жобаның негізгі зерттеу мақсаттарынан тым көп ауытқып кетсе, зерттеу әдісіне түзетулер енгізуді ұсыныңыз. Алдын ала зерттеу негізінде бастапқы қорытынды жасаудың орнына, бұл тест қорытынды тестті қалай растайтынына назар аударыңыз.

### **4. Қайталауларды қарастырыңыз**

Кейде жобаның өміршеңдігін дұрыс бағалау үшін бірнеше пилоттық зерттеулер жүргізу қажет болуы мүмкін. Бұл жағдайда нәтижелерге қалай әсер ететінін көру үшін зерттеуді жаңа үлгілермен және тәсілдермен қайталау пайдалы болуы мүмкін. Егер зерттеу болмажды (гипотезаны) тексеру үшін сапалық және сандық әдістерді қолданса, зерттеушілер екі сынақтан өтуді қажет деп санауы мүмкін. Бастапқы сынақта айқын шығарындылар, ауытқулар немесе қателер болса, зерттеушілер қосымша қайталауды қарастыруы мүмкін.

Министерство просвещения Республики Казахстан  
Национальная академия образования имени И. Алтынсарина

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОТЧЕТ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ  
ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕЙСТВУЮЩЕЙ СИСТЕМЫ  
КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ  
ДОСТИЖЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Астана, 2023 г.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	8
КРАТКОЕ РЕЗЮМЕ.....	9
АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ .....	15
Цель исследования .....	18
Задачи исследования.....	18
Инструментарий исследования .....	20
ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ .....	27
РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	38
ВЫВОДЫ.....	115
РЕКОМЕНДАЦИИ .....	124
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	129
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	133

## СПИСОК РИСУНКОВ

Рисунок 1. Структура критериального оценивания в школах Казахстана.....	16
Рисунок 2. Общая информация об учениках, участвовавших в анкетировании / %.....	39
Рисунок 3. Общая информация об учениках, участвовавших в опросе / регионы проживания / чел. .	40
Рисунок 4. Ответы учеников на вопрос: «Согласны ли вы со следующими утверждениями касательно оценивания?» / %.....	41
Рисунок 5. Ответы учеников на вопрос: «Насколько полезны СОРы, СОЧи и ФО?» / %.....	43
Рисунок 6. Ответы учеников на вопрос: «Насколько полезны СОРы, СОЧи и ФО?» / язык обучения / %.....	43
Рисунок 7. Ответы учеников на вопрос: «Насколько полезны СОРы, СОЧи и ФО?» / Месторасположение школы / % .....	44
Рисунок 8. Ответы учеников на вопрос: «Насколько полезны СОРы, СОЧи и ФО?» / классы обучения / %.....	44
Рисунок 9. Ответы учеников на вопрос: «Насколько полезны СОРы, СОЧи и ФО?» / успеваемость / % .....	45
Рисунок 10. Ответы учеников на вопрос: «Согласны ли вы со следующими утверждениями касательно своей деятельности на уроке?» / % .....	46
Рисунок 11. Ответы учеников на вопрос: «Согласны ли вы со следующими утверждениями касательно своей деятельности на уроке?» / язык обучения / % .....	47
Рисунок 12. Ответы учеников на вопрос: «Строго ли в твоей школе проводят СОРы и СОЧи?» / % ...	57
Рисунок 13. Ответы учеников на вопрос: «В каком виде вы обычно получаете обратную связь от учителей?» / %.....	58
Рисунок 14. Ответы учеников на вопрос: «По результатам выполнения заданий формативного и суммативного оценивания какие устные и /или письменные комментарии от учителей вы обычно получаете?» / %.....	58
Рисунок 15. Ответы учеников на вопрос: «Умеете ли вы проводить самооценивание и взаимооценивание в рамках формативного оценивания?» / % .....	61
Рисунок 16. Ответы учеников на вопрос: «Как часто на уроках у вас проводится взаимооценивание и самооценивание?» / % .....	61
Рисунок 17. Ответы учеников на вопрос: «Часто ли самостоятельная оценка своей работы (самооценивание) совпадает с итоговой оценкой (оценкой учителя)?» / % .....	62
Рисунок 18. Ответы учеников на вопрос: «В какой форме чаще всего проводится взаимооценивание на уроках?» / %.....	62
Рисунок 19. Ответы учеников на вопрос: «Какие сложности вы испытываете при проведении самооценивания и взаимооценивания?» / %.....	63
Рисунок 20. Общая информация об учителях, участвовавших в анкетировании / %.....	64
Рисунок 21. Общая информация об учителях, участвовавших в опросе/ .....	65
Рисунок 22. Ответы педагогов на вопрос: «Помогает ли Вам критериальное оценивание в следующем?» / %.....	67
Рисунок 23. Ответы педагогов на вопрос: «Как вы оцениваете свои навыки критериального оценивания?» / %.....	68
Рисунок 24. Ответы педагогов на вопрос: «Как вы оцениваете свои навыки критериального оценивания?» / категория / %.....	69
Рисунок 25. Ответы педагогов на вопрос: «Как вы оцениваете свои навыки критериального оценивания?» / месторасположение школы / %.....	70
Рисунок 26. Ответы педагогов на вопрос: «Как вы оцениваете свои навыки критериального оценивания?» / язык обучения классов / %.....	71

Рисунок 27. Ответы педагогов на вопрос: «Представляют ли для вас трудность действия, относящиеся к организации и проведению суммативного оценивания за раздел/четверть» / %.....	73
Рисунок 28. Доля педагогов, ответивших, что действия, относящиеся к организации и проведению суммативного оценивания за раздел/четверть», не представляют для них трудностей / квалификационная категория / % .....	76
Рисунок 29. Доля педагогов, ответивших, что действия, относящиеся к организации и проведению суммативного оценивания за раздел/четверть», не представляют для них трудностей / язык преподавания / %.....	79
Рисунок 30. Ответы педагогов на вопрос: «Представляют ли для вас трудность следующие действия, относящиеся к формативному оцениванию?» / %.....	85
Рисунок 31. Доля педагогов, ответивших, что действия, относящиеся к организации и проведению формативного оценивания, не представляют для них трудностей /квалификационная категория /% .....	87
Рисунок 32. Доля педагогов, ответивших, что действия, относящиеся к организации и проведению формативного оценивания, не представляют для них трудностей / язык преподавания / %.....	90
Рисунок 33. Ответы педагогов на вопрос «Какие мероприятия проводятся в вашей школе перед и после проведения СОЧ?» / % .....	95
Рисунок 34. Ответы педагогов на вопрос «Соблюдены ли следующие условия эффективной модерации в вашей школе:»/ %.....	96
Рисунок 35. Ответы педагогов на вопрос: «Нуждаетесь ли вы в методической поддержке или курсах повышения квалификации по критериальному оцениванию? Если да, то по каким направлениям?» / % .....	97
Рисунок 36. Ответы педагогов на вопрос: «Какие формы повышения квалификации по критериальному оцениванию вы считаете наиболее эффективными?» / % .....	98
Рисунок 37. Ответы педагогов касательно полезности курсов повышения квалификации по оцениванию (из числа проходивших данные курсы за последние 3 года) / % .....	99
Рисунок 38. Общая информация о руководителях, участвовавших в анкетировании / % .....	102
Рисунок 39. Общая информация о руководителях школ, участвовавших в опросе / регионы проживания / чел. ....	103
Рисунок 40. Ответы руководителей школ на вопрос: «После внедрения критериальной системы оценивания, вам как руководителю стало легче отслеживать эффективность работы педагогов?» / % .....	104
Рисунок 41. Ответ руководителей школ на вопрос: «Помогает ли критериальное оценивание педагогам в следующем?»/ % .....	106
Рисунок 42. Ответ руководителей школ на вопрос: «Как вы оцениваете профессиональную компетентность педагогов вашей школы в реализации критериального оценивания?»/ % .....	107
Рисунок 43. Ответ руководителей школ на вопрос: «Как вы считаете, какая доля педагогов вашей школы, нуждается в курсах повышения квалификации в области критериального оценивания на данный момент?» / % .....	108
Рисунок 44. Ответ руководителей школ на вопрос: «Включены ли мероприятия по повышению навыков критериального оценивания среди педагогов во внутренние документы вашей школы (стратегии, планы и др.)?» / %.....	109
Рисунок 45. Ответ руководителей школ на вопрос: «Как вы считаете, вызывает ли сложности реализация формативного (ежедневного) оценивания у учителей вашей школы?»/ % .....	110
Рисунок 46. Ответ руководителей школ на вопрос: «Какие трудности в реализации формативного оценивания вы бы могли отметить в вашей школе?» / % .....	112
Рисунок 47. Ответ руководителей на вопрос: «Какие факторы препятствуют эффективной реализации критериального оценивания в вашей школе?» / % .....	114



## СПИСОК ТАБЛИЦ

Таблица 1. Трудности в реализации оценивания в образовательной практике.....	35
Таблица 2. Трудности в теоретическом сопровождении оценивания .....	37
Таблица 3. Ответы учеников на вопрос: «Согласны ли вы со следующими утверждениями касательно своей деятельности на уроке?» / месторасположение школы / % .....	49
Таблица 4. Ответы учеников на вопрос: «Согласны ли вы со следующими утверждениями касательно своей деятельности на уроке?» / классы обучения / %.....	51
Таблица 5. Ответы учеников на вопрос: «Согласны ли вы со следующими утверждениями касательно своей деятельности на уроке?» / успеваемость / % .....	54
Таблица 6. Ответы педагогов на вопрос: «Представляют ли для вас трудность действия, относящиеся к организации и проведению суммативного оценивания за раздел/четверть» / месторасположение школы / %.....	77
Таблица 7. Ответы педагогов на вопрос: «Представляют ли для вас трудность действия, относящиеся к формативному оцениванию?» / месторасположение школы / % .....	88

## ТЕРМИНЫ И ОПРЕДЕЛЕНИЯ

**Критериальное оценивание** – процесс соотнесения реально достигнутых обучающимися результатов обучения с ожидаемыми результатами обучения на основе выработанных критериев

**Критерии** – конкретные измерители, на основании которых проводится оценка учебных достижений обучающихся

**Дескриптор** – качественная характеристика, описывающая конкретные действия для выполнения задания и имеющая определенный вес в баллах

**Рубрика** – способ описания уровней учебных достижений обучающихся в соответствии с критериями оценивания

**Суммативное оценивание** – вид оценивания, который проводится по завершении определенного учебного периода (четверть, триместр, учебный год), а также изучения разделов в соответствии с учебной программой с выставлением баллов (оценок)

**Формативное оценивание** – вид оценивания, который проводится в ходе ежедневной работы в классе, является текущим показателем успеваемости обучающихся, обеспечивает оперативную взаимосвязь между обучающимся и учителем в ходе обучения, обратную связь между учеником и учителем и позволяет совершенствовать образовательный процесс

**Модерация** – процесс обсуждения педагогами работ обучающихся по суммативному оцениванию за четверть с целью стандартизации выставления баллов для обеспечения объективности и прозрачности оценивания

**Обратная связь** – это процесс двустороннего обмена информацией между учителем и обучающимся в рамках учебного процесса. Обратная связь дает информацию о том, на каком этапе обучения находится обучающийся, каким образом он достигнет результата и над чем ему нужно работать, чтобы исправить недочеты

**Рефлексия** – мыслительный процесс, направленный на самопознание, переосмысление и анализ собственных результатов деятельности

## СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

<i>ГОСО</i>	Государственный общеобязательный стандарт образования
<i>МП РК</i>	Министерство просвещения Республики Казахстан
<i>НАО</i>	Национальная академия образования имени И. Алтынсарина
<i>ООП</i>	Особые образовательные потребности
<i>ОЭСР</i>	Организация экономического сотрудничества и развития
<i>РК</i>	Республика Казахстан
<i>СОР</i>	Суммативное оценивание за раздел/сквозную тему
<i>СОЧ</i>	Суммативное оценивание за четверть
<i>УО</i>	Управление образования
<i>ФГД</i>	Фокус-групповая дискуссия

## ВВЕДЕНИЕ

Социокультурные, политические и экономические изменения последних десятилетий привели к трансформации образовательных систем мира. Так, общемировой тенденцией стала смена фокуса с предметных знаний как основной цели обучения на развитие функциональной грамотности, критического и креативного мышления. Это, в свою очередь, повлекло за собой не только изменение содержания образования, но и системы оценивания учебных достижений обучающихся.

В этой связи важность представляет проведение комплексных страновых исследований, измеряющих то, как системные изменения во внутриклассном оценивании влияют на эффективность и результаты обучения. Вместе с тем Международная ассоциация по оценке образовательных достижений среди проблемных вопросов реализации образовательных политик называет несовершенство или отсутствие во многих странах системы отслеживания результатов реформ в сфере оценивания (*IEA, 2019*).

В Казахстане логическим шагом на пути к совершенствованию системы образования с учетом глобальных трендов стало внедрение с 2016 года критериального оценивания. Действующая система оценивания служит не только индикатором качества знаний обучающихся, но и мощным инструментом отслеживания динамики учебных достижений для своевременной корректировки образовательного процесса и повышения эффективности обучения. Переход Казахстана на критериальное оценивание эксперты ОЭСР считают позитивным шагом на пути к модернизации системы образования в целом.

При этом до настоящего момента не проводилось комплексного исследования системы оценивания с анализом факторов, влияющих на эффективность ее реализации в школах. В связи с этим НАО имени И. Алтынсарина проведено исследование, включающее анкетирование более чем 3000 респондентов из числа обучающихся, педагогов и администрации школ, и серию фокус-групповых дискуссий с педагогической общественностью. Отчет по итогам исследования содержит комплексный анализ текущего состояния системы внутриклассного оценивания, существующих особенностей, трудностей и перспектив ее реализации в школах, а также адресные рекомендации и предложения по ее дальнейшему совершенствованию.

# КРАТКОЕ РЕЗЮМЕ

## ОБУЧАЮЩИЕСЯ

→ Большинство опрошенных школьников считает, что оценивание положительно влияет на их вовлеченность в учебный процесс на всех уроках. При этом часть опрошенных учеников (22%–28%) высоко оценивает эффективность критериального оценивания для измерения своего учебного прогресса, улучшения успеваемости, повышения мотивации к учебе, но не по всем учебным предметам, а только по некоторым. Такие результаты подчеркивают важность роли учителя: уровень вовлеченности обучающихся в оценивание во многом зависит от того, как педагог организует данный процесс на своих уроках.

→ Другой важной задачей педагога при реализации критериального оценивания является выявление и донесение до ученика его сильных и слабых сторон по предмету. Вместе с тем каждый третий школьник (33%) считает, что суммативное и формативное оценивание «в целом полезно», но не всегда позволяет понять сильные и слабые стороны по предметам.

→ Большинство учеников относительно высоко оценивают свои учебно-организационные навыки в критериальном оценивании по всем учебным предметам. В частности, 70% учеников отметили, что на всех уроках понимают свои сильные и слабые стороны по пройденной теме урока, 68% – понимают цели и задачи урока по каждому предмету, а также какие действия им нужно предпринять для того, чтобы подтянуть знания по сложным темам.

→ При этом около трети (31%–32%) учеников ответили, что понимают цели и задачи урока, критерии оценивания и умеют сопоставлять критерии оценивания с дескрипторами, но не на всех уроках, а только на некоторых. Пробелы в понимании учениками относительно целей и задач урока, а также критериев оценивания могут отрицательно влиять на качество усвоения темы и общую успеваемость учеников. Это говорит о том, что процесс оценивания должен быть более прозрачным и ясным, что позволит ученикам четко понимать поставленные перед ними задачи.

→ Чем старше ученики, тем больше среди них тех, кто не считает суммативное и формативное оценивание полезным (четвероклассники – 9,7%, десятиклассники – почти вдвое больше). Также школьники младшего звена более высоко оценивают свой уровень понимания и применения учебно-организационных навыков в процессе оценивания на всех уроках, в сравнении с обучающимися среднего и старшего звена. Такие результаты свидетельствуют о необходимости усиления качества проведения формативного и суммативного оценивания в старших классах.

→ На отношение к оцениванию влияет успеваемость учеников: 90,6% отличников («5») считает оценивание очень или в целом полезным, тогда как среди троечников («3») так ответили только 70,1% респондентов. В разрезе школьных оценок опрошенных учеников также выявлено, что чем ниже успеваемость, тем хуже ученики понимают цели урока, критерии оценивания, умеют сопоставлять критерии оценивания с дескрипторами, оценивать себя и одноклассников, отвечать на вопросы учителя по теме урока, понимать свои сильные и слабые стороны по пройденной теме урока и др. Таким образом, важно повышать мотивацию к обучению среди слабоуспевающих школьников посредством более усиленного их вовлечения в различные методы, формы и стратегии оценивания.

→ Обратная связь является эффективным инструментом по корректировке образовательной траектории каждого ученика, поэтому педагогам важно предоставлять конструктивную обратную связь. По данным анкет, большинство учеников (71%) отметили, что в основном обратная связь от учителей представляет собой устные комментарии, 39% - письменные. Четверть опрошенных учеников (24%) получают обратную связь в основном в виде баллов и оценок, без дополнительных комментариев со стороны учителя. Наименее распространенной формой обратной связи, согласно ответам учеников, являются рубрики (16%).

→ Оценивание своих работ и работ одноклассников позволяет обучающимся проанализировать собственный прогресс, найти причину ошибок и способы их устранения. По результатам анкетирования большинство школьников высоко оценивают свои навыки самооценивания (66%) и взаимооценивания (63%). Более четверти опрошенных (27%) ответили, что частично обладают навыками само- и взаимооценивания. Что касается частоты проведения само- и взаимооценивания на уроках, менее половины школьников (44%) отметили, что данные методы оценивания проводится на уроках часто.

→ Наиболее распространенным затруднением среди обучающихся при проведении само- и взаимооценивания является нахождение ошибок в своих работах и работах одноклассников (41%). В целом, только каждый пятый ученик (19%) ответил, что не испытывает сложностей с проведением само- и взаимооценивания.

## ПЕДАГОГИ

→ По мнению большинства педагогов, внедрение критериального оценивания существенно улучшило процесс оценки, сделав его более объективным и прозрачным. Значительная доля педагогов (80%) считает, что оценивание помогает им в формировании положительного отношения обучающихся к учебе, объективном оценивании их образовательных достижений и отслеживании прогресса в освоении учебной программы.

→ Большинство педагогов (порядка 70%) высоко оценивает свои навыки формативного и суммативного оценивания.

→ При этом каждый седьмой опрошенный педагог (14%) считает, что эффективно реализует суммативное оценивание, однако испытывает трудности в реализации формативного оценивания. Следует отметить, что ежедневное оценивание – основополагающий элемент системы критериального оценивания, от качества организации которого зависит и результат суммативного оценивания.

→ Учителя с более высокой категорией больше уверены в своих навыках проведения суммативного и формативного оценивания. Так, 3 из 4 педагогов-мастеров и педагогов-исследователей (75%) ответили, что эффективно реализуют критериальное оценивание. Показатель среди учителей с категорией «педагог» ниже и составил только 64%.

→ Больше всего трудностей в рамках проведения как формативного, так и суммативного оценивания педагоги испытывают в ходе оценивания учеников с ООП. Так, половина опрошенных педагогов заявила, что в разной степени испытывает трудности (частично – 25,1%, в полной мере – 24,5%) при выборе и адаптации целей обучения для СОР или СОЧ под обучающихся с ООП.

→ Половина педагогов отметила, что испытывает трудности при составлении заданий СОР и СОЧ на оценку навыков высокого порядка (частично – 26,9%, в полной мере – 23,5%). Что касается составления таких сложных заданий по формативному оцениванию, о трудностях заявили более половины учителей (частично – 29,1%, в полной мере – 24,5%).

→ Более 44% респондентов заявили о том, что испытывают разной степени трудности (частично или в полной мере) при составлении оценочных рубрик как в рамках формативного, так и суммативного оценивания.

→ Около 40% опрошенных учителей частично или в полной мере затрудняются при разработке критериев оценивания и заданий СОР и СОЧ, приведении в соответствие критериев оценивания с дескрипторами и заданиями, а также при проведении модерации.

→ В рамках формативного оценивания 38% учителей *частично* или *в полной мере* испытывают трудности в преобразовании целей учебной программы в цели урока, 46% – в разработке критериев оценивания в соответствии с целями урока, 42% – в разработке дескрипторов в соответствии с критериями оценивания, а также в предоставлении качественной обратной связи обучающимся.

→ Педагоги, преподающие в классах с казахским языком обучения, в целом испытывают больше трудностей в реализации различных действий по организации и проведению суммативного и формативного оценивания.

→ Полученные результаты показывают, что педагогам требуется дополнительная методическая поддержка в части выполнения следующих действий: выбор и адаптация целей обучения для СОР/СОЧ под обучающихся с ООП, составление заданий СОР и СОЧ на оценку навыков высокого порядка, составление оценочных рубрик и др.

→ Педагоги высоко оценивают усилия их школ по созданию необходимых условий для проведения модерации (процесс обсуждения работ обучающихся по СОЧ с целью стандартизации выставления баллов). Например, большинство педагогов отметили, что в их школах соблюдена культура сотрудничества (85%), открытая и прозрачная коммуникация (82%), профессиональная поддержка в коллективе (81%) и наличие помощи от руководителя методического объединения (80%).

→ В ходе опроса были определены текущие потребности учителей в методической поддержке или курсах повышения квалификации по критериальному оцениванию. Так, по мнению учителей, наибольшая методическая помощь требуется по преобразованию целей учебной программы в цели урока (36%), составлению заданий для суммативного оценивания (31%) и на измерение навыков высокого порядка (30%), а также разработке критериев оценивания и дескрипторов (23%).

→ 3 из 4 педагогов (74%) из числа проходивших курсы повышения квалификации в области критериального оценивания за последние 3 года считают их полезными и используют полученные знания и навыки по оцениванию в своей работе.



## РУКОВОДИТЕЛИ ШКОЛ

→ Критериальное оценивание имеет большое значение для анализа эффективности работы педагогов. Более половины руководителей (55%) отметили, что после внедрения критериальной системы оценивания в школах им стало легче отслеживать эффективность работы педагогов. В свою очередь, треть руководителей (33%) отметила, что им стало *частично легче* отслеживать эффективность работы педагогов после внедрения критериального оценивания.

→ Руководители школ высоко оценивают роль критериального оценивания в образовательном процессе. Так, более 80% руководителей школ считают, что критериальное оценивание позволяет педагогам формировать у учеников положительное отношение и мотивацию к учебе, объективно и прозрачно оценивать их учебные достижения, отслеживать их прогресс в освоении учебной программы, своевременно корректировать пробелы в знаниях.

→ При этом доля опрошенных директоров и завучей, ответивших, что критериальное оценивание помогает учителям их школы достигать индивидуального профессионального роста, ниже – 71%. Каждый пятый (21%) руководитель ответил, что критериальное оценивание помогает в этом *частично*.

→ 41% руководителей школ *высоко* оценивают профессиональные компетенции учителей своей школы. Это говорит об их убеждении в том, что учителя качественно проводят оценивание учебных достижений школьников. Вместе с тем половина руководителей оценивают профессиональные компетенции педагогов своей школы *на среднем уровне*. Они считают, что учителя реализуют критериальное оценивание по-разному: кто-то хорошо, кто-то менее хорошо. Такие результаты свидетельствуют о важности оказания системной и регулярной поддержки педагогам в профессиональном развитии в области оценивания.

→ Большинство респондентов (40%) ответили, что в курсах повышения квалификации в области оценивания нуждаются 20%–30% педагогов их школы. Около четверти директоров (24%) считают, что только 10% или менее педагогов их школы нуждаются в курсах повышения квалификации по оцениванию на сегодняшний день. Схожее количество респондентов (23%) полагает, что курсы повышения квалификации по оцениванию нужны почти для половины учителей их школы (от 40% до 50%).

→ Таким образом, учитывая результаты опроса, директорам школ следует регулярно проводить мониторинговую и аналитическую работу для определения пула педагогов, нуждающихся в дополнительных знаниях по

оцениванию, для оказания соответствующей поддержки в виде онлайн и офлайн курсов повышения квалификации. Кроме того, важно усиливать профессиональное взаимодействие на внутришкольном и межшкольном уровнях в целях привлечения сильных педагогов к менторству и обучению менее опытных коллег.

→ Абсолютное большинство руководителей школ (96%) отметило, что мероприятия по повышению навыков оценивания среди педагогов их школ включены во внутренние документы школы. Наличие мероприятий по повышению навыков оценивания у педагогов во внутренних документах говорит о том, что организации образования прилагают усилия для поддержания и развития навыков оценивания среди своих учителей.

→ Среди факторов, препятствующих эффективной реализации критериального оценивания, руководители школ назвали: трудности в понимании учениками и родителями принципов критериального оценивания (39%), большое количество учеников в классе на одного учителя (31%), сложности с оцениванием детей с разным уровнем успеваемости и образовательных потребностей (28%).

## АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ

Глобальные изменения в содержании образования, такие как переход от традиционной ориентированности на предметные знания и умения к созданию условий для развития ключевых компетенций 21 века (компетенции «4К» – критическое мышление, креативность, коммуникации и коллаборации), влекут за собой и изменение системы оценивания учебных достижений.

В Казахстане в рамках обновления содержания образования последовательно была внедрена критериальная система оценивания. Введение новых критериев определения успеваемости стало необходимой и своевременной мерой для обеспечения справедливого и равного оценивания учебных достижений обучающихся вне зависимости от языка их обучения и расположения школы.

В отличие от традиционной системы, направленной на оценивание фактологических знаний, критериальная система измеряет индивидуальный прогресс ученика (способность применять знания и навыки, рассуждать, выделять главное, делать выводы, принимать решения и др.). Наличие четких и измеримых критериев оценивания позволяет учителю обеспечить лично–ориентированное обучение, получить оперативную информацию для анализа и планирования своей деятельности в целях достижения конечного результата каждым отдельным учеником и повышения качества образования в целом (ИАЦ, 2020). Критериальный подход оценивания стимулирует и мотивирует обучающихся на достижение успеха, формирует действия самоконтроля и самооценки (Камерова, 2022).

Более того, оценивание на основе критериев является объективным: индивидуальная оценка школьника не влияет и не зависит от оценок других обучающихся; критериальное оценивание обеспечивает объективность результатов оценивания, так как все участники знакомы с критериями. Также школьники, основываясь на знании критериев оценивания, имеют возможность выполнять задания более разумно и точно (TALIS, 2018).

Структура внутриклассного оценивания состоит из формативного и суммативного оценивания. Оценивание на основе ясных и измеримых критериев направлено на объективную оценку уровня компетенций обучающихся и улучшение индивидуальной траектории обучения каждого школьника (рис. 1).

Рисунок 1. Структура критериального оценивания в школах Казахстана



При этом критериальная система оценивания требует от учителя более комплексного проявления личного творчества, креативного подхода при организации и проведении оценивания. Для обеспечения качества оценивания педагогам необходимо владеть навыками составления заданий формативного и суммативного оценивания, критериев оценивания, дескрипторов, предоставления обратной связи с учетом индивидуальных способностей каждого ученика.

За время внедрения критериальной системы оценивания на страновом и региональном уровнях были разработаны необходимые инструкции, пособия по оцениванию на основе критериев, организовано соответствующее обучение. Однако, согласно результатам международных и национальных исследований, педагоги все еще испытывают определенные сложности в применении критериального подхода к оцениванию и нуждаются в методической поддержке.

Так, согласно результатам международного исследования TALIS-2018, несмотря на высокий уровень участия на различных курсах профессионального развития, казахстанские педагоги испытывают «высокую степень потребности» в обучающих курсах по содержанию обновленных учебных программ и учебников (37%) и критериальному оцениванию (31%).

По итогам анкетирования педагогов в рамках Мониторинга образовательных достижений обучающихся (МОДО-2022) выявлено, что среди задач, вызывающих трудности в учебном процессе, каждый третий педагог отметил оценивание знаний обучающихся (34,9%) и предоставление обратной связи (33%) (НАО, 2022).

Актуальные вопросы в области критериального оценивания обозначены и в рамках стратегических документов республики. Так, в Концепции развития образования РК на 2022–2026 годы отмечено, что подход к оценке обучающихся остается в значительной мере суммативным. Для решения данной проблемы определены следующие задачи: пересмотр роли формативного оценивания, уделение достаточного внимания процедурам и инструментам формативного оценивания, модерации и другим процедурам, направленным на совершенствование инструментов и процедур оценивания (Концепция развития образования РК на 2022–2026 годы, 2022).

До настоящего момента не проводилось комплексного исследования системы критериального оценивания с анализом факторов, влияющих на качество ее реализации в школах Казахстана. Актуальность исследования определяется в одновременном активном практическом использовании критериальной системы оценивания в стране и отсутствием эффективных научно-обоснованных подходов к ее дальнейшему совершенствованию. Следовательно, требуется исследование того, насколько эффективно реализуется внутриклассное оценивание и с какими трудностями сталкиваются участники образовательного процесса.

В этой связи проведено комплексное исследование действующей системы критериального оценивания, которое позволило проанализировать ее текущее состояние, определить направления и процедуры оценивания, которые вызывают сложности у педагогов и обучающихся, оценить возможности и перспективы реализации внутриклассного оценивания в общеобразовательных школах страны.

Результаты исследования позволили получить ответы на следующие вопросы:

➤ с какими трудностями сталкиваются педагоги при организации и проведении критериального оценивания?

➤ какие процедуры и этапы формативного и суммативного оценивания «западают» в наибольшей мере?

➤ насколько эффективно учителя организуют процесс оценивания учебных достижений?

➤ каков текущий прогресс обучающихся в части само – и взаимооценивания?

➤ насколько эффективно обеспечивается обратная связь по результатам оценивания, в том числе на электронных платформах (Күнделік и др.)?

➤ какая методическая и организационная поддержка требуется школам для совершенствования системы внутриклассного оценивания?

По итогам исследования проведен комплексный анализ мнений обучающихся, педагогов и руководителей общеобразовательных школ касательно реализации системы критериального оценивания, а также выработаны адресные рекомендации и предложения по ее дальнейшему совершенствованию.

### Цель исследования

Выявление факторов, влияющих на эффективность реализации системы критериального оценивания в общеобразовательных школах, и выработка адресных рекомендаций по ее дальнейшему совершенствованию.

### Задачи исследования

1. Проанализировать мнения и опыт педагогов, обучающихся и руководителей школ по реализации оценивания на основе критериев;

2. Проанализировать проблемные вопросы, связанные с проведением различных процедур, этапов, форм и методов формативного и суммативного оценивания;

3. Оценить степень вовлеченности обучающихся в процесс внутриклассного оценивания;

4. Подготовить адресные рекомендации по совершенствованию системы критериального оценивания.

## Объект исследования

Обучающиеся, педагоги и руководители общеобразовательных школ.

## Предмет исследования

Текущее состояние системы критериального оценивания в общеобразовательных школах страны.

## Гипотезы исследования

Реализация критериального оценивания будет эффективной при условии овладения педагогами навыками преобразования целей учебной программы в цели урока, составления валидных и объективных заданий с критериями оценивания и дескрипторами, отражающими цели учебной программы, использования различных инструментов, методов и приемов оценивания (в частности, формативного) в соответствии с образовательными возможностями и потребностями обучающихся.

Понимание обучающимися принципов и подходов к оцениванию на уроке, их вовлечение в процесс разработки критериев оценивания и процедуры оценивания (в том числе через само – и взаимооценивание) будет способствовать их проактивности, вовлеченности и мотивации к обучению.

В рамках критериального оценивания необходима систематическая конструктивная обратная связь от педагогов о результатах обучения школьников с целью мотивирования учеников и оказания помощи в достижении образовательного прогресса.

## Практическая значимость исследования

Выявление трудностей, с которыми сталкиваются обучающиеся, учителя и руководители школ в процессе реализации системы критериального оценивания, позволит выработать рекомендации по ее совершенствованию, что, в свою очередь, будет способствовать достижению высокого качества процедур оценивания и их соответствия образовательным потребностям каждого ученика. Более того, получение объективной информации о факторах, влияющих на реализацию критериального оценивания в общеобразовательных школах, позволит школам и другим заинтересованным сторонам определить процессы и аспекты, требующие доработки.

## Инструментарий исследования

Исследование предполагает два этапа работы: кабинетное и полевое.

### *Кабинетный этап исследования*

В рамках кабинетного этапа исследования осуществлен литературный обзор по теме внутриклассного оценивания, включающий в себя теоретические основы критериального оценивания, его принципы, содержание и структуру. Также осуществлен обзор основных нормативно-правовых актов, регулирующих оценивание на основе критериев в школах Казахстана.

### *Полевой этап исследования*

Полевой этап включает два метода сбора данных – количественный (анкетирование) и качественный (фокус-групповые дискуссии).

### *Анкетирование*

Анкетирование проходит в форме самозаполнения онлайн-анкеты: после ознакомления с целями и задачами исследования, а также информационным листом согласия респондент самостоятельно знакомится с вопросами анкеты и заполняет ее, исходя из своего практического опыта. Данный метод не предполагает непосредственный контакт интервьюера с респондентом, так как респондент сам может ознакомиться с инструкцией по заполнению анкеты, целями и задачами исследования. Онлайн-анкетирование позволяет:

1. в короткое время распространить и получить ответы респондентов в режиме реального времени;
2. обрабатывать результаты по мере их поступления;
3. респонденту использовать удобные и понятные навигации и мультимедиа во время заполнения анкеты;
4. исключить возможность ошибки при первичной обработке данных, так как исключен человеческий фактор.

Данный метод использован для опроса обучающихся, учителей и руководителей школ. Формы информированного согласия для родителей обучающихся распространены и собраны с подтверждением участия школьников в анкетировании.

Анкеты для обучающихся состоят из 19 вопросов и включают 4 блока:

- Блок 1 «Общие вопросы» (7 вопросов);
- Блок 2 «Критериальное оценивание» (4 вопроса);
- Блок 3 «Обратная связь» (2 вопроса);



- Блок 4 «Самооценивание и взаимооценивание» (6 вопросов).

Анкеты для педагогов состоят из 18 вопросов и включают 4 блока:

- Блок 1 «Общие вопросы» (7 вопросов);
- Блок 2 «Критериальное оценивание» (5 вопросов);
- Блок 3 «Модерация» (2 вопроса);
- Блок 4 «Повышение квалификации» (4 вопроса);

Анкеты для руководителей состоят из 13 вопросов и включают 3 блока:

- Блок 1 «Общие вопросы» (5 вопросов);
- Блок 2 «Контроль за качеством проведения критериального оценивания» (2 вопроса);
- Блок 3 «Организация профессионального развития по критериальному оцениванию педагогического коллектива школы» (6 вопросов).

Вопросы анкет закрытого и открытого типов. Анкетирование проводилось на платформе Microsoft Forms на двух языках: казахский и русский (см. Приложение).

#### *Апробация исследования*

Перед проведением анкетирования все анкеты прошли апробацию в одной из школ г. Астаны. Участниками апробации стали: 6 учеников (по два ученика из 4-х, 7-х и 10-х классов), 3 педагога и 2 заместителя директора. Участники апробации проходили анкетирование в онлайн формате, на двух языках: казахский и русский по выбору.

По завершению апробации разработчики анкеты получили обратную связь от учеников, учителей и руководителей школ касательно содержания, структуры и формы вопросов анкет. После получения обратной связи анкеты были обсуждены и скорректированы с учетом комментариев участников апробации.

#### *Запуск сбора первичных данных и процедуры обеспечения качества полевого этапа исследования*

После проведения апробации проведена онлайн-встреча с рабочей группой, состоящей из специалистов НАО им. Алтынсарина и представителей учебно-методических кабинетов всех регионов страны. Во время встречи представители учебно-методических кабинетов:

- ✓ ознакомились с требованиями исследования;
- ✓ ознакомились с правилами и требованиями по заполнению анкет для проведения опроса;

✓ изучили правила сопровождения анкетирования и требования по отбору респондентов;

✓ изучили содержание и требования к заполнению форм информированного согласия родителей на участие школьников в анкетировании, а также по сбору и передаче исследователям подписанных форм.

#### *Полевой контроль количественного исследования:*

✓ организован 100% контроль факта опроса (подтверждение со стороны выбранной организации образования по процессу проведения опроса);

✓ 100% обеспечение анонимности анкетирования/фокус-группового интервью;

✓ 100% проверка анкет на правильность и логичность заполнения.

✓ Структурирование и систематизация документов полевого этапа исследования после их обработки (одномерные и двумерные таблицы в формате программы Microsoft Word/ Microsoft Excel, полученные по итогам обработки заполненных анкет в статистическом пакете Microsoft Excel), сведения о количестве участников исследования в разрезе целевых групп.

#### *Ввод и обработка данных:*

✓ разработан макет для обработки данных в Microsoft Excel;

✓ обработка и анализ данных проведены с использованием программы Microsoft Excel.

#### *Фокус-групповые дискуссии*

Фокус-групповые дискуссии являются одним из методов качественных исследований, позволяющих в форме открытой дискуссии определить мнения представителей целевой группы по какому-либо вопросу или феномену. Фокус-групповая дискуссия проводится по предварительно разработанному сценарию, по которому модератор ведет группу, но который заранее неизвестен участникам.

Данный метод применен для опроса учителей и руководителей школ. Вопросы фокус-групповых дискуссий были составлены с целью более глубокого изучения текущей практики критериального оценивания в школах страны.

Участники фокус-группы обсуждали возможности и сложности реализации оценивания, эффективные стратегии и методы оценивания, особенности оценивания школьников с ООП и другие вопросы, связанные с внутриклассным оцениванием.

### Блок №1. Знакомство, фоновые вопросы

- 1) Расскажите, пожалуйста, о вашей школе?
- 2) Как долго вы работаете педагогом / руководителем? Как долго вы работаете в данной школе?

### Блок №2. Реализация внутриклассного оценивания

- 3) Как в вашей школе организован процесс критериального оценивания?
- 4) Скажите, пожалуйста, с какими проблемами чаще всего сталкиваются педагоги при реализации критериального оценивания? *(При необходимости конкретизировать вопрос при ответах: суммативное оценивание, формативное оценивание, обратная связь, само- и взаимооценивание, оценивание детей с ООП и т. д.)*
- 5) Что мешает качественно реализовывать внутриклассное оценивание в школах? Как бы Вы хотели, чтобы были решены эти проблемы?
- 6) Какие проблемы и тенденции, по Вашему мнению, сейчас самые актуальные в оценивании? Как они влияют на современную школу, учителей, образовательный процесс?
- 7) Как Вы можете, в целом, охарактеризовать отношение школьников и их родителей к внутриклассному оцениванию?
- 8) Какие «западающие» процедуры, виды и этапы формативного и суммативного оценивания вы можете выделить?
- 9) Из чего складывается успешная реализация критериального оценивания в вашей практике?
- 10) Какие методы и приемы критериального оценивания эффективны при работе с учениками с ООП? Какие из этих методов и приемов используете вы или ваши коллеги?

### Блок №3. Модерация

- 11) По вашему мнению эффективно ли осуществляется модерация в вашей школе? Какие условия нужны педагогам для проведения качественной модерации на ваш взгляд?
- 12) Какие трудности вы испытываете при проведении модерации?

### Блок №4. Профессиональное развитие в области оценивания

- 13) Какую роль в реализации критериального оценивания играют курсы повышения квалификации, семинары, тренинги и другие подобные мероприятия? Как вы оцениваете их эффективность? Есть ли факторы, которые мешают в полной мере применять полученные знания в практике преподавания?

14) Какую форму повышения квалификации по критериальному оцениванию вы считаете самой эффективной? Почему? (онлайн/офлайн семинары, лекции, практические занятия, тренинги и т. д.)

15) Исходя из вашего опыта, как вы бы улучшили существующие курсы повышения квалификации и почему? В какой дополнительной методической поддержке в части критериального оценивания вы нуждаетесь?

Фокус-групповые дискуссии проводились на двух языках: казахский и русский. Как анкетирование, так и фокус-групповые дискуссии проводились анонимно.

### **Выборка исследования**

Всего анкетированием охвачено 3102 респондента из 20 регионов республики, в том числе: 685 учителей и 578 руководителей школ, 1839 обучающихся 4-х, 7-х и 10-х классов.

В фокус-групповых дискуссиях приняли участие порядка 55 человек из 10 школ страны.

### **География исследования**

Все административные области Республики Казахстан (17) и города республиканского значения Астана, Алматы и Шымкент.

#### *Отбор точек опроса*

1. Казахстан географически подразделяется на пять регионов: Восточный, Западный, Северный, Южный, Центральный. Выбор данного количества регионов и отнесение к ним областей является традиционным и обусловлен природно-климатическими и экономико-географическими особенностями. По административному делению Казахстан подразделяется на 20 регионов, это 17 областей и три города республиканского значения: Астана, Алматы и Шымкент.

2. Для участия в анкетировании отобраны все регионы с учетом географического и административного деления страны. Итого для опроса отобрано 17 регионов и три города республиканского значения: Астана, Алматы и Шымкент.

3. Для обеспечения возможности всем школам попасть в выборку, применен принцип случайного отбора из существующих списков школ в Национальной образовательной базе данных. Далее с помощью генератора случайных чисел, по списку организаций образования в каждом регионе

страны, были отобраны школы для участия в исследовании. Всего было отобрано 300 школ в 20 областях и городах республиканского значения: по 15 в каждом регионе, по 7–8 школ в городской и сельской местности соответственно.

4. Анкетирование проводилось на двух языках: казахский и русский. Респонденты могли пройти анкетирование на одном из языков по выбору.

5. Для участия в фокус-групповых дискуссиях отобрано 10 школ по стране из всех регионов: Восточный, Западный, Северный, Южный, Центральный. В каждой фокус-групповой дискуссии принимали участие 4–6 педагогов и руководителей школ. Школы для проведения фокус-групповой дискуссии были отобраны методом целенаправленной выборки. Представителями учебно-методических управлений регионов страны были предложены школы, в которых учителя и руководители эффективно реализуют систему критериального оценивания. Следовательно, логика целенаправленной выборки состоит в отборе информационно насыщенных случаев для более глубокого изучения (Алексашина и др., 2022).

#### *Отбор респондентов из числа обучающихся*

Для участия в анкетировании отобраны обучающиеся 4-х, 7-х и 10-х классов, то есть представители начальной, основной средней и общеобразовательной школ. Изучение критериальной системы оценивания на уровне начальной, средней и старшей школы является необходимым условием для выработки комплексных рекомендаций. Изучение практики критериального оценивания в 4-х классах позволит выработать рекомендации, отвечающие актуальным запросам начальной школы. Среднее звено представлено семиклассниками, а старшая школа представлена учениками 10-х классов. В каждой школе-участнице исследования анкетирование прошли 6 учеников – по двое из 4-х, 7-х и 10-х классов. Всего в анкетировании приняли участие 1839 школьников страны.

#### *Отбор респондентов из числа педагогов и руководителей школ*

В каждой школе опрошено по 2–3 респондента из числа педагогов и 2-3 респондента из числа руководителей школ (заместители директора и/или директора). Для отбора участников в фокус-групповых дискуссиях привлекались учителя и руководители, непосредственно имеющие опыт в критериальном оценивании и имеющие предложения по совершенствованию действующей практики оценивания в школах.

## Алгоритм проведения полевого этапа исследования

1. Разработка инструментария исследования (анкеты, опросные листы для фокус-групповых дискуссий);

2. Проведение апробации анкет и их дальнейшая корректировка с учетом результатов апробации;

3. Составление выборки организаций образования для участия в анкетировании, поддержка связи с контактными лицами и согласование даты и времени проведения опросов, фокус-групповых дискуссий;

4. Создание рабочей группы по проведению полевого этапа исследования. Рабочая группа состоит из представителей учебно-методических кабинетов из всех областей страны. План работы группы включает в себя организацию проведения онлайн анкетирования: распространение ссылок на анкетирование среди участников и форм информированного согласия для родителей, сбор подписанных форм. После проведения анкетирования рабочая группа предоставила контакты школ со своей области для проведения фокус-групповых дискуссий;

5. Проведение анкетирования среди обучающихся, учителей и руководителей школ с использованием программы Microsoft Forms как онлайн инструмента для сбора данных;

6. Получение письменного информированного согласия от родителей обучающихся, принимающих участие в анкетировании;

7. Статистическая обработка «сырых» данных анкет, сравнительный анализ данных;

8. Проведение фокус-групповых дискуссий с учителями, заместителями директора и директорами в каждой организации образования, отобранной методом целенаправленной выборки. Для участия в фокус-групповых дискуссиях отобраны по 4–6 респондента из каждой школы, вошедших целенаправленную выборку.

9. Подведение итогов сбора данных и разработка аналитического отчета.

*Итоговый аналитический отчет по результатам опроса содержит:*

- описание методологии исследования;
- обзор литературы;
- анализ данных по всем вопросам анкет с описанием статистически значимых различий;
- анализ данных фокус-групповых дискуссий;
- выводы и рекомендации по результатам исследования.

## ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

### Роль оценивания в образовательном процессе

Термин «Критериальное оценивание» впервые применил Юджин Роберт Глейзер (1963) и этот термин характеризует «*процесс соответствия между уровнями учебных достижений обучающихся и достигнутого потенциала*» (Glaser, 1963).

Оценивание является неотъемлемой частью образовательного процесса. Это процесс сбора доказательств о результатах обучения, использование на основе доказательств определенных критериев для оценки работы и подведение итогов о выполненной работе (Ныгметова и Сарбасов, 2017).

Процесс оценивания относится к широкому спектру методов или инструментов, которые педагоги используют для оценки, измерения и документирования академической готовности, прогресса в обучении, приобретения навыков и образовательных потребностей обучающихся. Этот комплексный процесс позволяет не только оценить уровень достижений обучающихся, но и своевременно скорректировать траекторию обучения для более эффективного достижения поставленных целей (Furtak et al., 2016). В этом случае оценивание выступает в роли двухстороннего обмена информацией между педагогом и обучающимся для достижения наилучших образовательных результатов. Оценивание – это также инструмент, позволяющий учителю определить собственное профессиональное развитие и прогресс в педагогической деятельности.

Как целостный процесс, оценивание выполняет следующие функции:

- **Образовательная** функция заключается в том, что проверка, контроль, учет знаний остаются органическими элементами обучения. Их задача не только выявить, зафиксировать состояние дел, уровень обученности, но и способствовать научению, исправить ошибки, проинструктировать, помочь в дальнейшем продвижении.

- **Аналитико-корректирующая** – связана с педагогической рефлексией учителя, его самоанализом, совершенствованием планирования и организации обучения. Эта функция касается и ученика, способов преодоления трудностей, коррекции и самокоррекции учебно-познавательной деятельности.

- **Стимулирующая** – продолжение и дополнение образовательной. Она призвана обеспечить, чтобы контроль не дезорганизовывал деятельность

ученика, а вдохновлял его, вселял уверенность в достижимости новых целей, более высокого уровня обученности и развития.

- **Воспитывающая и развивающая** – эти функции связаны с формированием адекватной самооценки, ответственности, устремленности, волевого саморегулирования и других социально ценных способностей и черт характера.

- **Контрольная** – обеспечивает фиксирование уровня достижений, его соответствия нормам и стандартам, а также продвижения к более высоким уровням овладения знаниями и развития (*Загоруйко и др. 2018*).

### Цели, задачи и принципы критериального оценивания

Критериальное оценивание – процесс оценивания учебных достижений в соответствии с целями и содержанием образования, основанный на четких критериях, понятных учителю, обучающимся и родителям. Оно не сравнивает достижения обучающихся друг с другом и не делает зависимыми друг от друга, а также направлено на предоставление информации об уровне компетентности каждого ученика (*The Glossary of Education Reform*).

**Целью** критериального оценивания является «получение объективной информации о результатах обучения обучающихся на основе критериев оценивания и предоставление ее всем заинтересованным участникам для дальнейшего совершенствования учебного процесса» (*Можяева, 2016, стр. 4*).

**Задачи** критериального оценивания:

1. Создание прозрачного и объективного механизма оценивания, повышающего качество образовательных услуг;
2. Установление единого и качественного стандарта оценивания, основанного на международных принципах;
3. Увеличение квалификации учителей в области оценочной деятельности;
4. Создание условий для развития навыков самостоятельного обучения и увеличения ответственности обучающихся за результаты своего обучения;
5. Улучшение работы со слабоуспевающими учащимися;
6. Создание банка заданий, позволяющих оценить достижение ожидаемых результатов, включая навыки анализа, синтеза и оценки;
7. Предоставление объективной, непрерывной и достоверной информации для учащихся, учителей, родителей и органов управления о качестве образовательных услуг;



8. Использование электронного журнала для улучшения процессов сбора и предоставления информации;

9. Организация мониторинга усвоения учебной программы на уровне отдельных учеников, школ, районов, областей и страны;

10. Проведение анализа для улучшения стандартов, учебных программ и принятия управленческих решений (*Можяева, 2016, стр. 5*).

Основная практическая значимость критериального оценивания заключается в использовании четких и конкретных критериев оценивания, что позволяет всем участникам образовательного процесса объективно оценить результаты обучающегося.

При реализации внутриклассного оценивания составляющее критерия формируется из четырех основных процессов: знание и понимание, исследование, коммуникация, рефлексия.

Знание и понимание характеризуется способностью обучающегося применять приобретенные знания в стандартных и изменяющихся условиях. Исследование характеризуется способностью обучающегося исследовать задачи, применяя различные методы, а также находить закономерности и умение объяснить их взаимосвязь. Коммуникация относится к способности обучающегося передавать информацию, используя научную терминологию. Рефлексия связана с умением обучающегося оценить и объяснить выбор используемого метода решения задачи (*Болатова и др., 2017*).

В целом, система критериального оценивания руководствуется следующими принципами:

- оценивается только работа обучающегося;
- работа обучающегося сравнивается с образцом (эталон) правильно выполненной работы, который известен обучающимся заранее;
- обучающемуся известен четкий алгоритм выведения оценки, по которому он сам может определить уровень своей работы и информировать родителей;
- оценивают у обучающихся только то, чему учили, так как критерий оценивания представляет конкретное выражение учебных целей (*Болатова и др., 2017*).

### **Концептуальное восприятие оценивания педагогами**

От восприятия педагогами концепции оценивания зависит успешность реализации оценивания в образовательном процессе.

Изучение концептуального восприятия оценивания учителями является одним из главных направлений исследований в области внутриклассного оценивания. Как показывают исследования, практика оценивания учителей во многом зависит от их восприятия непосредственно самой концепции оценивания (*Drummond, 2006*). Восприятие педагогами цели и задач оценивания в широком смысле формирует ее реализацию на практике: без понимания предназначения оценивания педагог не сможет реализовать весь потенциал этого процесса.

*Brown (2008)* выдвинул гипотезу, о том, что педагоги рассматривают оценивание концептуально как процесс, имеющий четыре разных предназначения:

1) оценивание как инструмент совершенствования как преподавания, так и обучения;

2) оценивание как инструмент определения того, соответствуют ли полученные знания, навыки и умения школьников поставленным целям обучения;

3) оценивание как инструмент обеспечения подотчетности школ и учителей для информирования о качестве предоставляемых образовательных услуг;

4) оценивание не является чем-то необходимым в процессе обучения и даже может быть вредным для обучающихся и учителей.

Основываясь на данных концепциях, *Brown (2008)* провел исследование в Новой Зеландии и заключил, что большинство учителей воспринимают оценивание как инструмент, совершенствующий как преподавание, так и обучение. Также большинство учителей не считают оценивание бесполезным процессом и не согласны с утверждением, что оценивание нужно лишь для подотчетности обучающихся.

Схожее исследование, проведенное *Remesal (2011)* в испанских школах, заключило, что восприятие оценивания учителями отличается в зависимости от уровня образования обучающихся. Так, учителя, преподающие в начальной школе, склонны воспринимать оценивание как процесс, влияющий на преподавание и обучение, в то время как учителя, преподающие в старших классах, воспринимают оценивание как инструмент подотчетности об уровне учебных достижений обучающихся. *Remesal (2011)* связывает эти результаты с системой образования Испании, где внешнему оцениванию обучающихся уделяют особое внимание.

Исследование, проведенное *Azis (2015)* в шести европейских странах, заключило, что педагоги воспринимают оценивание, во-первых, как инструмент, совершенствующий образовательный процесс как со стороны учителя, так и со стороны обучающихся, и, во-вторых, как инструмент, демонстрирующий подотчетность и результативность школы.

Зарубежные исследования показывают, что восприятие оценивания педагогами непосредственно влияет на ее реализацию в классе.

К примеру, *Vandeyar and Killen (2007)* заключили, что учителя, которые воспринимают оценивание как инструмент совершенствования процесса обучения, в большей мере используют формативные методы оценивания в своей практике. В то время как учителя, воспринимающие оценивание как инструмент подотчетности и ответственности за свои результаты, больше применяли суммативные методы в своей практике.

Использование суммативного или формативного подхода к оцениванию можно классифицировать по целям оценивания. Так, в литературе выделяют два основных вида оценивания по целям: «оценивание обучения» (AoL – Assessment of Learning) и «оценивание для обучения» (AfL – Assessment for Learning).

Такие ученые, как *Dixson and Worrell (2016)* и *Siarova et al. (2017)* концептуализируют «оценивание обучения» (AoL) как суммативное или итоговое оценивание. AoL, известная как итоговая оценка, предназначена для оценивания результатов обучения, предоставляет информацию об успеваемости обучающихся, служит инструментом отбора или группирования обучающихся по результатам, а также подтверждает результаты обучения и служит доказательной базой для перехода с одного уровня образования на другой.

Используемые методы оценивания AoL включают проекты, оценки успеваемости за определенный период, портфолио, рефераты, аудиторные экзамены, стандартизированные тесты и национальные тесты. Как правило учителя являются центральными фигурами в оценивании.

Методы AoL включают в себя в основном закрытые и открытые вопросы с конечной целью оценить уровень образовательных достижений школьников. Итоговые оценки носят поэтапный характер, не являются ежедневными и проводятся в конце разделов обучения: раздел, четверть, семестр или год.

Концепцию «оценивания для обучения» (AfL – Assessment for Learning) *Dixson and Worrell (2016)* и *Siarova et al. (2017)* рассматривают как формативную

оценку, которая направлена на улучшение успеваемости обучающихся, предоставляющую учителям и ученикам информацию для использования в качестве обратной связи для совершенствования процессов преподавания и обучения. Согласно *Siarova et al. (2017)*, инструменты, поддерживающие «оценивание для обучения» (AfL), развивают критическое мышление, способствуют взаимодействию обучающихся между собой и обеспечивают непрерывность учебного процесса.

Формативные оценки обычно не подразделяются на виды. Формативное оценивание может проходить в двух различных формах: спонтанно – например, вопросы и ответы во время обучения в режиме реального времени, или запланировано, включая такие мероприятия, как викторины и домашние задания для оценивания успеваемости обучающихся. Учителя играют ключевую роль в предоставлении обратной связи и информации об успеваемости учеников, однако в отличие от AoL («оценивание обучения») обучающийся также является активным участником процесса оценивания.

Наиболее часто используемыми инструментами оценки AfL являются наблюдения, домашние задания, предоставление развернутых комментариев, сотрудничество с коллегами, само- взаимооценивание обучающихся, сеансы вопросов и ответов, игры, комплексные подходы к подаче и усвоению материала, рефлексия учителя и учеников, а также предоставление эффективной обратной связи. Формативное оценивание регулярно происходит в рамках процесса преподавания и усвоения материала.

Схожие выводы сделал исследователь *Brown (2009)*: результаты его исследования с участием учителей начальной и средней школ Гонконга показали, что практика оценивания с целью улучшения обучения и диагностики потребностей обучающихся была обусловлена концепцией совершенствования процесса преподавания и обучения. Другая практика, связанная с подготовкой обучающихся к экзаменам, была обусловлена концепцией наделения учеников ответственностью за оценку.

Ряд исследований показывает противоположные выводы. Так, исследования *James and Pedder (2006)* и *Azis (2015)* свидетельствуют о том, что **восприятие оценивания и ее реализация на практике среди педагогов не всегда связаны между собой из-за внешних факторов, в том числе требований страновых образовательных политик.**

К примеру, *Azis (2015)*, который изучал убеждения и практику оценивания среди учителей младших классов в Индонезии, обозначил конфликт между

практикой оценивания и политическими требованиями действующей системы оценивания страны. Педагоги, участвовавшие в исследовании, считали, что цель оценивания состоит в совершенствовании процесса обучения и усвоения материала обучающимися, однако требования общегосударственной политики проведения экзаменов ограничивают их усилия по использованию оценки для этих целей. Следовательно, ожидания учителей от оценивания и государственная политика в сфере образования не были согласованы, что привело к конфликту между убеждениями учителей и практикой оценивания в школах.

Аналогично, *James and Pedder (2006)* по результатам своего исследования среди учителей английского языка обнаружили, что педагоги придавали большое значение «оцениванию для обучения» (AfL), но в реальности их практика была больше ориентирована на результативность. Авторы предположили, что эти результаты вызваны контекстом тестирования в Англии, который требовал от учителей применения практик, ориентированных на результативность, и побуждал обучающихся добиваться высоких результатов по итогам тестирования. Следовательно, ценность, приписываемая итоговому оцениванию (суммативным оценкам), в практике учителей выше, чем ценность оценивания, реализуемого для совершенствования процесса обучения и преподавания.

*Buehl и Beck (2015)* утверждают, что несогласованность убеждения и практики может негативно повлиять на профессиональную практику учителей, и в экстремальных ситуациях учителя могут даже отказаться от своей профессии либо применять неподходящие методы и приемы оценивания.

Таким образом, концептуализация оценивания учителей не всегда согласуется с их практикой. Взаимосвязь между убеждениями и практикой имеет место быть в сложной форме, так как эти два элемента влияют друг на друга (*Opre, 2015*), в зависимости от индивидуальных и контекстных факторов, взаимосвязанных в соответствии с каждой конкретной ситуацией оценивания (*Barnes et al., 2015; Buehl and Beck, 2015*). Это соответствие или несоответствие между концепциями и практикой необходимо принимать во внимание, поскольку это имеет различные последствия для педагогической деятельности учителей.

### **Сложности в реализации оценивания**

Зарубежные исследования в сфере оценивания за последние десятилетия сфокусированы на эффективности ее реализации на практике. При

изучении различных практик оценивания основной фокус ставится на то, влияет ли оценивание на повышение качества образования, улучшение уровня образовательных достижений школьников, достижение целей обучения в соответствии с учебной программой.

Анализ зарубежных исследований, направленных на определение аспектов оценивания, которые могут вызывать трудности у педагогов, показал следующее:

- разработка критериев оценивания. Критерии оценивания должны максимально отвечать целям каждого отдельного предмета с учетом его особенностей и быть направленными на достижение ожидаемых результатов. Несмотря на четкость составления критериев, не существует полного единообразия к составлению критериев, подходящих всем учебным предметам. Это объясняется особенностями научных и практических основ каждого учебного предмета. Соответственно невозможно использовать фиксированный шаблон составления критериев оценивания для всех предметов. При этом в ряде исследований отмечается, что педагоги затрудняются использовать разнообразные подходы к составлению критериев оценивания с учетом специфики их предметов (*Leung, 2004*).

Кроме того, педагогам важно следовать критериям оценивания, используя дифференцированный подход, учитывающий учебные возможности класса и / или обучающихся с разным уровнем учебных достижений.

- предоставление конструктивной обратной связи. Некоторые зарубежные авторы полагают, что не всегда обратная связь воспринимается обучающимся одинаково (*Dann, 2014*). Ряд исследований отмечает, что восприятие обучающимися обратной связи от учителя в большой степени зависит от их мотивации и общего восприятия предмета. Более того, зачастую обратная связь, предоставленная учителем, не всегда воспринимается как таковая (*Angelo and Cross, 2012*).

В связи с этим, исследователи указывают на то, что для предоставления конструктивной и понятной обратной связи необходимы дополнительные эмпирические исследования, которые бы выявили наиболее эффективные практики, позволяющие повысить мотивацию обучающихся и нацелить их на улучшение собственных образовательных результатов.

Кроме того, зарубежные исследования выделяют такие трудности при реализации оценивания, как затруднения в обеспечении правильного понимания обучающимися критериев оценивания, недостаточная

практическая отработка навыков оценивания на мероприятиях по профессиональному развитию педагогов и др. (табл. 1).

*Таблица 1. Трудности в реализации оценивания в образовательной практике*

№	Характеристики критериального оценивания	Трудности в реализации оценивания в образовательной практике
1	Оценка осуществляется на основе четких и измеримых критериев	<p>Риск ориентации педагога в процессе оценивания <i>только</i> на конкретные критерии без учета дифференцированного подхода (классы и/или дети с разным уровнем учебных достижений и разным образовательным потенциалом)</p> <p>Разработка четких критериев для оценки навыков мышления высокого порядка не всегда возможна или осложнена. Критерии могут по-разному интерпретироваться участниками процесса оценивания</p> <p>Критерии оценивания должны максимально отвечать целям каждого отдельного предмета с учетом его особенностей и быть направленными на достижение ожидаемых результатов</p>
2	Критерии сообщаются всем участникам процесса оценивания	<p>Ресурсы времени, выделенные на обучение или оценивание, будут тратиться, в том числе и на ознакомление и уяснение критериев обучающимися</p> <p>В процессе обучения обучающиеся могут обращать внимание только на часть учебного содержания, те умения и навыки, которые будут подвержены оцениванию</p> <p>В процессе оценивания обучающиеся, ориентируясь на четкие критерии, не всегда могут проявить более высокий уровень мышления и его оригинальность</p>
3	Критерии оценки служат основой для самооценивания обучающихся	Неверное понимание критериев или слабо развитые навыки самооценки у обучающихся не обеспечат должного эффекта от процесса самооценивания

4	В рамках формативного оценивания обеспечивается обратная связь, которая позволяет своевременно корректировать обучение	Приверженность педагогов к суммативным оценочным практикам и, как следствие, затруднение истолкования результатов оценивания в форме обратной связи
		Неготовность обучающихся к взаимодействию с педагогом в части оценивания на том уровне, который позволит им ориентироваться на улучшение собственных образовательных результатов
		Качественная и эффективная обратная связь требует значительных затрат учебного времени
		Недостаток сотрудничества педагогов-практиков с исследователями касательно совершенствования процесса предоставления качественной обратной связи
5	Критериальное оценивание является объективным и прозрачным	Недостаточная компетенция учителей в «этичном оценивании», в частности, влияние предубеждений и стереотипов, препятствующих объективному оцениванию результатов обучающихся
6	Регулярное профессиональное развитие совершенствует навыки оценивания и повышает мотивацию педагогов	Теоретическая направленность мероприятий, проводимых в рамках совершенствования навыков оценивания, и недостаток практической отработки навыков
		Пассивность учителей в приобретении новых знаний и навыков в области оценивания

**Источники:** Шмигирилова и др., 2022; Torrance and Pryor, 2001; Briscoe and Wells, 2002; Lovett and Gilmore, 2003; McDonald, 2002; Hargreaves et al., 2002; Mabry et al., 2003; Lovett and Gilmore, 2003; Hayward et al., 2004; Borko et al., 2000; Lock & Munby, 2000; Treagust et al., 2001

В таблице 2 выделены проблемные вопросы теоретического сопровождения оценивания по данным зарубежных исследований.



*Таблица 2. Трудности в теоретическом сопровождении оценивания*

<i>Трудности в теоретическом сопровождении оценивания</i>	<i>Исследования</i>
Недостаток эмпирических исследований по психологической подготовке обучающихся и педагогов к осуществлению оценивания и введению инноваций в оценивании	Безукладников К. Э., Красноборова А. А. (2010), Moss (2003); Pawson E. et al. (2006); Shepard L. (2001); Black P., Wiliam D. (2010)
Разрозненность исследований по теории формативного оценивания	Robert J. Marzano (1978), Paul Black (1983), Richard E. Mayer (1990), Richard L. Allington (2003), John Hattie (2010), and Wiliam E. Pellegrino (2012)
Недостаток исследований по влиянию формативных и суммативных результатов оценивания на образовательную политику	Areekkuzhiyil (2021); Brady Laurie (1996); Timmis S. et al. (2016); Stiggins R. J. (2001)
Недостаток исследований по экспериментальной проверке теорий оценивания и апробированию различных приемов и методов оценивания	Paul Black and Dylan Wiliam (1998), Robert Stake (1995), Richard Shavelson and Lorrie Shepard (1995), W. James Popham (2001)

# РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ



## Общая информация

**Язык.** Всего в анкетировании приняли участие 1 839 учеников 4, 7 и 10 классов из 20 регионов страны. Большинство обучающихся (63,8% или 1 173) выбрали опрос на казахском языке, остальные 36,2% (666 человек) прошли его на русском.

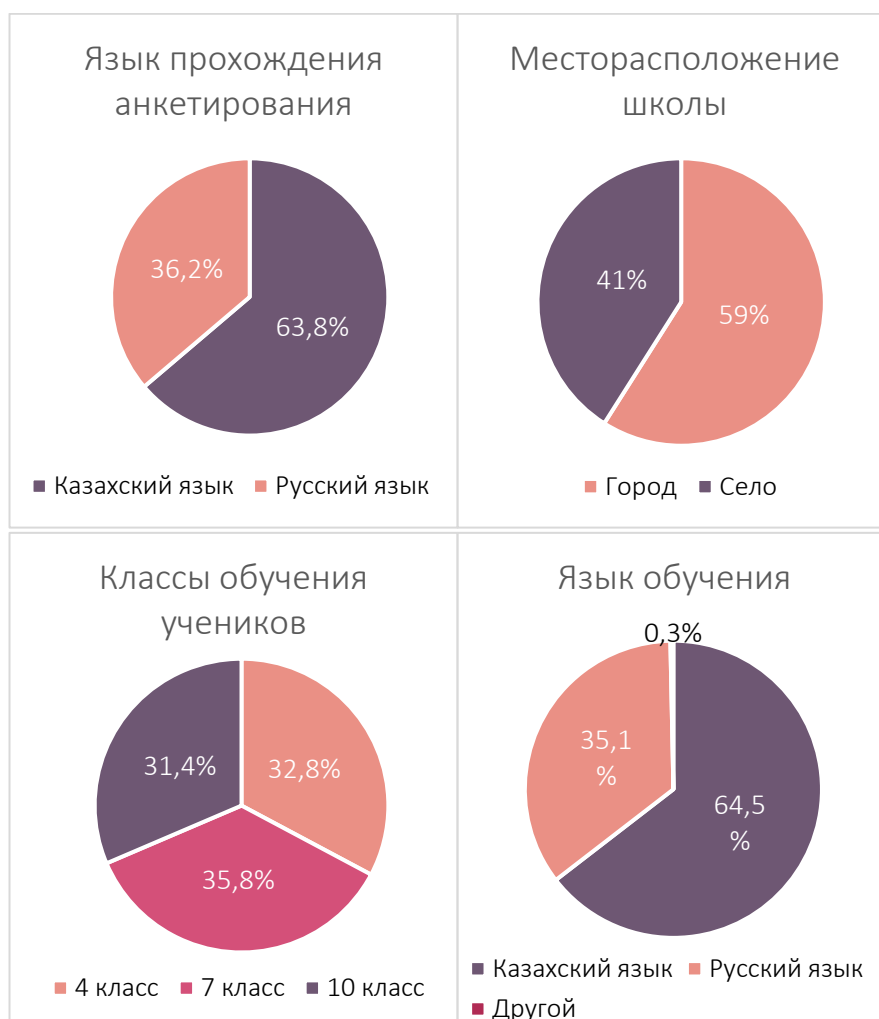
**Пол.** Более половины опрошенных учеников – девочки (59,3%).

**Классы обучения.** Количество обучающихся в разрезе классов обучения: 4 класс – 603 человек, 7 класс – 658, 10 класс – 578.

**Месторасположение школы.** 59% (1 085) респондентов проживают в городской местности.

**Язык обучения в школе.** 64,5% (1 187) учеников учатся в классах с казахским языком обучения, 646 обучающихся (35,1%) учатся на русском языке, 6 – на другом языке (рис. 2).

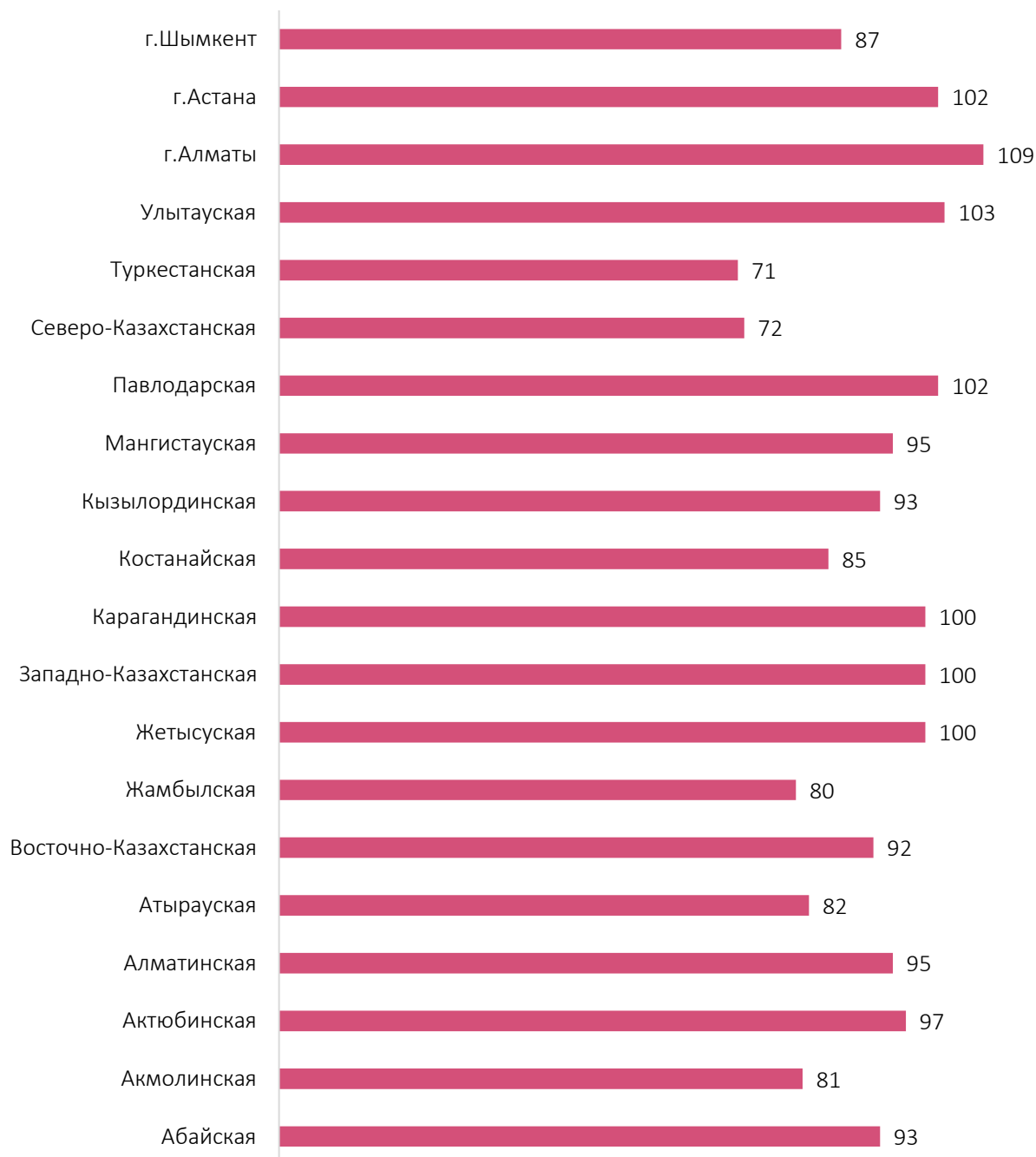
*Рисунок 2. Общая информация об учениках, участвовавших в анкетировании / %*



**Успеваемость.** 43,4% или 799 учеников имеют высокую успеваемость («отлично»). Почти половина опрошенных обучающихся учатся хорошо (903 или 49,1%). Только 137 респондентов учатся на «удовлетворительно» (7,4%).

**Регионы.** Наибольшее количество участников анкетирования зафиксировано в гг. Алматы, Астана, Улытауской и Павлодарской областях (рис. 3).

*Рисунок 3. Общая информация об учениках, участвовавших в опросе / регионы проживания / чел.*



## Польза критериального оценивания

Важной функцией критериального оценивания является мотивирующая функция, подразумевающая активные действия педагогов по вовлечению учеников в процесс обучения и оценивания на уроке. При качественной реализации оценивания на уроках обучающиеся четко понимают, по каким критериям оцениваются их знания, знают, как измерять собственный прогресс в учебе и работать над улучшением успеваемости.

Респондентам был задан вопрос, могут ли они выполнять вышеуказанные действия на всех уроках.

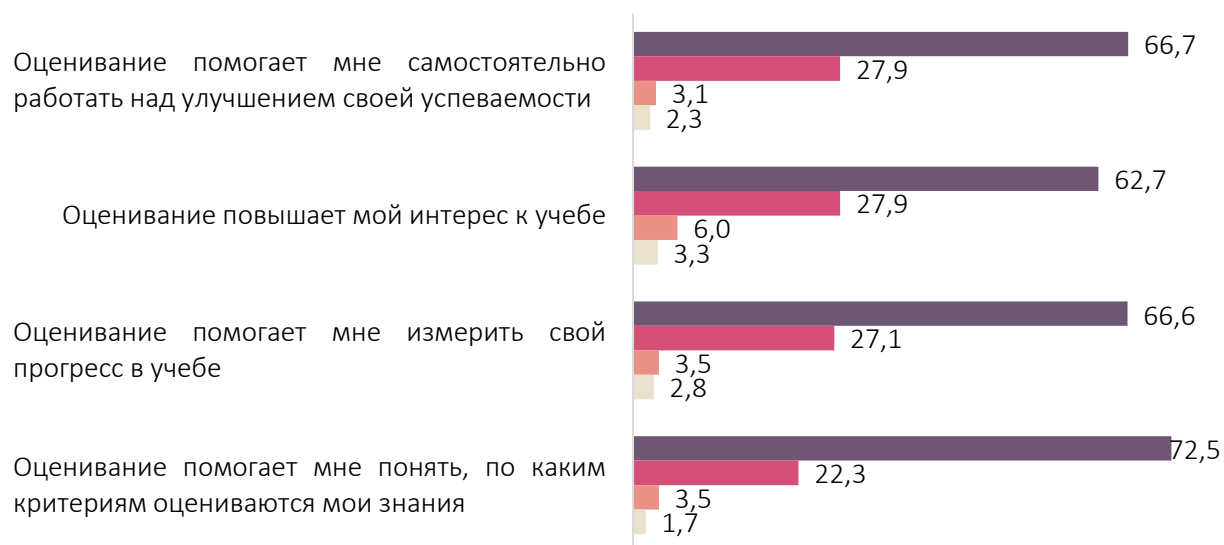
Две трети обучающихся (67%) отметили, что оценивание помогает им самостоятельно улучшать свою успеваемость и измерять учебный прогресс *по всем предметам*, тогда как каждый четвертый ученик (27%) ответил, что *только по некоторым*.

63% школьников ответили, что оценивание повышает их интерес к учебе *по всем предметам* (на всех уроках). Остальные ученики выбрали варианты ответа «*на некоторых уроках*» (28%) и «*ни на одном уроке*» (6%).

3 из 4 учеников (73%) считает, что *на всех уроках* оценивание помогает понять, по каким критериям оцениваются их знания. При этом каждый пятый респондент (22%) выбрал ответ «*на некоторых уроках*» (рис. 4).

Рисунок 4. Ответы учеников на вопрос: «Согласны ли вы со следующими утверждениями касательно оценивания?» / %

■ Да, на всех уроках ■ Да, на некоторых уроках ■ Нет, ни на одном уроке ■ Затрудняюсь ответить



Таким образом, большинство обучающихся считает, что оценивание положительно влияет на их вовлеченность в учебный процесс на всех уроках. При этом часть опрошенных учеников (от 22% до 28%) отмечает положительный эффект процесса оценивания на их мотивацию и вовлеченность в процесс обучения, но не по всем учебным предметам. Такие результаты подчеркивают важность роли учителя: уровень вовлеченности обучающихся в оценивание во многом зависит от того, как педагог организует данный процесс на своих уроках.

Другой важной задачей педагога при реализации критериального оценивания является выявление и донесение до ученика его сильных и слабых сторон по предмету. В этой связи обучающимся был задан вопрос о том, насколько полезно, по их мнению, суммативное и формативное оценивание в части выявления их сильных и слабых сторон по учебным предметам. Вопрос включал следующие варианты ответа:

*- СОРы, СОЧи и ФО очень полезны, потому что они позволяют мне понять мои сильные и слабые стороны по предметам;*

*- СОРы, СОЧи и ФО в целом полезны, но они не всегда позволяют мне понять мои сильные и слабые стороны по предметам;*

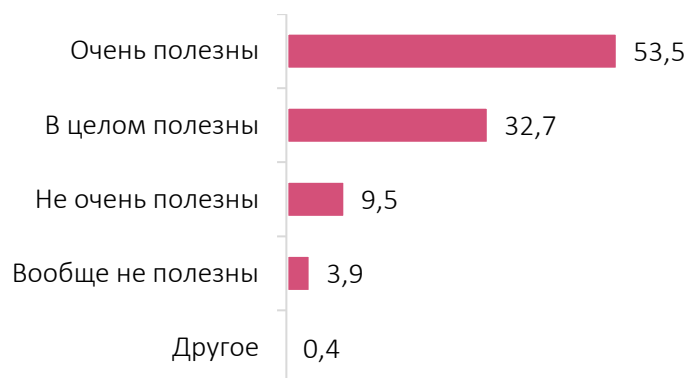
*- СОРы, СОЧи и ФО не очень полезны, они редко позволяют мне понять мои сильные и слабые стороны по предметам;*

*- СОРы, СОЧи и ФО вообще не полезны, они никогда не позволяют мне понять мои сильные и слабые стороны по предметам.*

Чуть больше половины учеников (54%) считают, что суммативное и формативное оценивание «очень полезно» в процессе обучения. Каждый третий школьник (33%) считает, что суммативное и формативное оценивание «в целом полезно», но не всегда позволяет понять сильные и слабые стороны по предметам.

Среди учеников, выбравших вариант ответа «другое», озвучивались мнения о том, что для того, чтобы оценивание было полезным, важна обратная связь от учителей о сильных и слабых сторонах учеников по предметам, особенно на уровне формативного оценивания. Это позволило бы ученикам своевременно отреагировать и подтянуть «западающие» темы, продемонстрировав прогресс на суммативном оценивании. Также звучали отдельные мнения обучающихся о том, что оценивание в их школе не позволяет глубже изучать темы, понимать школьную программу и др. (рис. 5).

Рисунок 5. Ответы учеников на вопрос: «Насколько полезны СОРы, СОЧи и ФО?» / %

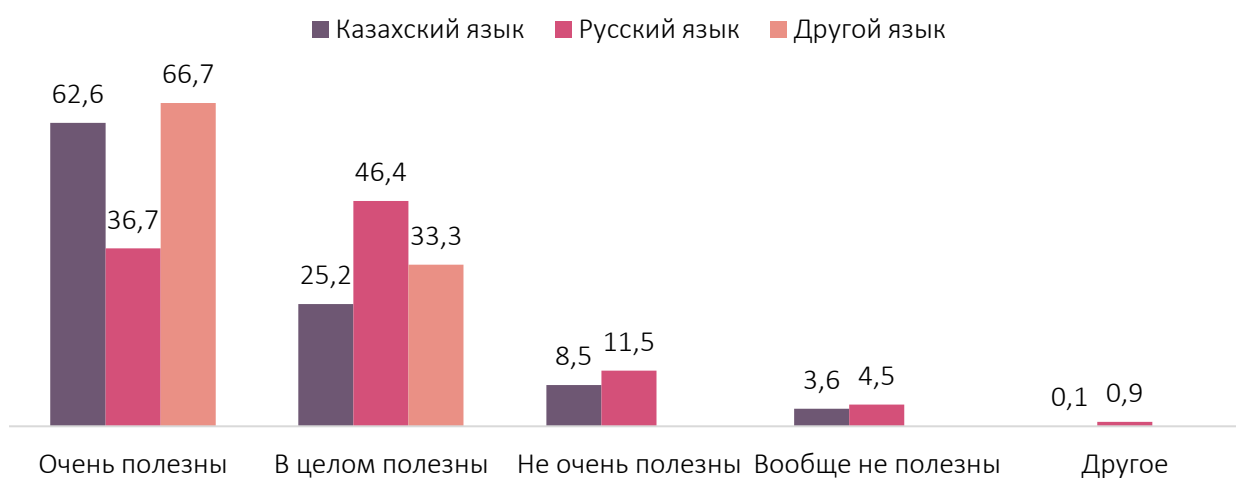


Для получения более подробных результатов, данный вопрос был проанализирован в разрезе следующих параметров: язык обучения, месторасположение школы, классы обучения и успеваемость.

#### Язык обучения

В разрезе языка обучения получены следующие результаты. Дети с казахским языком обучения больше склонны видеть пользу суммативного и формативного оценивания для выявления своих сильных и слабых сторон по предметам, чем ученики с русским языком обучения («очень полезно» – 63% и 37% соответственно). В свою очередь, среди тех, кто выбрал вариант ответа «в целом полезны, но они не всегда позволяют мне понять мои сильные и слабые стороны по предмету», значительно больше учеников с русским языком обучения, нежели с казахским (46% и 25% соответственно) (рис. 6).

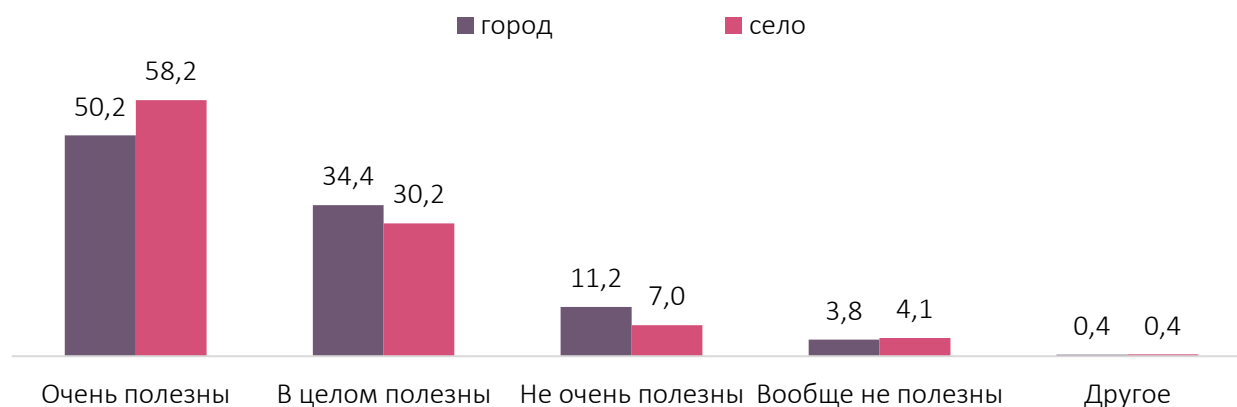
Рисунок 6. Ответы учеников на вопрос: «Насколько полезны СОРы, СОЧи и ФО?» / язык обучения / %



### Месторасположение школы

По территориальной принадлежности школы выявлено небольшое превалирование доли сельских обучающихся, ответивших, что формативное и суммативное оценивание очень полезно, потому что позволяет понять сильные и слабые стороны по учебным предметам (село – 58%, город – 50%) (рис. 7).

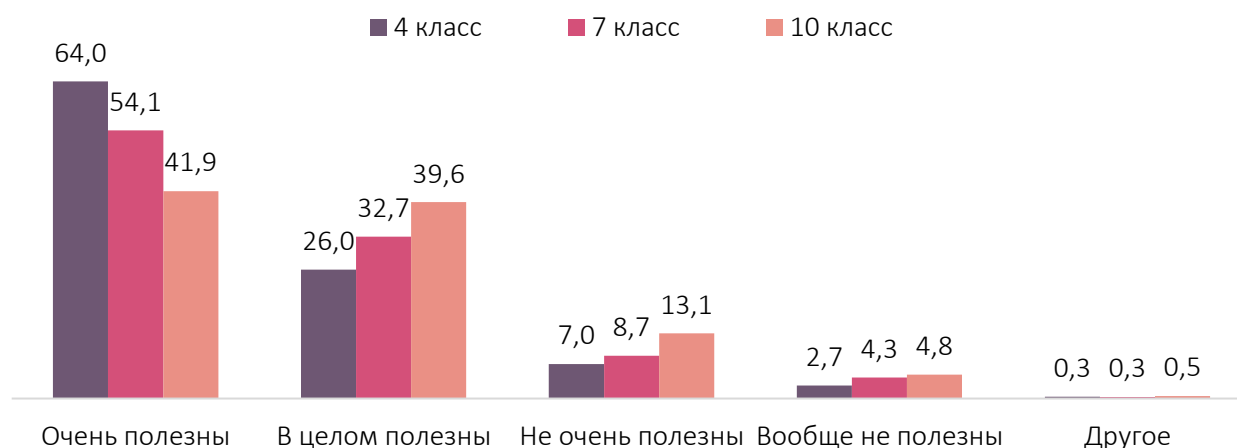
Рисунок 7. Ответы учеников на вопрос: «Насколько полезны СОРы, СОЧи и ФО?» / Месторасположение школы / %



### Классы обучения

Чем старше ученики, тем меньше среди них тех, кто считает суммативное и формативное оценивание полезным. Так, в 4 классах доля учеников, отметивших, что оценивание очень полезно, так как позволяет понять их сильные и слабые стороны по предметам, составила 64%. Это на 10% выше, чем в 7 классах, и на 22% – чем в 10 классах (рис. 8).

Рисунок 8. Ответы учеников на вопрос: «Насколько полезны СОРы, СОЧи и ФО?» / классы обучения / %



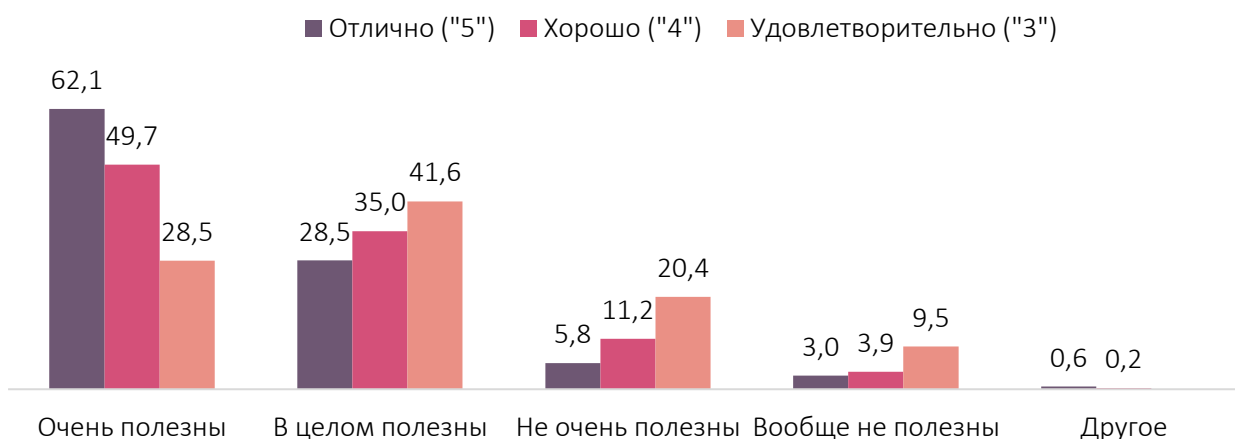


### Успеваемость

Успеваемость значительно влияет на мнение учеников касательно пользы оценивания в определении сильных и слабых сторон по предметам.

Так, большинство «отличников» (62%) считает оценивание очень полезным, тогда как «троечников» с таким мнением вдвое меньше (29%). Каждый пятый ученик с отметками «3» ответил, что формативное оценивание, СОРы и СОЧи не очень полезны и редко позволяют понять им сильные и слабые стороны по предметам. Для сравнения, среди учеников с отличной успеваемостью данный показатель составил лишь 6% (рис. 9).

Рисунок 9. Ответы учеников на вопрос: «Насколько полезны СОРы, СОЧи и ФО?» / успеваемость / %



### Трудности обучающихся в процессе оценивания на уроках

Для определения трудностей, с которыми сталкиваются обучающиеся, им были заданы вопросы касательно их понимания процесса оценивания и применения учебно-организационных навыков в процессе оценивания. В частности, по всем ли предметам они понимают цели и задачи урока, критерии оценивания, могут сопоставлять критерии оценивания с дескрипторами, оценивать себя и своих одноклассников, давать обратную связь по теме урока, отвечать на вопросы учителя, понимать свои сильные и слабые стороны по пройденному уроку, понимать, как подтянуть знания по сложным темам.

Анализ ответов показал, что **большинство учеников относительно высоко оценивают свои учебно-организационные навыки в критериальном оценивании по всем учебным предметам.**

В частности, 70% учеников отметили, что *на всех уроках* понимают свои сильные и слабые стороны по пройденной теме урока, 68% – понимают цели и

задачи урока *по каждому предмету*, а также какие действия им нужно предпринять для того, чтобы подтянуть знания по сложным темам.

При этом только 63% обучающихся *на всех уроках* понимают, по каким критериям оцениваются их образовательные достижения. Сопоставление критериев оценивания с дескрипторами также вызывают трудности у обучающихся – только 62% умеют совершать эти действия *на всех уроках*. Следовательно, около трети (31%–32%) учеников ответили, что понимают цели и задачи урока, критерии оценивания и умеют сопоставлять критерии оценивания с дескрипторами, но не на всех уроках, а только на некоторых (рис. 10).

*Рисунок 10. Ответы учеников на вопрос: «Согласны ли вы со следующими утверждениями касательно своей деятельности на уроке?» / %*



### Язык обучения

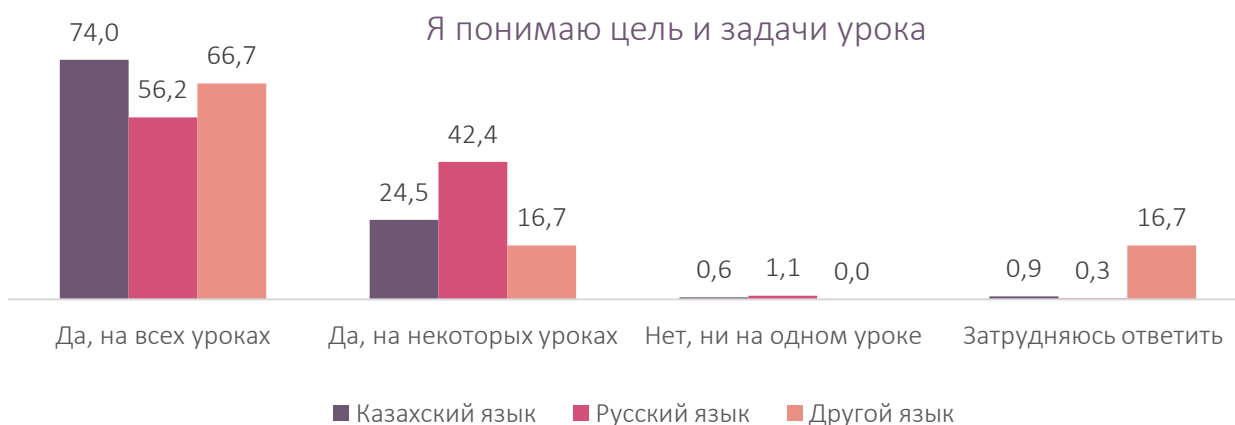
В разрезе языка обучения выявлено, что среди детей с казахским языком обучения больше тех, кто высоко оценивает свои навыки понимания процесса оценивания учебных достижений *на всех уроках*.

Так, большинство учеников с казахским языком обучения ответили, что понимают цели и задачи урока *по всем предметам* (74%), в то время как среди учеников с русским языком обучения этот показатель ниже и составляет 56%.

Также разрыв в разрезе языков обучения наблюдается по вопросу о реализации обратной связи учениками, а именно умении отвечать на вопросы учителя и задавать уточняющие вопросы. Так 72% учеников с казахским языком обучения ответили, что могут эффективно давать обратную связь учителям *по всем предметам*, в то время как у учеников с русским языком этот показатель ниже почти на 17%.

О понимании своих сильных и слабых сторон по пройденным темам *на всех уроках* заявило 74% школьников с казахским языком обучения, с русским языком – только 62% (рис. 11).

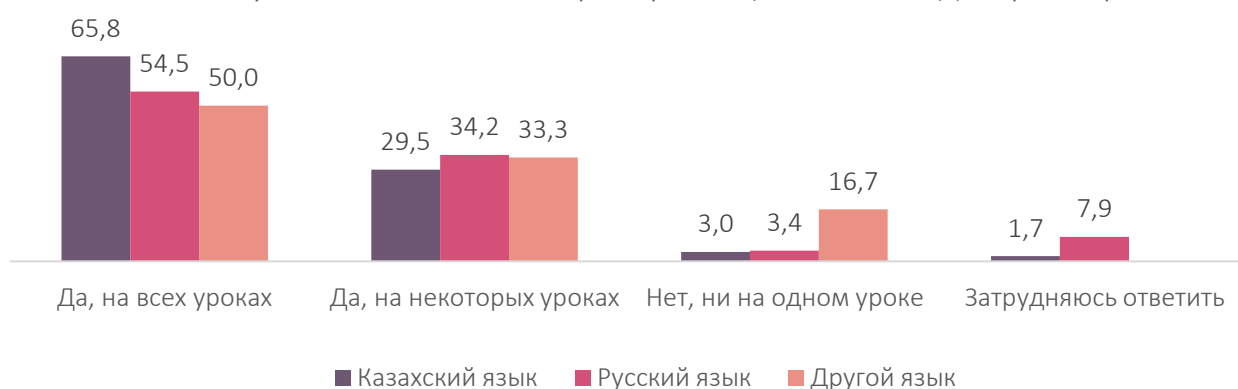
Рисунок 11. Ответы учеников на вопрос: «Согласны ли вы со следующими утверждениями касательно своей деятельности на уроке?» / язык обучения / %



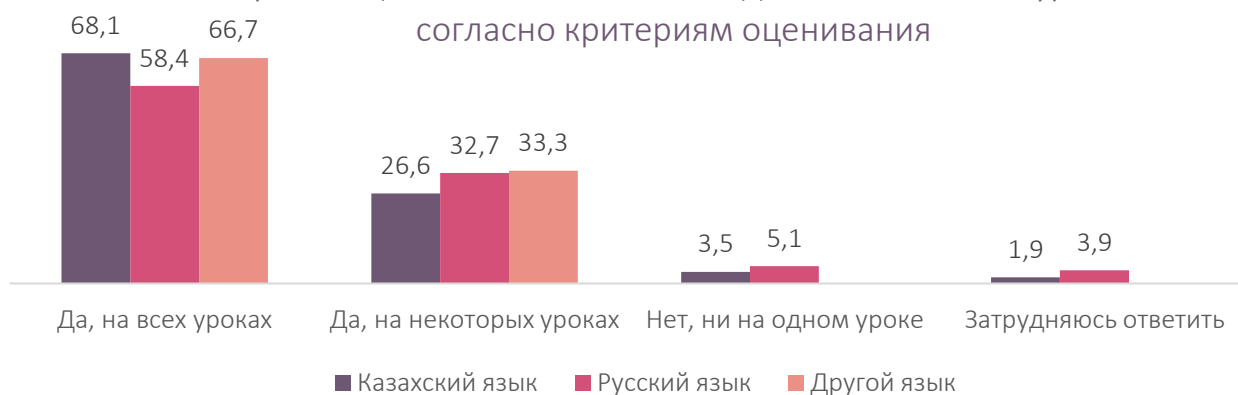
### Я понимаю критерии оценивания



### Я умею сопоставлять критерии оценивания с дескрипторами

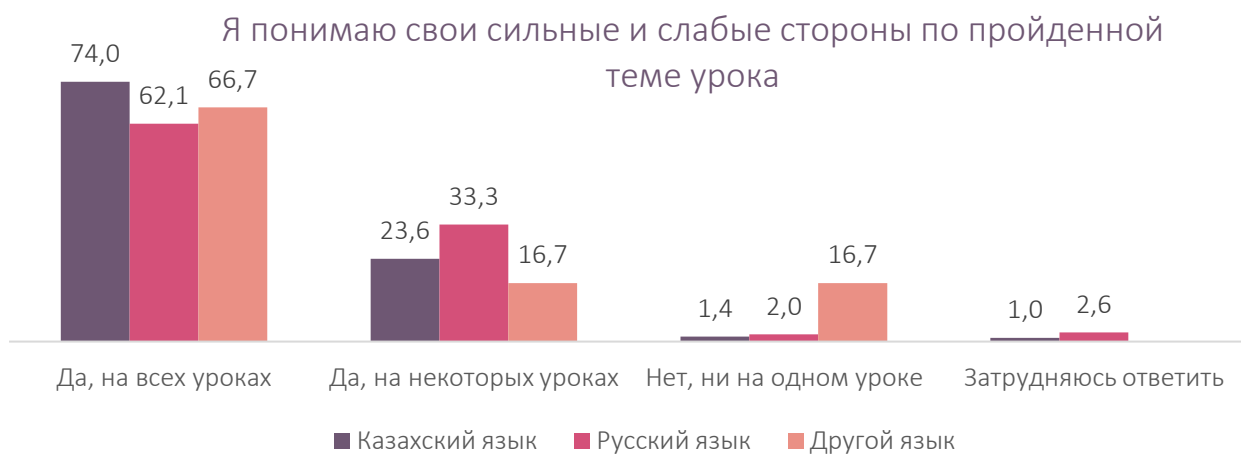


### Я умею оценивать себя и своих одноклассников на уроке согласно критериям оценивания



### Я умею давать обратную связь по теме урока, отвечать на вопросы учителя и задавать уточняющие вопросы





### Месторасположение школы

В разрезе месторасположения школ существенной разницы между результатами городским и сельских школьников не наблюдается (табл. 3).

Таблица 3. Ответы учеников на вопрос: «Согласны ли вы со следующими утверждениями касательно своей деятельности на уроке?» / месторасположение школы / %

«Согласны ли вы со следующими утверждениями касательно своей деятельности на уроке?»	город				село			
	Да, на всех уроках	Да, на некоторых уроках	Нет, ни на одном уроке	Затрудняюсь ответить	Да, на всех уроках	Да, на некоторых уроках	Нет, ни на одном уроке	Затрудняюсь ответить
Я понимаю цель и задачи урока	66,5	32,0	0,6	0,8	69,4	29,0	0,4	1,2

<i>Я понимаю критерии оценивания</i>	63,7	31,7	2,0	2,6	61,5	33,3	2,7	2,5
<i>Я умею сопоставлять критерии оценивания с дескрипторами</i>	61,0	31,0	3,5	4,5	62,9	31,4	2,8	2,9
<i>Я умею оценивать себя и своих одноклассников на уроке согласно критериям оценивания</i>	62,5	31,0	3,8	2,8	67,8	25,6	4,4	2,3
<i>Я умею давать обратную связь по теме урока, отвечать на вопросы учителя и задавать уточняющие вопросы по теме урока</i>	63,6	32,2	2,7	1,6	69,5	26,8	1,7	2,0
<i>Я понимаю свои сильные и слабые стороны по пройденной теме урока</i>	68,9	27,5	1,9	1,7	71,0	26,3	1,3	1,5
<i>Я понимаю, что мне нужно сделать, чтобы подтянуть знания по сложным темам</i>	67,2	28,0	3,0	1,8	69,0	24,3	3,8	2,9

### *Классы обучения*

В разрезе классов обучения наблюдается существенная разница в ответах учеников начального звена, с одной стороны, и среднего и старшего – с другой. К примеру, 3 из 4 четвероклассников (75%) ответили, что понимают цели и задачи урока *по всем предметам*, в то время как у семиклассников и десятиклассников этот показатель равен 64%.

Значительная часть учеников младшего звена ответила, что может давать обратную связь по теме урока, отвечать на вопросы учителя и задавать уточняющие вопросы *на всех уроках* (75%). Показатели учеников среднего и старшего звена ниже более чем на 12% и составляют 61% и 63% соответственно.

Таким образом, согласно ответам респондентов, **обучающиеся младшего звена более высоко оценивают свой уровень понимания и применения учебно-организационных навыков в процессе оценивания на всех уроках** (табл. 4).

*Таблица 4. Ответы учеников на вопрос: «Согласны ли вы со следующими утверждениями касательно своей деятельности на уроке?» / классы обучения / %*

«Согласны ли вы со следующими утверждениями касательно своей деятельности на уроке?»	4 класс			
	Да, на всех уроках	Да, на некоторых уроках	Нет, ни на одном уроке	Затрудняюсь ответить
<i>Я понимаю цель и задачи урока</i>	75,1	24,0	0,5	0,3
<i>Я понимаю критерии оценивания</i>	68,5	27,0	2,0	2,5
<i>Я умею сопоставлять критерии оценивания с дескрипторами</i>	61,9	28,9	3,5	5,8
<i>Я умею оценивать себя и своих одноклассников на уроке согласно критериям оценивания</i>	70,5	24,5	3,5	1,5
<i>Я умею давать обратную связь по теме урока, отвечать на вопросы учителя и задавать</i>	74,6	23,1	1,3	1,0

<i>уточняющие вопросы по теме урока</i>				
<i>Я понимаю свои сильные и слабые стороны по пройденной теме урока</i>	74,0	24,7	1,0	0,3
<i>Я понимаю, что мне нужно сделать, чтобы подтянуть знания по сложным темам</i>	73,1	22,4	3,2	1,3

<b>«Согласны ли вы со следующими утверждениями касательно своей деятельности на уроке?»</b>	<b>7 класс</b>			
	<b>Да, на всех уроках</b>	<b>Да, на некоторых уроках</b>	<b>Нет, ни на одном уроке</b>	<b>Затрудняюсь ответить</b>
<i>Я понимаю цель и задачи урока</i>	64,4	33,7	0,5	1,4
<i>Я понимаю критерии оценивания</i>	58,8	35,9	2,3	3,0
<i>Я умею сопоставлять критерии оценивания с дескрипторами</i>	61,4	32,8	3,0	2,7
<i>Я умею оценивать себя и своих одноклассников на уроке согласно критериям оценивания</i>	60,9	30,7	5,6	2,7
<i>Я умею давать обратную связь по теме урока, отвечать на вопросы учителя и задавать уточняющие вопросы по теме урока</i>	60,8	34,2	3,0	2,0
<i>Я понимаю свои сильные и слабые стороны по пройденной теме урока</i>	67,3	29,0	1,5	2,1
<i>Я понимаю, что мне нужно сделать, чтобы подтянуть знания по сложным темам</i>	65,0	28,9	3,8	2,3



«Согласны ли вы со следующими утверждениями касательно своей деятельности на уроке?»	10 класс			
	Да, на всех уроках	Да, на некоторых уроках	Нет, ни на одном уроке	Затрудняюсь ответить
<i>Я понимаю цель и задачи урока</i>	63,7	34,4	0,7	1,2
<i>Я понимаю критерии оценивания</i>	61,4	33,9	2,6	2,1
<i>Я умею сопоставлять критерии оценивания с дескрипторами</i>	62,1	31,7	3,1	3,1
<i>Я умею оценивать себя и своих одноклассников на уроке согласно критериям оценивания</i>	62,8	31,0	2,8	3,5
<i>Я умею давать обратную связь по теме урока, отвечать на вопросы учителя и задавать уточняющие вопросы по теме урока</i>	63,0	32,4	2,4	2,2
<i>Я понимаю свои сильные и слабые стороны по пройденной теме урока</i>	68,2	27,0	2,6	2,2
<i>Я понимаю, что мне нужно сделать, чтобы подтянуть знания по сложным темам</i>	65,7	28,0	3,1	3,1

### *Успеваемость*

Чем ниже успеваемость, тем хуже ученики понимают цели и задачи урока, критерии оценивания, умеют сопоставлять критерии оценивания с дескрипторами, оценивать себя и одноклассников, отвечать на вопросы учителя по теме урока, понимать свои сильные и слабые стороны по пройденной теме урока, понимать, как подтянуть знания по сложным темам.

В частности, 83% «отличников» ответили, что понимают цели и задачи урока по всем предметам, в то время как среди учеников, обучающихся на

«хорошо» и «удовлетворительно», доля таких ответов значительно ниже (61% и 23% соответственно).

Понимание целей и задач урока является одним из основных условий успешности освоения учебного материала, соответственно, сложности в данном направлении могут приводить к снижению уровня академической подготовки обучающихся (табл. 5).

*Таблица 5. Ответы учеников на вопрос: «Согласны ли вы со следующими утверждениями касательно своей деятельности на уроке?» / успеваемость / %*

«Согласны ли вы со следующими утверждениями касательно своей деятельности на уроке?»	«5» (отлично)			
	Да, на всех уроках	Да, на некоторых уроках	Нет, ни на одном уроке	Затрудняюсь ответить
<i>Я понимаю цель и задачи урока</i>	82,5	17,0	0,4	0,1
<i>Я понимаю критерии оценивания</i>	72,2	24,4	1,5	1,9
<i>Я умею сопоставлять критерии оценивания с дескрипторами</i>	71,1	25,0	1,6	2,3
<i>Я умею оценивать себя и своих одноклассников на уроке согласно критериям оценивания</i>	74,2	21,9	2,3	1,6
<i>Я умею давать обратную связь по теме урока, отвечать на вопросы учителя и задавать уточняющие вопросы по теме урока</i>	81,4	17,6	0,5	0,5
<i>Я понимаю свои сильные и слабые стороны по пройденной теме урока</i>	82,4	16,5	0,8	0,4
<i>Я понимаю, что мне нужно сделать, чтобы подтянуть знания по сложным темам</i>	79,1	18,9	1,4	0,6

«Согласны ли вы со следующими утверждениями касательно своей деятельности на уроке?»	«4» (хорошо)			
	Да, на всех уроках	Да, на некоторых уроках	Нет, ни на одном уроке	Затрудняюсь ответить
<i>Я понимаю цель и задачи урока</i>	61,4	37,3	0,6	0,8
<i>Я понимаю критерии оценивания</i>	59,0	36,3	2,5	2,1
<i>Я умею сопоставлять критерии оценивания с дескрипторами</i>	58,4	33,2	4,3	4,1
<i>Я умею оценивать себя и своих одноклассников на уроке согласно критериям оценивания</i>	60,4	32,3	5,1	2,2
<i>Я умею давать обратную связь по теме урока, отвечать на вопросы учителя и задавать уточняющие вопросы по теме урока</i>	58,3	36,3	3,4	2,0
<i>Я понимаю свои сильные и слабые стороны по пройденной теме урока</i>	63,3	32,6	2,4	1,7
<i>Я понимаю, что мне нужно сделать, чтобы подтянуть знания по сложным темам</i>	63,1	30,5	3,8	2,7

«Согласны ли вы со следующими утверждениями касательно своей деятельности на уроке?»	«3» (удовлетворительно)			
	Да, на всех уроках	Да, на некоторых уроках	Нет, ни на одном уроке	Затрудняюсь ответить
<i>Я понимаю цель и задачи урока</i>	23,4	67,9	1,5	7,3
<i>Я понимаю критерии оценивания</i>	32,8	52,6	5,1	9,5

<i>Я умею сопоставлять критерии оценивания с дескрипторами</i>	29,9	53,3	5,1	11,7
<i>Я умею оценивать себя и своих одноклассников на уроке согласно критериям оценивания</i>	37,2	45,3	7,3	10,2
<i>Я умею давать обратную связь по теме урока, отвечать на вопросы учителя и задавать уточняющие вопросы по теме урока</i>	27,7	59,9	5,1	7,3
<i>Я понимаю свои сильные и слабые стороны по пройденной теме урока</i>	38,7	51,1	2,2	8,0
<i>Я понимаю, что мне нужно сделать, чтобы подтянуть знания по сложным темам</i>	34,3	44,5	12,4	8,8

Дополнительно ученикам был задан вопрос о строгости проведения СОЧ и СОР в школах. Две трети опрошенных учеников отметили, что суммативное оценивание в их школе проводится строго. Почти четверть учеников (24%) ответили, что не всегда учителя строго следят за проведением СОР/СОЧ (рис. 12). Следует отметить, что при проведении суммативного оценивания важно педагогическое мастерство: учителю необходимо обеспечить соблюдение учениками академической честности, минимизировав риски возникновения стрессовых и конфликтных ситуаций.

Рисунок 12. Ответы учеников на вопрос: «Строго ли в твоей школе проводят СОРы и СОЧи?» / %



### Обратная связь

Обратная связь является эффективным инструментом по корректировке образовательной траектории каждого ученика. С помощью обратной связи ученик может понять, какие компетенции ему необходимо усиливать, как найти пути устранения ошибок. Поэтому для обучающихся очень важно получать от учителей качественную и конструктивную обратную связь.

В этой связи в опрос для обучающихся был включен ряд вопросов касательно обратной связи от педагогов. В частности, задавались вопросы о видах и формах предоставляемой им обратной связи, степени развернутости предоставляемых учителями комментариев и др.

Большинство учеников (71%) отметили, что в основном обратная связь от учителей представляет собой *устные комментарии*. Почти 39% обучающихся ответили, что обычно получают обратную связь в виде письменных комментариев. Только четверть обучающихся отметила, что обратная связь предоставляется педагогами преимущественно в виде комментариев в электронном журнале и индивидуальных бесед с учеником (25% и 26% соответственно).

Почти столько же опрошенных учеников (24%) получают обратную связь в основном в виде баллов и оценок, без дополнительных комментариев со стороны учителя. Наименее распространенной формой обратной связи, согласно ответам учеников, являются рубрики (16%) (рис. 13).

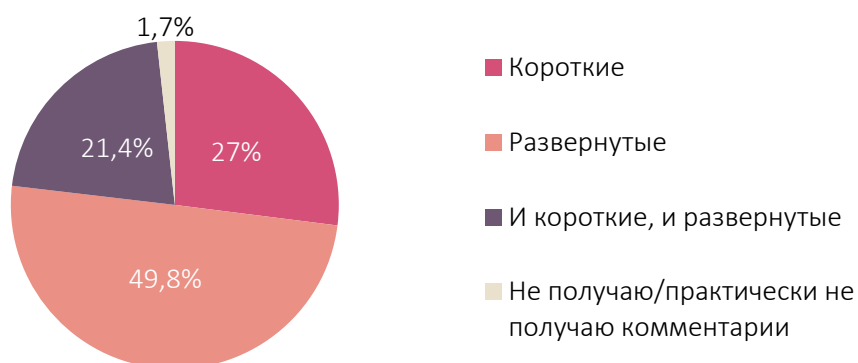
*Рисунок 13. Ответы учеников на вопрос: «В каком виде вы обычно получаете обратную связь от учителей?» / %*



Степень развернутости комментариев значительно влияет на качество обратной связи, так как конструктивные комментарии позволяют ученику в полной мере понять, как должна корректироваться его индивидуальная траектория обучения для достижения более высоких результатов. Для определения уровня полноты и развернутости предоставляемых учителями устных и письменных комментариев, ученикам был задан соответствующий вопрос.

Половина всех респондентов (50%) получают развернутые комментарии от учителей. Это почти вдвое выше доли тех учеников, которые ответили, что обычно получают короткие (неразвернутые) комментарии (27%). Каждый пятый ученик (21%) получает как короткие, так и развернутые комментарии от учителей (рис. 14).

*Рисунок 14. Ответы учеников на вопрос: «По результатам выполнения заданий формативного и суммативного оценивания какие устные и /или письменные комментарии от учителей вы обычно получаете?» / %*



В ходе фокус-групп с участием педагогов и руководителей школ в качестве основных причин, препятствующих предоставлению качественной обратной связи, были названы большое количество учеников в классе и чрезмерная нагрузка педагогов (вставка 1).

Вставка 1. Мнения руководителей школ и педагогов о предоставлении обратной связи обучающимся

- *«Дать конструктивную связь сложно, когда много учеников, но меня выручают рубрики... В рубрике я показываю критерии и дескрипторы, по которым я оцениваю, указываю возможный балл и фактически набранный учеником балл, и уточняю какому уровню этот результат соответствует. Благодаря рубрикам у родителей не возникает практически вопросов, за что его ребенок получил тот или иной балл. Когда родителю понятно – понятно и ребенку» (респондент N – учитель начальных классов)*
- *«Из-за сложности заданий по химии, в большинстве случаев не хватает времени, чтобы дать обратную связь всем детям» (респондент 1-учитель химии)*
- *«Наша школа немного затрудняется при реализации обратной связи. У нас не хватает времени в конце урока провести рефлексию среди учеников. Времени хватает только на 3–4 учеников. Более того, многие учителя дают очень поверхностную обратную связь. Они больше указывают на положительные стороны урока и достижения учеников, а вот над чем ребенку надо работать, чтобы в дальнейшем он получал хорошие баллы, и чтобы он СОРы и СОЧи хорошо писал, вот тут как раз-таки есть проблемы. Мне кажется, именно на курсах по повышению квалификации нужно научить учителей давать развернутую обратную связь» (респондент N – учитель)*
- *Обратная связь занимает большое количество времени. В частности, трудности выявляются при проверке письменных работ учащихся, поскольку чтобы написать сильные и слабые стороны каждого ученика, и где именно и над чем им нужно работать требуется больше времени. А касательно устных заданий, то там проблем связанных со временем нет, поскольку обратная связь предоставляется сразу»]* (респондент N – учитель)

«*«Обратную связь сложно дать конструктивную каждому ученику, поэтому стараюсь устно проговорить это на уроке, также делаем работу над ошибками, как раньше, на доске, всем классом, с разбором самых распространенных ошибок, хоть так дети увидят, где ошибки и как их можно исправить» (респондент N – учитель начальных классов)*

○ *«Поскольку мы являемся IT школой, мы используем различные платформы для проведение эффективной обратной связи, что также помогает нам сэкономить время. Обратная связь дается с помощью трех этапов: первое, мы, учителя, всегда видим хорошие вещи в обратной связи, а плохие остаются внутри нас. Тогда мы предлагаем варианты, чтобы исправить ошибки учащихся»] (респондент N – учитель)*

○ *«Не всегда можно дать обратную связь ежедневным письменным работам. Например, на уроках математики очень сложно каждый день собирать и проверять тетради учащихся, и давать им письменную обратную связь. По этой причине мы используем цифровые платформы, чтобы дети могли оценить самих себя. В формативном оценивании обратная связь также может быть предоставлена учителями в устной форме. Но при подготовке к заданиям СОР, детям обязательно предоставляется письменная обратная связь о своих сильных и слабых сторонах. А рубрики пишутся только тем ученикам, у которых плохая успеваемость»] (респондент N – тренер ЦПМ)*

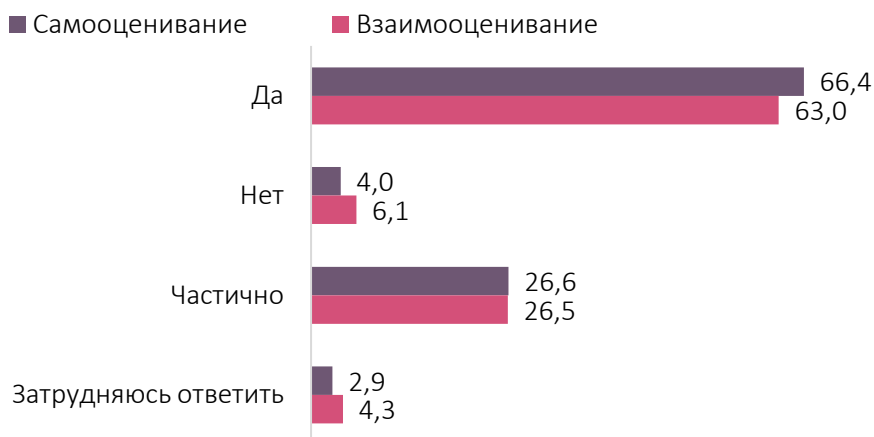
### Само- и взаимооценивание

В рамках формативного оценивания обратную связь может давать не только учитель, но и сами обучающиеся в форме само- и взаимооценивания. Оценивание своих работ и работ одноклассников позволяет обучающимся проанализировать собственный прогресс, найти причину ошибок и способы их устранения.

По результатам анкетирования большинство школьников высоко оценивают свои навыки самооценивания (66%) и взаимооценивания (63%). Более четверти опрошенных (27%) ответили, что *частично* обладают навыками само- и взаимооценивания (рис. 15).

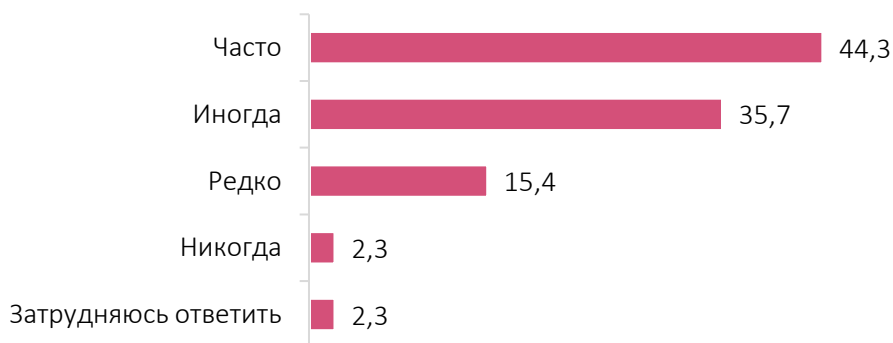


Рисунок 15. Ответы учеников на вопрос: «Умеете ли вы проводить самооценивание и взаимооценивание в рамках формативного оценивания?» / %



Также ученикам был задан вопрос о регулярности проведения самооценивания и взаимооценивания на уроках. Менее половины школьников (44%) отметили, что само- и взаимооценивание проводится на уроках *часто*. Менее регулярное проведение само- и взаимооценивания отметили 36% обучающихся, выбрав вариант ответа «иногда». Только 16% школьников ответили, что данные методы оценивания на уроках проводятся редко (рис. 16).

Рисунок 16. Ответы учеников на вопрос: «Как часто на уроках у вас проводится взаимооценивание и самооценивание?» / %



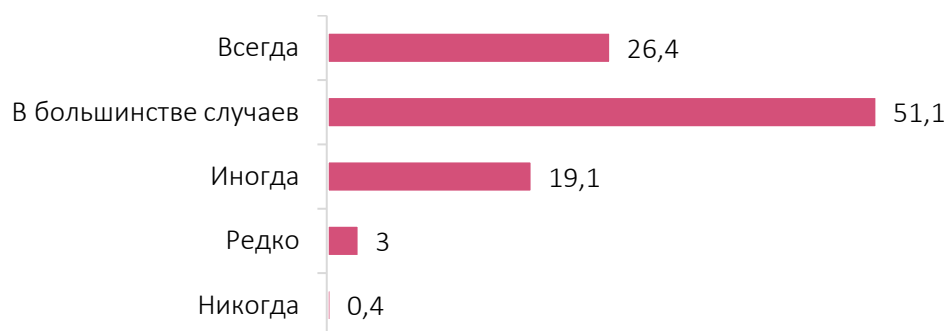
Понимание критериев оценивания и дескрипторов является основой для формирования навыков само- и взаимооценивания у учеников. Одним из показателей высоких навыков оценивания у обучающихся является совпадение результатов ученической и учительской оценки.

Для выявления уровня владения навыками самооценивания ученикам был задан вопрос «Часто ли самостоятельная оценка своей работы (самооценивание) совпадает с итоговой оценкой (оценкой учителя)?». Четверть опрошенных учеников (26%) ответила, что их самооценивание *всегда*

совпадает с результатами оценивания педагогов, половина (51%) – что в *большинстве случаев*.

Вместе с тем, практически каждый пятый ученик (19%) ответил, что его самостоятельное оценивание своей работы лишь *иногда* совпадает с оценкой учителя. Это свидетельствует о важности дальнейшего совершенствования навыков само- и взаимооценивания среди обучающихся (рис. 17).

*Рисунок 17. Ответы учеников на вопрос: «Часто ли самостоятельная оценка своей работы (самооценивание) совпадает с итоговой оценкой (оценкой учителя)?» / %*



Также ученикам был задан вопрос о формах проведения взаимооценивания на уроках. Результаты показали, что у 38% учеников взаимооценивание на уроках проводится как в парах, так и в группах. Треть учеников (32%) ответили, что чаще всего на уроках оценивают парные работы одноклассников (рис. 18).

*Рисунок 18. Ответы учеников на вопрос: «В какой форме чаще всего проводится взаимооценивание на уроках?» / %*



В рамках опроса ученикам были заданы вопросы о трудностях, с которыми сталкиваются школьники при проведении само- и взаимооценки.

Анализ ответов показал, что наиболее распространенным затруднением среди обучающихся при проведении само- и взаимооценки является обнаружение ошибок в своих работах и работах одноклассников (41%). Почти равные доли учеников испытывают сложности с определением критериев оценивания, а также сопоставления критериев, дескрипторов и заданий (17% и 16% соответственно).

Практически каждый пятый ученик (19%) не испытывает сложностей с проведением само- и взаимооценки.

Четверть учеников (24%) отметила, что им нравится оценивать свои работы и работы одноклассников, но они хотели бы научиться делать это лучше. Это свидетельствует о том, что у этих учеников есть высокая мотивация к приобретению навыков оценивания, что положительно влияет на процесс освоения этих навыков и умений (рис. 19).

*Рисунок 19. Ответы учеников на вопрос: «Какие сложности вы испытываете при проведении самооценки и взаимооценки?» / %*





## Общая информация

**Язык.** Всего в анкетировании приняли участие 685 педагогов из 20 регионов страны. Большинство педагогов (61% или 420) выбрали опрос на казахском языке, остальные 39% (265 человек) прошли его на русском.

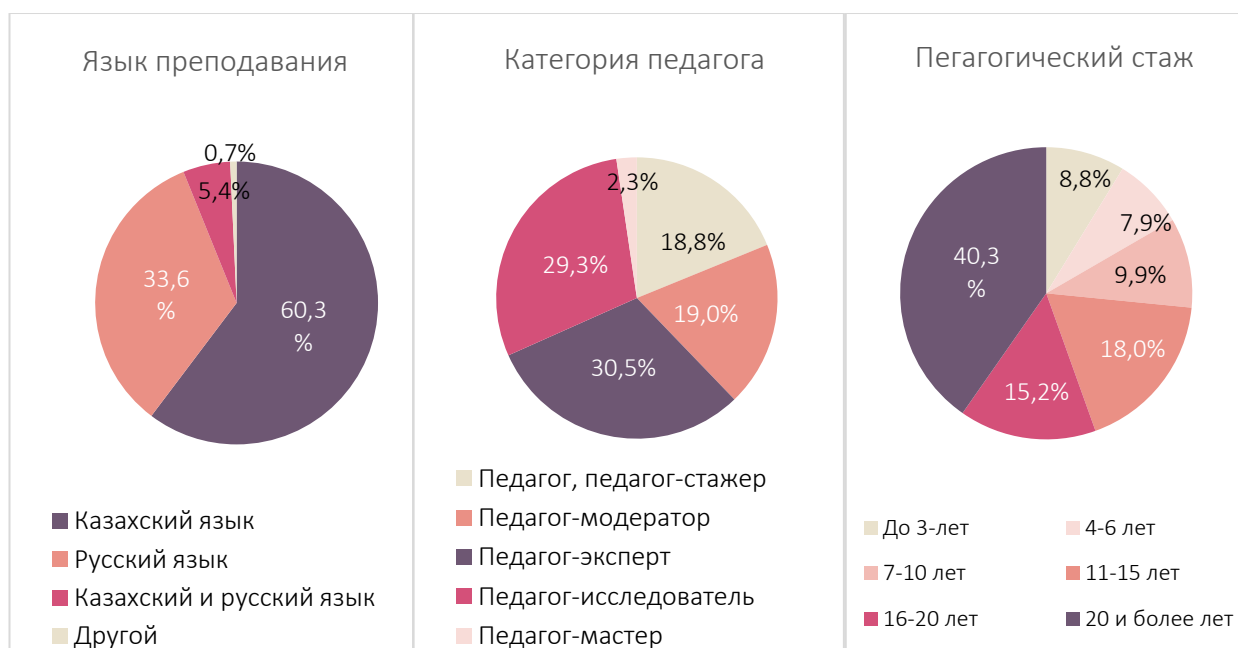
**Пол.** Большая часть опрошенных педагогов – женщины (93%).

**Язык преподавания.** Большинство педагогов преподают в классах с казахским языком обучения (60,3% или 413). 230 педагогов (33,6%) отметили, что преподают в классах с русским языком обучения, 37 (5,4%) – в классах как с казахским, так и русским языками обучения, 5 (0,7%) – в классах с другим языком.

**Квалификационная категория.** В анкетировании приняли участие 129 педагогов и педагогов-стажеров (18,8%), 130 педагогов-модераторов (19%), 209 педагогов-экспертов (30,5%), 201 педагог-исследователь (29,3%) и 16 педагогов-мастеров (2,3%).

**Педагогический стаж.** Высокая доля педагогов, принявших участие в анкетировании, имеет большой стаж работы – более 20 лет (276 чел. или 40,3%), от 16 до 20 лет (104 чел. или 15,2%), от 11 до 15 лет (123 чел. или 18%). Среди менее опытных педагогов картина участия в опросе следующая: 60 педагогов со стажем до 3-х лет (8,8%), 54 – со стажем от 4 до 6 лет (7,9%) и 68 – со стажем от 7 до 10 лет (9,9%) (рис. 20).

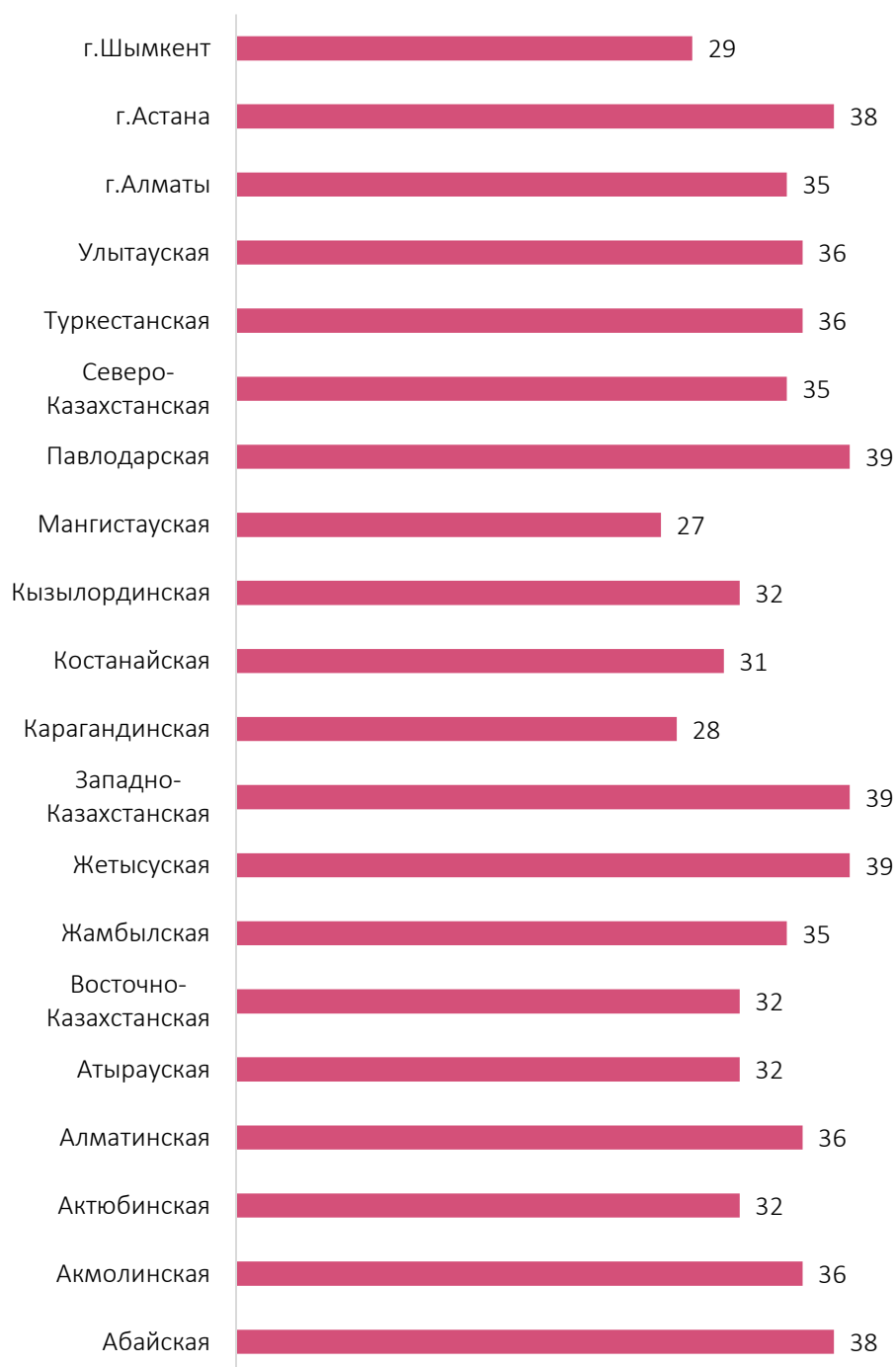
Рисунок 20. Общая информация об учителях, участвовавших в анкетировании / %



**Месторасположение школы.** В анкетировании приняли участие 396 городских (57,8%) и 289 сельских учителей (42,2%).

**Регионы.** Наибольшее количество участников анкетирования из числа педагогов зафиксировано в Павлодарской, Жетысуской и Западно-Казахстанской областях (рис. 21).

*Рисунок 21. Общая информация об учителях, участвовавших в опросе/  
регионы проживания/чел.*



## Польза критериального оценивания

В ходе анкетирования и фокус-групповых дискуссий с участием педагогов и руководителей организаций среднего образования обсуждалось то, как критериальное оценивание влияет на их педагогическую практику.

В частности, анкеты педагогов содержали вопрос о том, помогает ли оценивание на основе критериев в следующем:

*- формировать у учеников положительное отношение к учебному процессу;*

*- помогать ученикам достигать поставленных целей обучения;*

*- отслеживать прогресс учеников в освоении учебной программы;*

*- своевременно корректировать пробелы в знаниях учеников;*

*- обеспечивать индивидуальный подход к каждому ученику в процессе обучения;*

*- объективно и прозрачно оценивать образовательные достижения обучающихся.*

Анализ результатов показал, что около 80% педагогов считают, что критериальное оценивание помогает им формировать у учеников положительное отношение к учебе, способствовать достижению поставленных целей обучения, отслеживать прогресс в освоении учебной программы и объективно оценивать их образовательные достижения.

Сравнительно ниже доля педагогов, ответивших, что оценивание помогает им своевременно корректировать пробелы в знаниях учеников и обеспечивать индивидуальный подход к каждому ученику в процессе обучения. Так ответили 3 из 4 опрошенных учителей (75%) (рис. 22).

В ходе обсуждения на фокус-групповых дискуссиях большинство учителей отметили, что принятые стратегические меры по совершенствованию системы оценивания дали позитивный эффект.

Они указали, что **внедрение критериального оценивания существенно улучшило процесс оценки, сделав его более объективным и прозрачным.** В частности, наличие четких и измеримых критериев оценивания позволило обучающимся и их родителям понимать, за что выставлена та или иная оценка. Также, по мнению педагогов, оценивание на основе критериев помогает им более эффективно отслеживать прогресс своих учеников и своевременно предоставлять им поддержку в случае затруднений по определенным темам или разделам (вставка 2).

Рисунок 22. Ответы педагогов на вопрос: «Помогает ли Вам критериальное оценивание в следующем?» / %



Вставка 2. Мнения педагогов о пользе критериального оценивания в их педагогической практике



- *«По моему мнению, введение критериального оценивания привело к объективности оценки и мотивирует ребенка к успеху. Если раньше при традиционном оценивании отличнику часто автоматом ставили высокие оценки, то сейчас ученики и их родители четко видят, за что получен каждый балл» (респондент N - руководитель школы)*
- *«Критериальное оценивание помогает учащимся научиться самооцениванию и взаимооцениванию, увидеть преимущества и недостатки своих знаний, понять, как развиваться дальше» (респондент N – заместитель директора школы)*
- *«Ученики сами могут оценить себя [прим. – в рамках самооценивания], то есть ребенок выставляет себе балл, и он уже видит, где у него ошибки и над чем нужно работать. И родители понимают, за что их ребенок получил баллы» (респондент N – учитель начальных классов)*



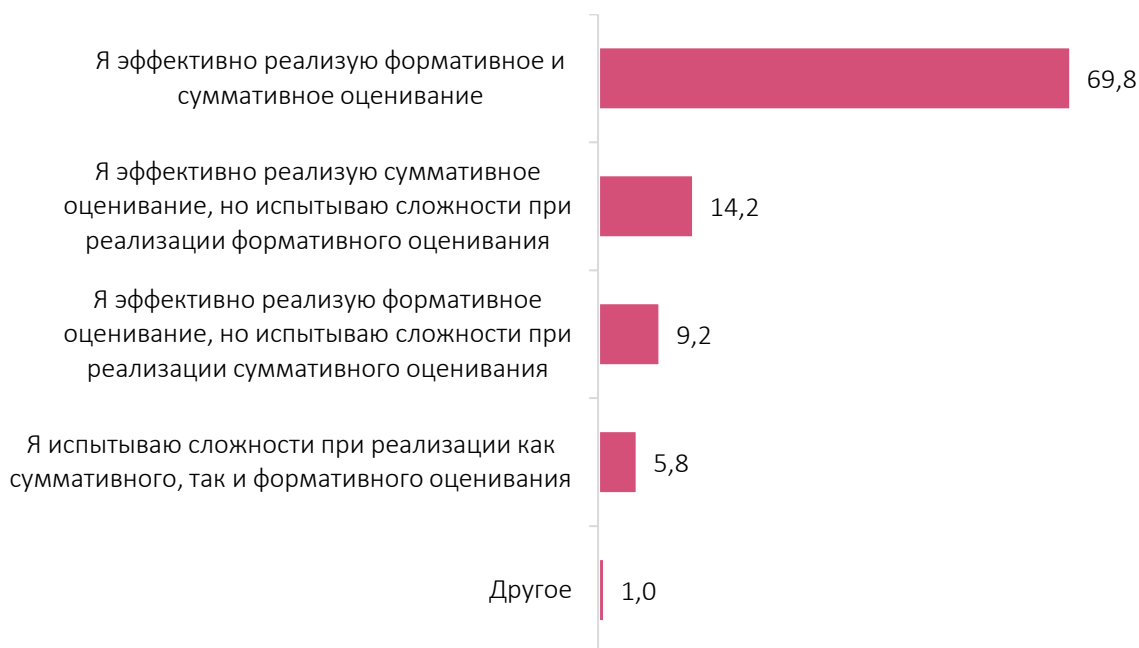
## Навыки педагогов в области критериального оценивания

Для качественной реализации оценивания учебных достижений обучающихся важное значение имеют профессиональные навыки педагогов в этой области.

В рамках анкетирования учителям был задан вопрос о том, как они оценивают свои навыки оценивания. Анализ ответов показал, что **большинство педагогов (порядка 70%) высоко оценивает свои навыки формативного и суммативного оценивания.**

Среди педагогов, испытывающих трудности по одному из двух видов критериального оценивания, больше тех, кто эффективно реализует суммативное оценивание, но испытывает трудности с проведением формативного оценивания (14%). Доля педагогов, считающих, что они эффективно реализуют формативное оценивание, но затрудняются проводить суммативное оценивание, составила только 9% (рис. 23).

*Рисунок 23. Ответы педагогов на вопрос: «Как вы оцениваете свои навыки критериального оценивания?» / %*



*Для более углубленного изучения вопроса, был проведен анализ ответов учителей в разрезе квалификационных категорий, месторасположения школы и языка преподавания.*

### *Квалификационная категория*

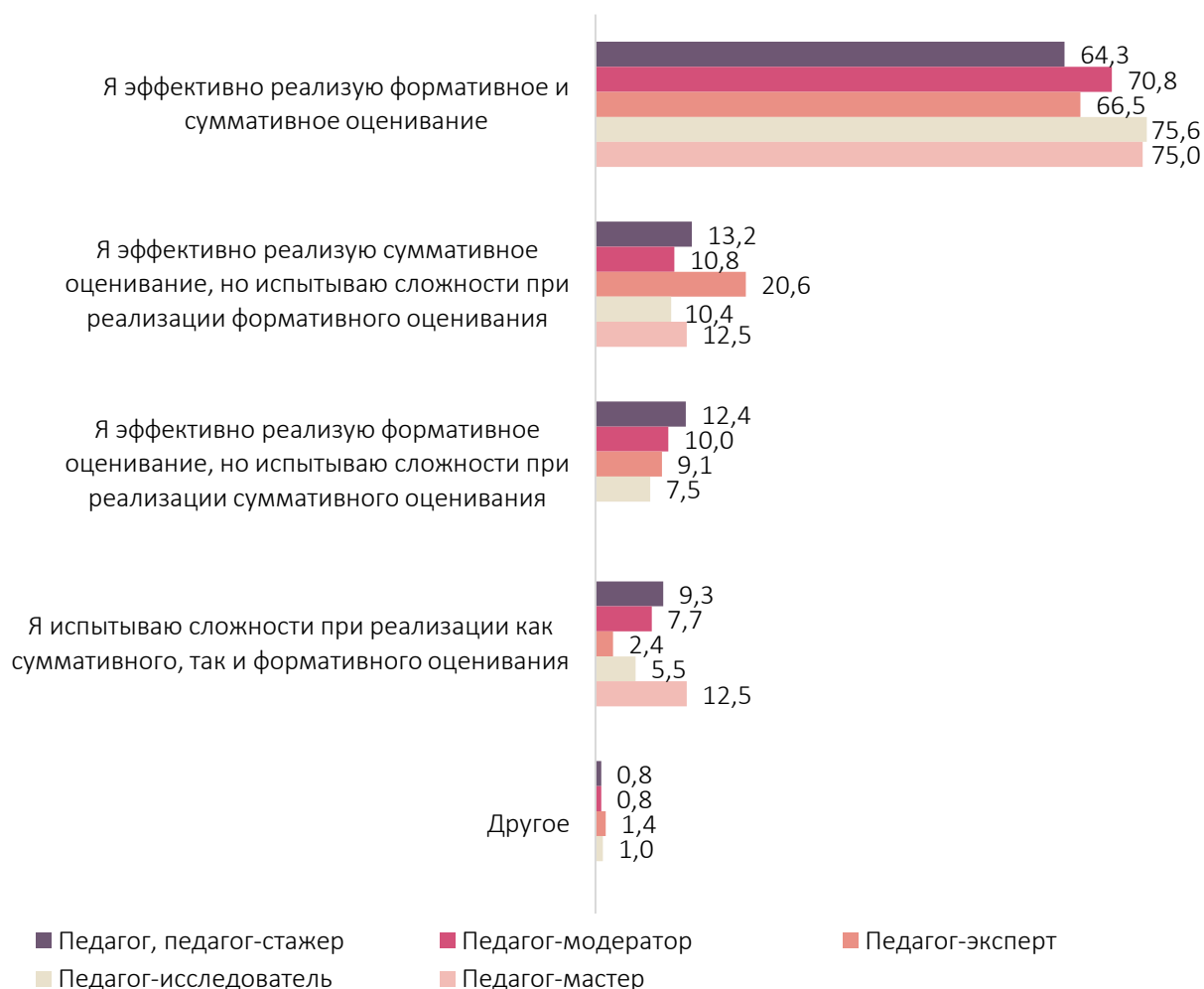
Анализ ответов учителей в разрезе их квалификационной категории показал, что учителя с более высокой категорией больше уверены в своих



навыках проведения суммативного и формативного оценивания. Так, 3 из 4 педагогов-мастеров и педагогов-исследователей ответили, что эффективно реализуют критериальное оценивание. Соответственно, доля учителей с категорией «педагог», ответивших, что они эффективно проводят суммативное и формативное оценивание, ниже и составила 64%.

Также выявлено, что чем выше квалификационная категория учителей, тем меньше они испытывают трудности в проведении суммативного оценивания («педагог», «педагог-стажер» – 12,4%, «педагог-мастер» – 0). Что касается формативного оценивания, доля учителей, затрудняющихся в его проведении, почти одинакова среди «педагогов» и «педагогов-мастеров» (13,2% и 12,5% соответственно). Это свидетельствует о необходимости оказания дополнительной методической поддержки педагогам по реализации формативного оценивания независимо от их квалификационной категории (рис. 24).

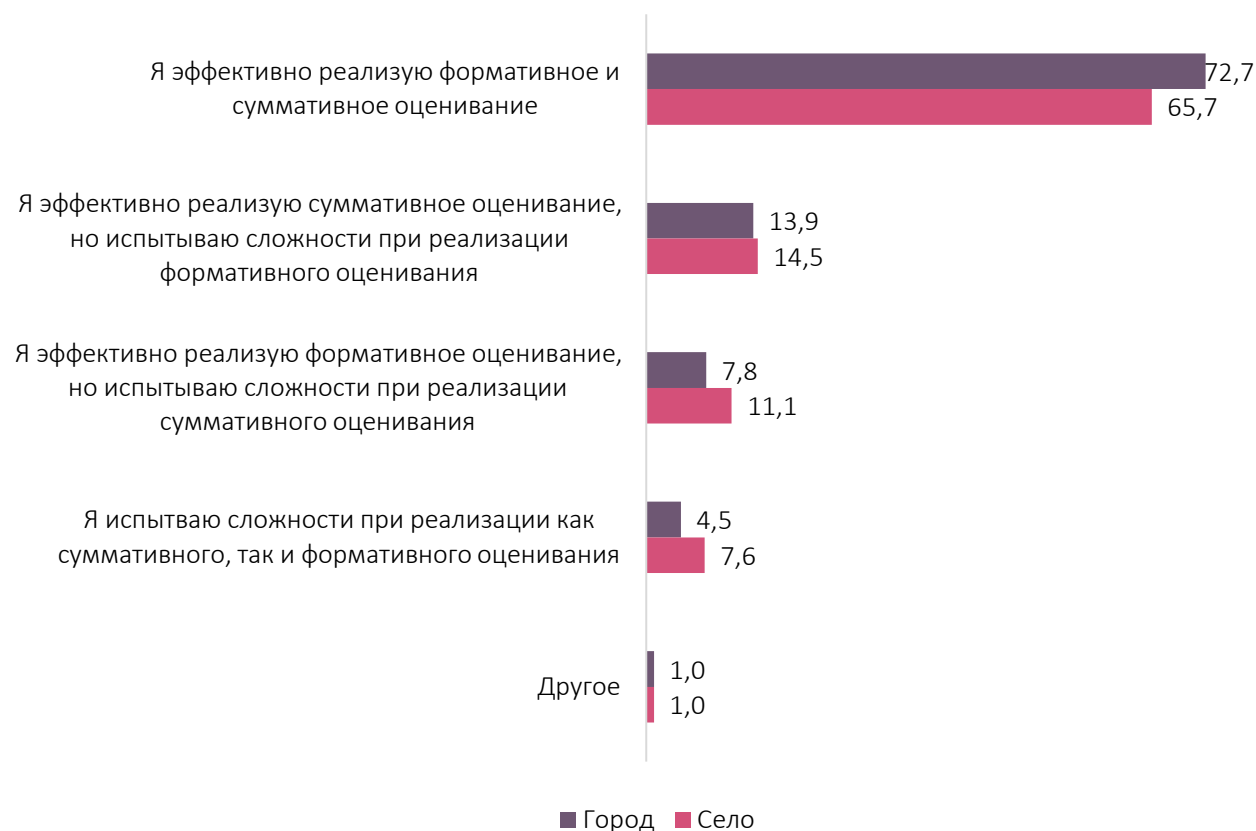
*Рисунок 24. Ответы педагогов на вопрос: «Как вы оцениваете свои навыки критериального оценивания?» / категория / %*



### Месторасположение школ

Ответы педагогов в разрезе месторасположения школ показали, что учителя городских школ более уверены в своих навыках реализации внутриклассного оценивания, однако разница невысокая (73% и 66% соответственно) (рис. 25).

Рисунок 25. Ответы педагогов на вопрос: «Как вы оцениваете свои навыки критериального оценивания?» / месторасположение школы / %

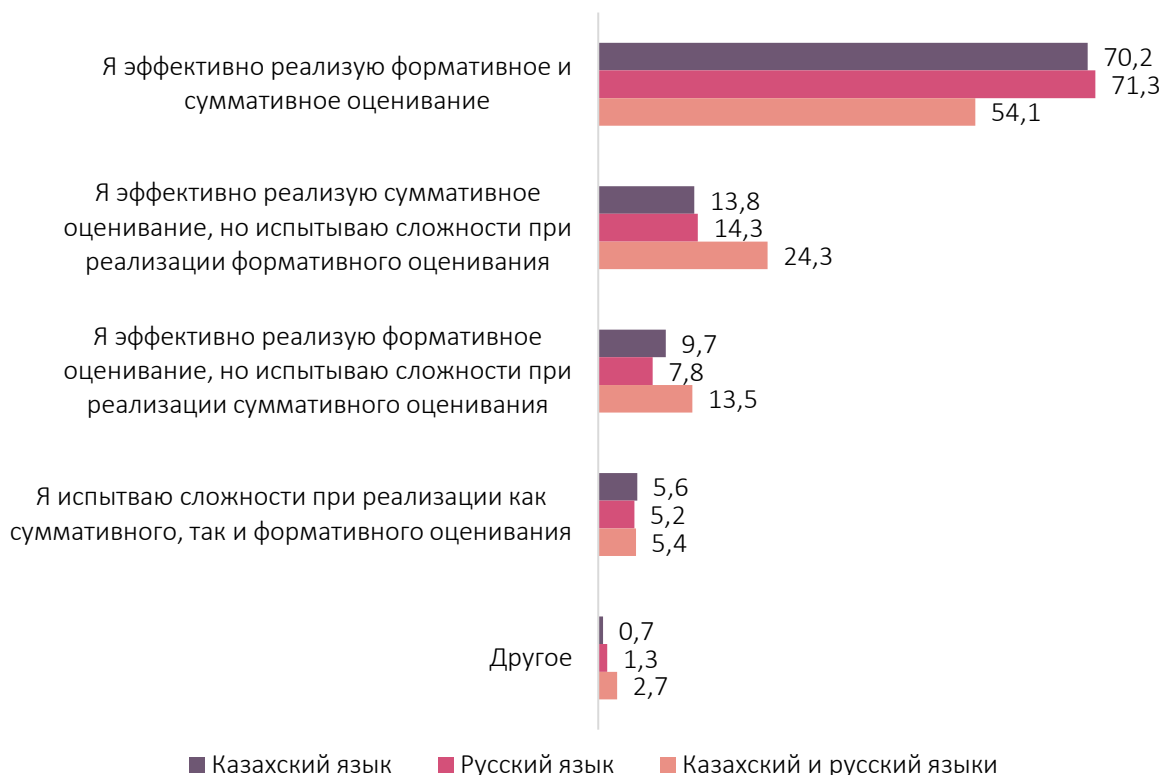


### Язык преподавания

Педагоги, преподающие в классах только с казахским или русским языком обучения, более уверены в своих навыках реализации суммативного и формативного оценивания (свыше 70%).

При этом среди педагогов, преподающих в классах как с казахским, так и русским языками обучения, показатель значительно ниже (54%). Особенно сложности у них вызывает проведение формативного оценивания. Это связано с тем, что ежедневное преподавание и оценивание в классах с разными языками обучения требует со стороны педагога более усиленной подготовки с учетом языковых различий в учебных материалах, заданиях и ресурсах (рис. 26).

Рисунок 26. Ответы педагогов на вопрос: «Как вы оцениваете свои навыки критериального оценивания?» / язык обучения классов / %



### Трудности при реализации суммативного оценивания

Суммативное оценивание – оценивание, определяющее уровень освоения знаний и сформированности навыков обучающихся по завершении изучения разделов учебной программы (СОР) и в конце учебной четверти (СОЧ). Оба вида суммативного оценивания предполагают разработку педагогами разноуровневых заданий с учетом дифференцированного подхода.

Для изучения препятствий, возникающих на пути к эффективной и успешной реализации внутриклассного оценивания, педагогам был предложен ряд вопросов касательно трудностей при организации и проведении суммативного оценивания.

В частности, учителям был задан следующий вопрос: «Представляют ли для вас трудности действия, относящиеся к организации и проведению суммативного оценивания за раздел / четверть?». В качестве вариантов ответов были предложены следующие действия:

- выбор целей обучения для СОР и/или СОЧ;

- разработка критериев оценивания и заданий СОР в соответствии с целями обучения;
- разработка критериев оценивания и заданий СОЧ в соответствии с целями обучения;
- разработка дескрипторов для СОР в соответствии с критериями оценивания;
- составление заданий СОР и СОЧ на оценку навыков высокого порядка
- анализ, синтез, оценка;
- выбор и адаптация целей обучения для СОР и/или СОЧ под обучающихся с ООП;
- приведение в соответствие критериев оценивания с дескрипторами и заданиями (обеспечение объективности, достоверности и валидности заданий);
- предоставление качественной письменной и/или устной обратной связи по выполненным учениками заданиям;
- составление оценочных рубрик;
- проведение модерации.

Меньше всего трудностей педагоги испытывают при выборе целей обучения для проведения СОР и / или СОЧ. Так, две трети опрошенных учителей (66,3%) отметили, что не испытывают сложностей при выполнении данных действий.

При этом учителя значительно затрудняются при выполнении данного действия для обучающихся с ООП. Половина педагогов заявила, что в разной степени испытывает трудности (*частично* – 25,1%, *в полной мере* – 24,5%) при выборе и адаптации целей обучения для СОР или СОЧ под обучающихся с ООП. Такие результаты связаны с тенденцией роста числа детей с ООП как в мире, так и в Казахстане. Так, в период с 2016 по 2021 годы количество детей с ООП, обучающихся в общеобразовательных классах, увеличилась в стране на 20,5%. Соответственно, педагоги должны обладать высоким уровнем профессиональной компетентности в обучении детей с ООП и владеть широким педагогическим инструментарием для осуществления прозрачного и эффективного оценивания школьников с учетом их физических, психоэмоциональных, интеллектуальных или других особенностей.

Среди других направлений работы в рамках суммативного оценивания выявлены следующие затруднения.

Половина педагогов отметила, что испытывает трудности при составлении заданий СОР и СОЧ на оценку навыков высокого порядка (частично – 26,9%, в полной мере – 23,5%).

44% респондентов заявили о том, что в разной степени испытывают трудности при составлении оценочных рубрик (частично – 23,6%, в полной мере – 20,6%).

Около 40% опрошенных учителей частично или в полной мере затрудняются при разработке критериев оценивания и заданий СОР и СОЧ, приведении в соответствие критериев оценивания с дескрипторами и заданиями и проведении модерации (рис. 27).

*Рисунок 27. Ответы педагогов на вопрос: «Представляют ли для вас трудность действия, относящиеся к организации и проведению суммативного оценивания за раздел/четверть» / %*



Полученные результаты показывают, что педагогам требуется поддержка в части выполнения отдельных действий в рамках суммативного оценивания. Отдельный фокус методической поддержки должен быть направлен на выбор и адаптацию целей обучения для СОР/СОЧ под обучающихся с ООП, составление заданий СОР и СОЧ на оценку навыков высокого порядка, составление оценочных рубрик и др.

*Для получения более подробных результатов данный вопрос был проанализирован в разрезе следующих параметров: квалификационная категория, месторасположение школы, язык преподавания педагогов.*

### *Квалификационная категория*

Анализ ответов педагогов в разрезе их квалификационных категорий показал, что **чем выше категория педагогов, тем меньше трудностей у них вызывают действия по организации и проведению суммативного оценивания за раздел / четверть.**

Исключение составили ответы учителей с категориями «педагог», «педагог-стажер». Доля педагогов стартовых категорий, ответивших, что для них не представляют трудность действия по проведению суммативного оценивания, выше, чем среди педагогов-модераторов. Такие результаты могут быть связаны с тем, что молодые педагоги начали свою педагогическую деятельность в уже функционирующей, устоявшейся системе критериального оценивания. Кроме того, это может быть вызвано эффектом Даннинга-Крюгера (*когнитивное искажение, когда специалисты на ранних стадиях входа в профессию переоценивают свои способности из-за недостаточности профессионального опыта*).

Педагоги-исследователи и педагоги-мастера больше всех уверены в своих навыках проведения различных этапов суммативного оценивания, что обусловлено большим педагогическим опытом и профессионализмом данных категорий учителей.

Согласно ответам педагогов выявлено, что у 57% педагогов-модераторов не вызывает сложность выбор целей обучения для СОР и / или СОЧ, тогда как среди педагогов наиболее высокой квалификационной категории показатель значительно выше и составил 94%.

Что касается выбора и адаптации целей обучения для СОР и / или СОЧ под учеников с ООП, доля педагогов-модераторов, не испытывающих трудностей по

данному направлению работы, почти вдвое меньше, чем среди педагогов-мастеров (44% и 81% соответственно).

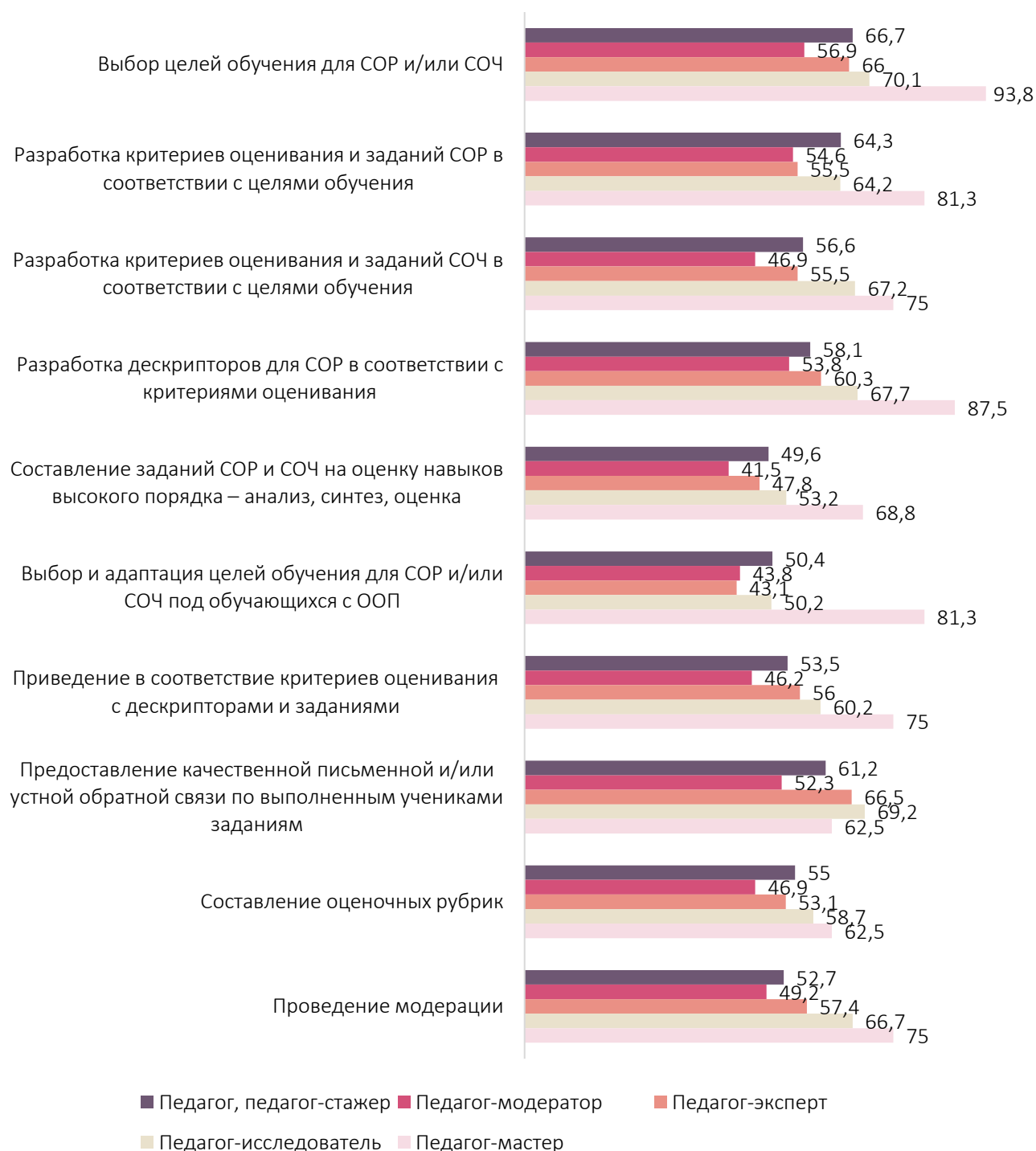
Составление заданий СОР и СОЧ на оценку навыков высокого порядка (анализ, синтез, оценка) не вызывает затруднений у 42% педагогов-модераторов, 48% педагогов-экспертов, 53% педагогов-исследователей и 69% педагогов-мастеров.

Разработка дескрипторов для СОР в соответствии с критериями оценивания вызывает разной степени трудности у 45% педагогов-модераторов, 39% педагогов-экспертов, 32% педагогов-исследователей и только 13% педагогов-мастеров.

Около 46% педагогов-модераторов ответили, что не испытывают трудности в приведении в соответствие критериев оценивания с дескрипторами и заданиями в целях обеспечения объективности, достоверности и валидности заданий. Среди педагогов-модераторов так ответили 3 из 4 респондентов.

Вместе с тем, наибольшую трудность у педагогов-мастеров вызывает предоставление качественной письменной или устной обратной связи по выполненным учениками заданий – почти 38% учителей данной категории отметили наличие разной степени затруднений (*частично* – 12,5%, *в полной мере* – 25%) (рис. 28).

*Рисунок 28. Доля педагогов, ответивших, что действия, относящиеся к организации и проведению суммативного оценивания за раздел/четверть», не представляют для них трудностей / квалификационная категория / %*



### *Месторасположение школы*

Городские педагоги испытывают меньше сложностей по каждому направлению деятельности в рамках организации и проведения суммативного оценивания.



Наибольший разрыв в ответах городских и сельских педагогов наблюдается по разработке критериев оценивания и заданий СОЧ в соответствии с целями обучения, дескрипторов для СОР в соответствии с критериями оценивания, а также по составлению заданий СОР и СОЧ на оценку навыков высокого порядка. Так, доля городских учителей, ответивших, что они не испытывают трудностей при разработке дескрипторов для СОР в соответствии с критериями оценивания, составила 65%. Это на 9% выше показателя ответов сельских педагогов (табл. 6).

*Таблица 6. Ответы педагогов на вопрос: «Представляют ли для вас трудность действия, относящиеся к организации и проведению суммативного оценивания за раздел/четверть» / месторасположение школы / %*

«Представляют ли для вас трудность следующие действия, относящиеся к суммативному оцениванию за раздел/четверть?»	город				село			
	Да	Нет	Частично	Затрудняюсь ответить	Да	Нет	Частично	Затрудняюсь ответить
Выбор целей обучения для СОР и/или СОЧ	17,2	68,7	13,9	0,3	22,1	63	14,9	0
Разработка критериев оценивания и заданий СОР в соответствии с целями обучения	17,4	62,1	19,9	0,5	24,2	57,4	18	0,3
Разработка критериев оценивания и заданий СОЧ в соответствии с целями обучения	18,4	61,1	21,7	0,8	26	53,6	19,4	1
Разработка дескрипторов для СОР в соответствии с критериями оценивания	15,4	65,4	18,2	1	24,6	56,1	19	0,3
Составление заданий СОР и СОЧ	20,5	51,8	27,3	0,5	27,7	45,3	26,3	0,7

<i>на оценку навыков высокого порядка</i>									
<i>Выбор и адаптация целей обучения для СОР и/или СОЧ под обучающихся с ООП</i>	21	48,2	27	3,8	29,4	46,7	22,5	1,4	
<i>Приведение в соответствие критериев оценивания с дескрипторами и заданиями</i>	18,9	55,6	24,5	1,8	23,5	55	18,7	2,8	
<i>Предоставление качественной письменной и/или устной обратной связи по выполненным учениками заданиям</i>	14,1	65,2	18,7	2	21,1	61,2	16,3	1,4	
<i>Составление оценочных рубрик</i>	18,4	54,8	25	1,8	23,5	53,3	21,8	1,4	
<i>Проведение модерации</i>	15,9	58,8	23,5	1,8	24,6	57,1	16,6	1,7	

### *Язык преподавания*

Педагоги, преподающие в классах с казахским языком обучения, в целом испытывают больше трудностей в реализации различных действий по организации и проведению суммативного оценивания.

Наибольший разрыв в ответах наблюдается по выбору целей обучения для проведения СОР и / или СОЧ. Доля педагогов с русским языком преподавания, не испытывающих трудности при реализации данного действия, составила 74%, тогда как с казахским – 63%, со смешанным (казахский и русский языки) – 65%.

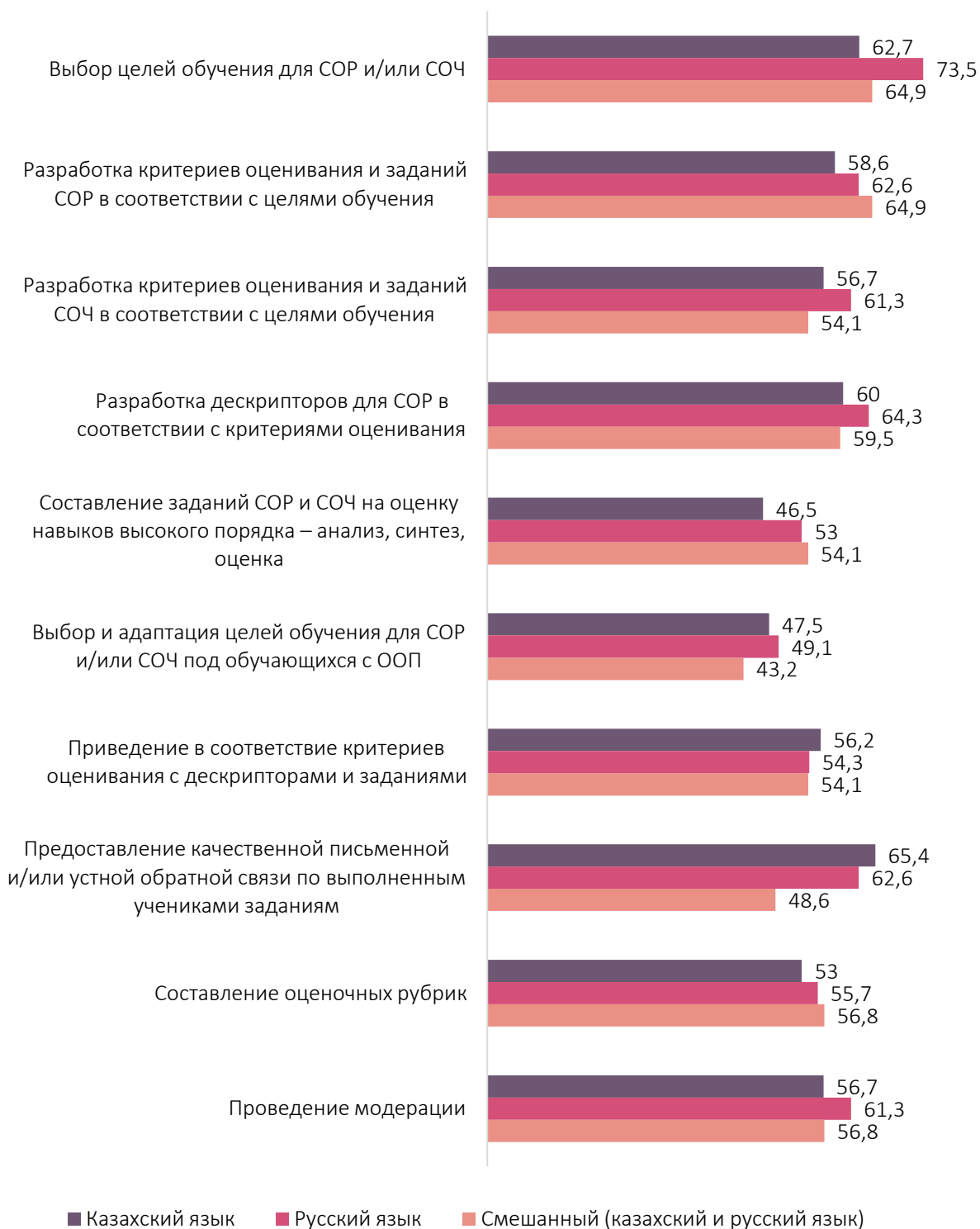
По остальным направлениям работы в рамках организации и проведения СОР и СОЧ разница в ответах педагогов, преподающих в классах с казахским и русским языком обучения, не является значительной и не превышает 7%.

Вместе с тем отличаются результаты ответов педагогов касательно предоставления качественной письменной или устной обратной связи по выполненным учениками заданиям. Данное направление деятельности не вызывает сложностей у 65% педагогов с казахским языком преподавания, 63%

– с русским, при этом среди педагогов, преподающих в классах как с казахским, так и русским языками обучения, показатель составил лишь 49% (рис. 29).

Таким образом, результаты свидетельствуют о необходимости оказания усиленной методической помощи педагогам с казахским языком преподавания посредством организации дополнительных обучающих курсов по оцениванию, увеличению объема казахоязычного контента методических разработок в области оценивания.

*Рисунок 29. Доля педагогов, ответивших, что действия, относящиеся к организации и проведению суммативного оценивания за раздел/четверть», не представляют для них трудностей / язык преподавания / %*



В ходе фокус-групповых дискуссий были получены дополнительные ответы педагогов о трудностях при организации и проведении СОЧ /СОР (вставка 3).

### Вставка 3. Мнения педагогов о трудностях при реализации суммативного оценивания

«По моему мнению, суммативное задание сложнее составить, так как там целеполагание мы не можем изменить, а в формативном оценивании мы можем менять целеполагание, это более гибкий подход» (респондент N – учитель)

«Бывают случаи, когда учащиеся получают высокие, хорошие оценки в ходе ежедневного формативного оценивания, но во время суммативного оценивания они могут получить низкие баллы. Поскольку суммативная оценка занимает 50 % от общей оценки учащегося, она также влияет на то, какая оценка выходит в итоговом оценивании, что конечно же приводит к снижению оценки учащегося» (респондент N – учитель истории)

«Мы предлагаем в техспецификации (к суммативному оцениванию) добавить примечание о том, что учитель может вносить незначительные изменения, например добавить дополнительную обязательную цель обучения. Тогда и задания были бы нестандартными и не по шаблону, учитель мог бы проявить свое творчество» (респондент N – учитель биологии)

### Трудности при реализации формативного оценивания

Формативное оценивание – основополагающий элемент системы критериального оценивания, в рамках которого проверяется текущий уровень освоения знаний и сформированности навыков обучающихся. От того, как организовано формативное оценивание, зависит и результат суммативного оценивания.

Данный вид оценивания позволяет педагогу получать полную картину об индивидуальных достижениях и прогрессе ученика и, следовательно, помогает своевременно корректировать процесс обучения и устранить пробелы в знаниях обучающихся до проведения суммативного оценивания. Для изучения затруднений, которые испытывают педагоги при реализации формативного

оценивания, анкеты включали в себя вопрос: «Представляют ли для вас трудность действия, относящиеся к организации и проведению формативного оценивания?». В качестве вариантов ответов были предложены следующие действия:

- *преобразование целей учебной программы в цели урока;*
- *постановка вопроса / проблемы в начале урока;*
- *разработка критериев оценивания в соответствии с целями урока;*
- *разъяснение критериев оценивания обучающимся;*
- *разработка дескрипторов в соответствии с критериями оценивания;*
- *использование разнообразных методов и приемов формативного оценивания;*
- *составление заданий на оценку навыков высокого порядка (анализ, синтез, оценка)*
- *формативное оценивание обучающихся с ООП и/или низкими академическими результатами;*
- *организация само- и взаимооценивания среди учеников;*
- *предоставление качественной письменной и/или устной обратной связи по выполненным учениками заданиям;*
- *составление оценочных рубрик;*
- *мониторинг индивидуального прогресса учеников на уроках;*
- *организация рефлексии среди учеников на разных этапах урока;*
- *саморефлексия после проведенного урока.*

Анализ ответов показал, что так же, как и в суммативном оценивании, педагоги испытывают наибольшие трудности в формативном оценивании обучающихся с ООП и / или низкими академическими результатами. Только 42% опрошенных педагогов ответили, что вышеуказанная деятельность не вызывает у них сложностей, тогда как 28% учителей указали на наличие *частичных* трудностей при формативном оценивании детей с ООП. Почти столько же респондентов (27%) отметили, что *в полной мере* испытывают трудности в формативном оценивании обучающихся с ООП и / или низкими академическими результатами.

В рамках фокус-групповых дискуссий вопрос о сложностях оценивания детей с ООП был уточнен. Педагоги поделились своим опытом оценивания в инклюзивных классах, а также трудностями, с которыми они сталкиваются. В

основном, затруднения вызывает составление критериев оценивания, дескрипторов и самих заданий для обучающихся с ООП (вставка 4).

#### Вставка 4. Мнения руководителей школ и педагогов о работе с обучающимися с ООП

- *«У ребенка с ООП должен быть свой индивидуальный маршрут достижения цели урока, очень трудно прорабатывать этот маршрут учителю» (респондент N – заместитель директора школы)*
- *«Я в КСП прописываю все шаги и для ребенка с ООП. У него диагноз речевые сложности, поэтому я адаптирую задания для него и соответственно оцениваю по своим критериям» (респондент N)*
- *«Для оценивания обучающихся с ООП, у нас критерии оценки другие и упрощенные. Более того, как задания, так и работы по СОР и СОЧ разрабатываются в относительно упрощенном виде» (респондент N – учитель)*
- *«Хотя в нашей школе всего два ученика с ООП, наши учителя прошли курсы по инклюзивному образованию. Также в краткосрочных планах уроков задания и дескрипторы составляются для них отдельно» (респондент N – директор школы)*
- *«Про оценивание детей с ООП, я был на курсах учителей химии, и многие учителя не понимают разницу между детьми с ООП и «троечниками» ... Поэтому сложно учителям таким придумать задания, могут не знать диагноз ребенка, такое тоже может быть, что не осведомлены какая у ребенка проблема» (респондент N – директор школы)*
- *«Оценивать детей с ООП сложнее, нужно индивидуально подбирать для них дескрипторы, задания, какой балл поставить, на одном уроке учителю тяжело за всем этим проследить» (респондент N)*
- *«Это не вчерашняя тема и не сегодняшняя тема, это у нас всегда было... Цель обновленной программы – это привлечение всех учеников к целям урока. Было бы достаточно, если учителя сфокусировались на цели урока, чтобы цели работали на каждого ребенка. А так, главная проблема в оценивании обучающихся с ООП – это подбор критериев оценивания» (респондент N – заместитель директора)*

Среди других этапов деятельности педагогов, которые вызывают затруднения в рамках формативного оценивания, следует также выделить составление заданий на оценку навыков высокого порядка. **Чуть более половины опрошенных учителей (54%) отметили, что испытывают разной степени трудности по данной деятельности** (*частично – 29,1%, в полной мере – 24,5%*). Составление оценочных рубрик также вызывает сложности для почти половины опрошенных педагогов (*частично – 24,7%, в полной мере – 22,8%*).

38% учителей *частично или в полной мере* испытывают трудности в преобразовании целей учебной программы в цели урока, 46% – в разработке критериев оценивания в соответствии с целями урока, 42% – в разработке дескрипторов в соответствии с критериями оценивания, а также в предоставлении качественной обратной связи обучающимся.

Из этого следует, что учителям необходима дополнительная методическая и практическая помощь в реализации формативного оценивания, в частности, оценивании детей с ООП и разработке заданий на измерение уровня навыков высокого порядка. Поддержка может быть оказана в форме семинаров, мастер-классов и других мероприятий, направленных на развитие профессиональных навыков педагогов в вышеуказанной деятельности.

**Наименьшие трудности педагоги испытывают при постановке вопроса / проблемы в начале урока.** Так, две трети опрошенных учителей отметили, что этот этап в рамках формативного оценивания не вызывает у них сложностей. Наряду с этим, 64% педагога ответили, что не испытывают трудностей при организации и проведении само- и взаимооценивания среди учеников (рис. 30).



*Рисунок 30. Ответы педагогов на вопрос: «Представляют ли для вас трудность следующие действия, относящиеся к формативному оцениванию?» / %*



*Для получения более подробных результатов данный вопрос был проанализирован в разрезе следующих параметров: квалификационная категория, месторасположение школы, язык преподавания педагогов.*

### *Квалификационная категория*

Чем выше категория педагогов, тем меньше сложностей они испытывают по большинству направлений работ в рамках организации и проведения формативного оценивания.

Исключение составили ответы учителей с категориями «педагог», «педагог-стажер». Доля педагогов стартовых категорий, ответивших, что для них не представляют трудность действия по проведению формативного оценивания, выше, чем среди педагогов-модераторов. Такие результаты могут быть связаны с тем, что молодые педагоги начали свою педагогическую деятельность в уже функционирующей, устоявшейся системе критериального оценивания. Кроме того, это может быть вызвано эффектом Даннинга-Крюгера (*когнитивное искажение, когда специалисты на ранних стадиях входа в профессию переоценивают свои способности из-за недостаточности профессионального опыта*).

Чем выше квалификация педагогов, тем меньше трудностей они испытывают при преобразовании целей учебной программы в цели урока, постановке вопроса / проблемы в начале урока, разработке дескрипторов в соответствии с критериями оценивания, организации само- и взаимооценивания среди учеников, предоставлении качественной обратной связи, организации рефлексии среди учеников и саморефлексии.

Педагоги-исследователи и педагоги-мастера больше всех уверены в своих навыках проведения различных этапов формативного оценивания, что обусловлено большим педагогическим опытом и профессионализмом данных категорий учителей.

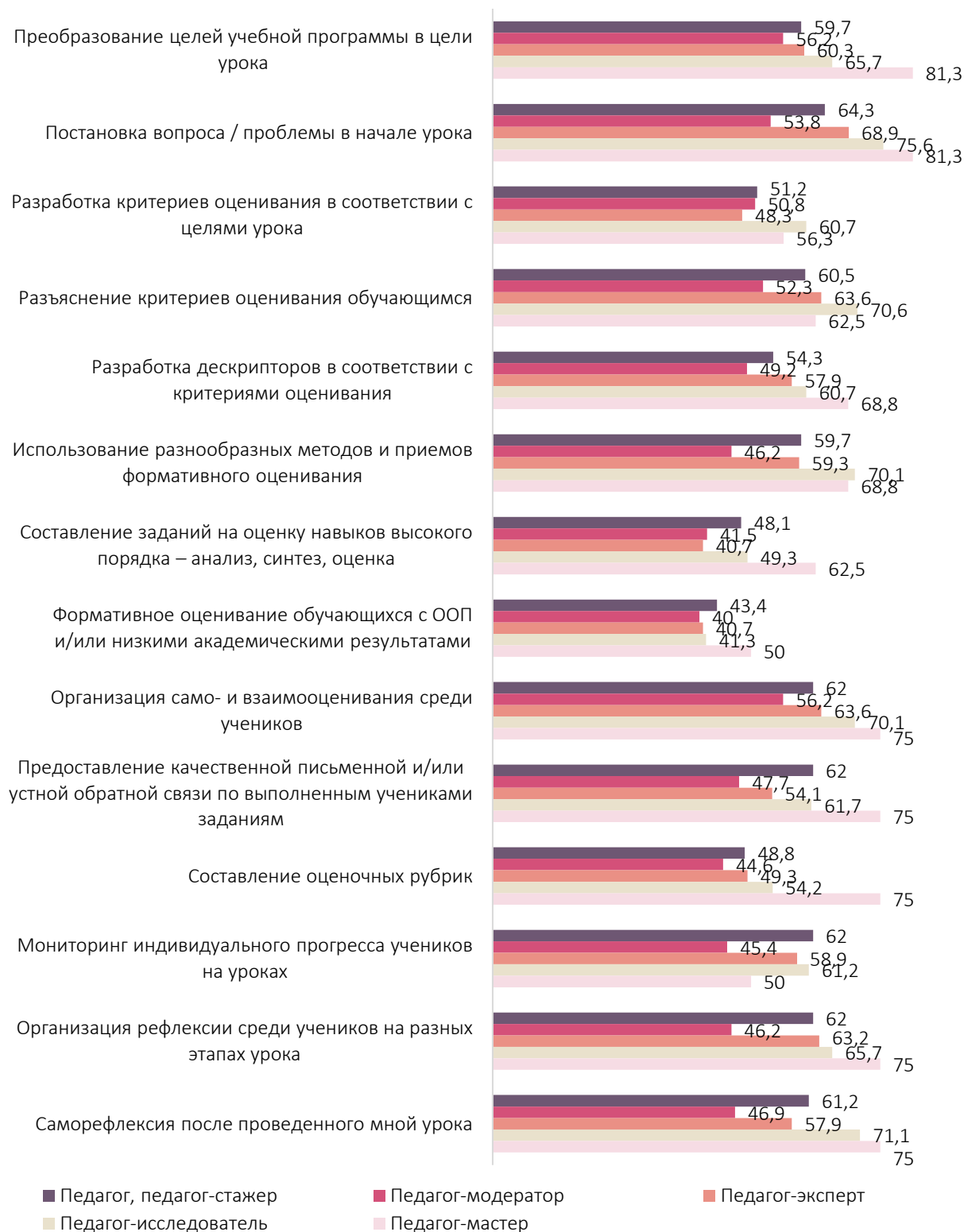
К примеру, больше половины педагогов-модераторов ответили, что они не испытывают сложностей при преобразовании целей учебной программы в цели урока (56%) и постановке вопроса / проблемы в начале урока (54%). В свою очередь, среди педагогов-мастеров данные показатели значительно выше – 81%.

Меньше половины педагогов-модераторов считает, что им несложно организовывать рефлексию среди учеников (46%) и саморефлексию после проведенного ими урока (47%). Среди педагогов-мастеров так ответили 3 из 4 респондентов (75%).

Результаты опроса педагогов отличаются по разработке критериев оценивания в соответствии с целями урока и разъяснению данных критериев обучающимся. Данная деятельность больше всего не вызывает трудности у

педагогов-исследователей, тогда как среди педагогов-мастеров показатель немного ниже (рис. 31).

*Рисунок 31. Доля педагогов, ответивших, что действия, относящиеся к организации и проведению формативного оценивания, не представляют для них трудностей /квалификационная категория /%*



### *Месторасположение школы*

Если по результатам ответов на схожий вопрос касательно суммативного оценивания было выявлено, что сельские педагоги испытывают больше сложностей при выполнении различных действий по СОР и СОЧ, то здесь существенной разницы не наблюдается. Учителя как сельских, так и городских школ практически одинаково затрудняются в организации и проведении различных этапов формативного оценивания (табл. 7).

*Таблица 7. Ответы педагогов на вопрос: «Представляют ли для вас трудность действия, относящиеся к формативному оцениванию?» / месторасположение школы / %*

«Представляют ли для вас трудность следующие действия, относящиеся к формативному (ежедневному) оцениванию?»	город				село			
	Да	Нет	Частично	Затрудняюсь ответить	Да	Нет	Частично	Затрудняюсь ответить
<i>Преобразование целей учебной программы в цели урока</i>	18,4	63,6	17,2	0,8	22,5	58,5	18,3	0,7
<i>Постановка вопроса / проблемы в начале урока</i>	17,7	68,4	13,4	0,5	17,3	66,1	14,9	1,7
<i>Разработка критериев оценивания в соответствии с целями урока</i>	23,5	53,8	22,5	0,3	23,9	52,2	21,8	2,1
<i>Разъяснение критериев оценивания обучающимся</i>	18,7	64,5	15,4	1,3	23,5	60,6	14,9	1,0
<i>Разработка дескрипторов в соответствии с критериями оценивания</i>	22,2	57,3	19,4	1,0	22,5	55,7	20,4	1,4
<i>Использование разнообразных методов и приемов формативного оценивания</i>	22,2	60,1	16,9	0,8	23,2	60,6	15,9	0,3
<i>Составление заданий на оценку навыков высокого порядка – анализ, синтез, оценка</i>	23,0	45,2	31,6	0,3	26,6	45,3	25,6	2,4
<i>Формативное оценивание</i>	28,0	39,1	29,3	3,5	25,3	44,6	26,3	3,8

<i>обучающихся с ООП и/или низкими академическими результатами</i>									
<i>Организация само-, взаимооценки среди учеников</i>	18,7	63,9	16,9	0,5	19,0	64,4	15,2	1,4	
<i>Предоставление качественной письменной и/или устной обратной связи по выполненным заданиям</i>	22,5	57,6	18,9	1,0	25,3	56,7	17,6	0,3	
<i>Составление оценочных рубрик</i>	23,0	48,5	26,3	2,3	22,5	52,9	22,5	2,1	
<i>Мониторинг индивидуального прогресса учеников на уроках</i>	23,5	56,6	18,9	1,0	20,1	58,5	21,1	0,3	
<i>Организация рефлексии среди учеников на разных этапах урока</i>	20,7	55,3	16,4	2,5	19,0	61,2	18,3	1,4	
<i>Саморефлексия после проведенного мной урока</i>	21,2	63,6	13,4	1,8	22,1	56,7	19,0	2,1	

### *Язык преподавания*

Так же, как и в суммативном оценивании, педагоги с казахским или смешанным (казахский и русский) языками преподавания испытывают больше трудностей при организации и проведении различных этапов формативного оценивания.

Сравнительно большой разрыв в ответах наблюдается по постановке вопроса / проблемы в начале урока. Доля педагогов с русским языком преподавания, не испытывающих трудности при реализации данного действия, составила 76%, тогда как с казахским – 63%, со смешанным (казахский и русский языки) – 60%.

Организация само- и взаимооценки не вызывает затруднений у 72% педагогов, преподающих в классах с русским языком обучения. Среди учителей с казахским и смешанным (казахский и русский) языками преподавания показатели составили 61% и 54% соответственно.

Вместе с тем отличаются результаты ответов педагогов касательно разработки критериев оценивания и дескрипторов. Данные направления деятельности не вызывают сложностей у 55% (разработка критериев

оценивания) и 60% (разработка дескрипторов) педагогов с казахским языком преподавания, 51% и 53% – с русским, при этом среди педагогов, преподающих в классах как с казахским, так и русским языками обучения, показатели составили лишь 49% и 46% соответственно (рис. 32).

*Рисунок 32. Доля педагогов, ответивших, что действия, относящиеся к организации и проведению формативного оценивания, не представляют для них трудностей / язык преподавания / %*



Результаты анализа фокус-групповых дискуссий показали, что в целом педагогам сложнее реализовывать формативное оценивание по сравнению с суммативным.

Дополнительно в рамках фокус-групповых дискуссий педагогам был задан вопрос касательно факторов, которые, по их мнению, препятствуют эффективному проведению внутриклассного оценивания.

Так, педагоги отметили, что не все учителя, особенно из числа начинающих, обладают достаточными теоретическими и практическими знаниями о критериальном оценивании. По их мнению, это связано с тем, что в содержании образовательных программ педспециальностей недостаточно представлены дисциплины по оцениванию, тестологии, составлению дифференцированных заданий и др. Также для действующих педагогов требуется увеличение методической поддержки в области оценивания на основе критериев (вставка 5).

#### Вставка 5. Мнения педагогов о трудностях при реализации формативного оценивания

«*По суммативному оцениванию есть много сборников, их можно брать за образец, это удобно, а по формативному оцениванию образцов мало...Получается, это индивидуальная работа. Тем, у кого нет опыта, им сложнее...» (респондент N – учитель)*

«*Мне как учителю начальных классов с небольшим стажем трудно проводить формативное оценивание. Пока мы разрабатываем урок, нам нужно по каждому заданию приготовить критерии и соответственный балл. То есть, это должны быть продуманные задания и баллы, но у меня иногда возникают трудности. Например, урок закончился, а одно задание было завершено только некоторыми учениками, которые получают за это 2-3 балла. Получается, не все ученики будут оценены и получат нужные баллы. Более того, нужно согласовать задания и баллы с целями обучения, что тоже немного проблематично» (респондент N – учитель начальных классов)*

«У многих учителей недостаточно теоретических знаний и подготовки, связанных с критериальным оцениванием. Кроме того, с каждым годом у нас появляются новые молодые учителя, но и их знания, связанные с оценкой, довольно слабые. Кроме этого, бывают случаи, когда учителя ближе к наступлению пенсионного возраста, не понимают или не принимают критериальное оценивание. Так как они привыкли к старой системе оценивания» (респондент N – заместитель директора школы)

«Я скажу, что сложно разрабатывать задания для «троечников», потому что сложно составить именно такие задания, чтобы была достигнута цель. Вроде мы понимаем, что задание должно быть простое, но в то же время цель должна быть достигнута, многим учителям сложно перестроиться» (респондент N – учитель начальных классов)

«Подготовка студентов педвузов если честно оставляет желать лучшего, они приходят на практику, совершенно не зная даже основы критериальной системы оценивания. Всему учатся в школе, через практику и работу с нами как наставниками. Нужно педвузам усиливать подготовку кадров» (респондент N – заместитель директора)

Отдельный вопрос, который поднимался педагогами в ходе фокус-групповых дискуссий, был посвящен теме **выставления баллов за формативное оценивание**. Как известно, ранее в казахстанских школах формативное оценивание было безотметочным. Однако в связи с пандемией и переходом на дистанционное обучение на уровне страны было принято решение выставлять баллы за формативное оценивание. В настоящее время на фоне перехода в традиционный очный режим обучения актуализировалась дискуссия вокруг выставления баллов за формативное оценивание.

В ходе фокус-групповых дискуссий мнения педагогов по данному вопросу разделились. Так, более опытные педагоги, преподающих в школах с углубленным изучением предметов, склоняются к возврату к безотметочному формативному оцениванию. По их мнению, безотметочное ежедневное оценивание соответствует «природе» критериального оценивания и дает больше творческой и профессиональной свободы педагогам для корректировки траектории обучения учеников.



В свою очередь, учителя с противоположным мнением отмечают, что выставление баллов за формативное оценивание – это один из наиболее мощных инструментов воздействия на мотивацию школьников с невысокими академическими достижениями и уровнем мотивации.

Таким образом, различия во мнениях связаны преимущественно с уровнем академической подготовки и мотивации самих учеников (вставка 6).

#### Вставка 6. Мнения педагогов касательно вопроса выставления баллов за формативное оценивание

- *«Формативное оценивание из-за 10-балльной системы превратилось из поощрительной и мотивационной оценки в балльную, это нарушает принципы критериального оценивания. Когда мы ставим ребенку баллы, он зарабатывает их для нас, а не для себя, не видит внутренней мотивации» (респондент N – заместитель директора школы)*
- *«Я преподаю в младших классах, я против балльной системы в рамках формативного оценивания, потому что младшие ученики не стремятся к глубине знаний, а стремятся только набрать определенный балл...» (респондент N - учитель начальных классов)*
- *«Формативное оценивание с балльной системой выставления отметки было актуальным в период пандемии и дистанционного обучения, когда не было возможности устно оценивать, но сейчас это не нужно» (респондент N – учитель)*
- *«Формативное оценивание очень важно, ведь именно оно мотивирует детей, я, например против отмены 10-балльной шкалы за «формативку», это отрицательно повлияет на мотивацию учеников» (респондент N – учитель английского языка)*
- *«Во время пандемии мы начали оценивать «формативку» по 10 балльной шкале. По моему опыту, это более действенный подход, чем словесное мотивирование. Ведь наши дети хотят получить что-то за работу, хотят получить определенный балл, это стимул для них» (респондент N – учитель русского языка и литературы)*
- *«Да мы видим, что к формативному оцениванию у нас применяется суммативный подход. Мы оцениваем ведь по 10-балльной шкале. Но это стимулирует детей, ведь они считают баллы, родители считают баллы, без отметки за формативное оценивание мотивация слабая, я так считаю» (респондент N – учитель начальных классов)*

Отслеживание индивидуального прогресса также является одной из главных задач критериального оценивания. Поэтому в рамках анкетирования педагогам был задан открытый вопрос: «Какими способами/методами вы отслеживаете индивидуальный учебный прогресс обучающихся?»

Педагоги предоставили различные ответы. Наиболее часто встречающимися ответами оказались: проведение контрольных, самостоятельных работ, устные и письменные опросы, осуществление процесса рефлексии, предоставление заданий на индивидуальное выполнение, проведение формативного и суммативного оценивания, внедрение игровых элементов для мониторинга прогресса и другое.

## Модерация

Модерация – важный элемент в системе критериального оценивания, которая представляет процесс обсуждения работ обучающихся по суммативному оцениванию за четверть с целью стандартизации выставления баллов. Качественное проведение модерации позволяет обеспечить бóльшую объективность, прозрачность и достоверность выставляемых баллов.

Для изучения практики проведения модерации в рамках суммативного оценивания педагогам были заданы следующие вопросы:

*- Какие мероприятия проводятся в вашей школе перед и после проведения СОЧ?*

*- Соблюдены ли условия эффективной модерации в вашей школе?*

Анализ ответов педагогов на первый вопрос показал, что у большинства педагогов (61%) перед проведением СОЧ проводится обсуждение среди коллег касательно соответствия заданий целям обучения, объема заданий, инструкций для выполнения заданий, времени выполнения и др.

Половина педагогов ответила, что в их школах проводится модерация при возникновении спорных вопросов у обучающихся и родителей после проведения СОЧ. Только 7% педагогов ответили, что никакие мероприятия перед и после проведения СОЧ в их школах не проводятся (рис. 33).

**Рисунок 33. Ответы педагогов на вопрос «Какие мероприятия проводятся в вашей школе перед и после проведения СОЧ?» / %**



Анализ результатов ответов на второй вопрос показал, что педагоги высоко оценивают усилия их школ по созданию необходимых условий для проведения модерации. Например, большинство педагогов отметили, что в их школах соблюдена культура сотрудничества (85%), открытая и прозрачная коммуникация (82%), профессиональная поддержка в коллективе (81%) и наличие помощи от руководителя методического объединения (80%).

Немногим меньше учителей отметили соблюдение конструктивной обратной связи (78%). Кроме того, 12% респондентов отметили отсутствие специально выделенного времени для проведения модерации в своих школах, что может значительно снижать частоту проведения модерации и мотивацию педагогов по совершенствованию системы оценивания в целом (рис. 34).

Рисунок 34. Ответы педагогов на вопрос «Соблюдены ли следующие условия эффективной модерации в вашей школе:»/%



Таким образом, школы поддерживают и приветствуют проведение модерации, что говорит о желании школ улучшить качество оценивания обучающихся. Однако модерация требует определенных временных ресурсов для ее проведения. В этой связи в школах важно обеспечить оптимальные условия для проведения модерации работы СОЧ (специально отведенное время, ресурсы).

### Повышение квалификации

Повышение квалификации – неотъемлемая часть профессиональной деятельности педагогов. Особенно важно повышение квалификации в части оценивания учебных достижений, так как оно неразрывно связано с содержанием учебной программы. При этом компетенции педагогов в области оценивания должны совершенствоваться как в теоретическом, так и в практическом направлениях.

В ходе опроса педагогов часть вопросов была посвящена теме повышения квалификации с целью определения текущих потребностей учителей в методической поддержке по критериальному оцениванию.

В частности, были изучены области знаний, в совершенствовании которых нуждаются казахстанские педагоги. Так, по мнению учителей, наибольшая методическая помощь требуется по преобразованию целей учебной программы в цели урока (36%), составлению заданий для суммативного оценивания (31%) и на измерение навыков высокого порядка (30%), а также разработке критериев оценивания и дескрипторов (23%).

Наименьшую потребность учителя испытывают по курсам / методическим материалам по постановке вопроса / проблемы в начале урока. 17% педагогов отметили, что не нуждаются в методической поддержке или курсах повышения квалификации по оцениванию на основе критериев (рис. 35).

*Рисунок 35. Ответы педагогов на вопрос: «Нуждаетесь ли вы в методической поддержке или курсах повышения квалификации по критериальному оцениванию? Если да, то по каким направлениям?» / %*



Дополнительно учителям был задан вопрос о формах повышения квалификации, которые они считают наиболее полезными и эффективными. Анализ результатов показал, что практически каждый второй педагог (48%) считает курсы самой эффективной формой повышения квалификации. Также востребованными являются такие формы повышения квалификации, как практические семинары, тренинги и мастер-классы, организованные методическими объединениями. Это говорит о необходимости поддержки и развития инициатив методических объединений на уровне школ, районов / городов и областей (рис. 36).

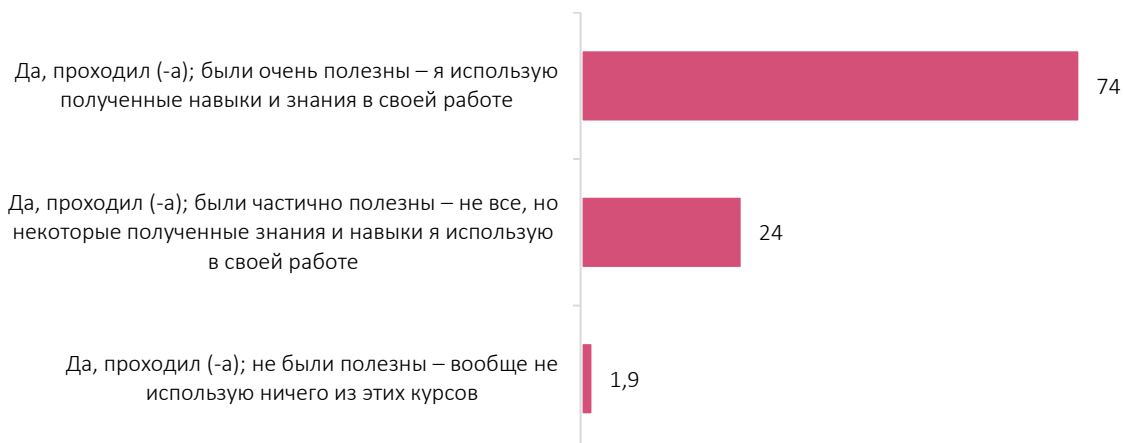
*Рисунок 36. Ответы педагогов на вопрос: «Какие формы повышения квалификации по критериальному оцениванию вы считаете наиболее эффективными?» / %*



Также педагогам был задан вопрос о том, проходили ли они за последние 3 года курсы повышения квалификации в области критериального оценивания, и были ли они полезны.

Результаты показали, что более 60% опрошенных педагогов (420 чел.) проходили курсы по критериальному оцениванию за указанный период. **3 из 4 педагогов (74%) из числа проходивших данные курсы за последние 3 года считают их полезными и используют полученные знания и навыки по оцениванию в своей работе.** Почти каждый четвертый педагог, проходивший данные курсы за отмеченный период, отметил, что использует не все, но некоторые полученные знания и навыки в своей работе (рис. 37).

*Рисунок 37. Ответы педагогов касательно полезности курсов повышения квалификации по оцениванию (из числа проходивших данные курсы за последние 3 года) / %*



Анализ фокус-групповых дискуссий выявил, что большинство педагогов считают курсы по повышению квалификации наиболее эффективной формой методической поддержки в части оценивания. Несмотря на то, что небольшая доля педагогов отметила удобство онлайн курсов, большая часть учителей все же предпочитает проходить курсы офлайн с полным погружением в процесс обучения.

Однако педагоги отметили ощутимый дефицит курсов повышения квалификации и недостаточный охват, в то время как потребность в курсах среди педагогов страны достаточно высокая.

Результаты фокус-групповых дискуссий также показали наличие среди начинающих педагогов проблемы преобразования цели учебной программы в цель урока действительно актуальна среди учителей. Касательно составления заданий для СОР и СОЧ, подавляющее большинство педагогов высказалась за важность наличия образцов и шаблонов в качестве методической помощи учителю, однако, по их мнению, данные образцы должны быть адаптированы и доработаны с учетом особенностей темы, класса и уровня подготовки учеников самим учителем.

Учителя, участвовавшие в ФГД, также отметили сложность в составлении заданий на измерение функциональной грамотности (вставка 7).

Вставка 7. Мнения педагогов о методической поддержке и курсах повышения квалификации по критериальному оцениванию

○ *«Когда учитель не знает, как перевести цель учебной программы в цель урока, это говорит о том, что у него не сформирован этот навык, хотя это не сложно, этому можно научиться за пару занятий. В основном, такие трудности испытывают молодые учителя...Молодые учителя должны опираться на учебную программу, изучить цель, в зависимости от этой цели строить урок. Если вникнуть, то это не вызывает сложностей вообще» (респондент N – заместитель директора школы)*

○ *«Нам бы хотелось, чтобы можно было бы посещать уроки и увидеть, как методы оценивания используются на практике. Нам, сельским учителям, например, было бы интересно посетить городские школы, посмотреть, как они проводят занятия. Было бы также хорошо посещать различные мастер-классы, где мы смогли бы повысить наши знания по критериальному оцениванию» (респондент N – учитель русского языка и литературы).*

○ *«Образцы заданий мы можем посмотреть в СМК, но мы практически не берем оттуда ничего, потому что задания там утратили актуальность и там нет заданий, как мне кажется, для детей с хорошей успеваемостью, то есть сложных заданий. Мы сами разрабатываем задания но как образец материалы с СМК, я думаю, вполне можно использовать, особенно молодым учителям для практики» (респондент N – учитель русского языка)*

○ *«Курсы повышения квалификации носят больше теоретический характер, в то время как учителям не хватает практической составляющей. Также курсы сами по себе вызывают дополнительную нагрузку, так как учителя во время обучения разрабатывают много документов и выполняют задания. Учителям хотелось бы научиться использовать и модифицировать существующие инструменты в своей практике» (респондент N – учитель начальных классов).*



○ «Необходимо увеличить охват курсами по критериальному оцениванию,

поскольку только несколько учителей-предметников могут посещать курсы из одной школы в год. Также необходимо повысить качество таких курсов» (респондент N – учитель казахского языка).

○ «Я сама являюсь внештатным тренером, веду курсы для учителей младшего звена, и хочу сказать, курсы очень хорошего качества, так как там есть внешняя оценка: учителя защищают свои уроки не мне, а в рамках внешней оценки. Это тоже проверяет качество результатов обучения на курсах» (респондент N – учитель биологии).

○ «Охват учителей курсами очень маленький, например, даже в Алматы единицы прошли курс «Разработка и экспертиза заданий», курс всего шел год. Нужно охватывать больше учителей курсами» (респондент N – учитель физики).

○ Также среди предложений учителей касаясь методической поддержки в реализации критериального оценивания можно выделить:

- создание интерактивной базы с открытым доступом для учителей страны с образцами заданий на измерение функциональной грамотности и навыков высокого порядка;

- открытый доступ к материалам курсов повышения квалификации для педагогов, выпуск сборника с заданиями по различным предметам;

- увеличение количества и регулярности проведения курсов повышения квалификации, в особенности для молодых учителей в начале их педагогической карьеры;

- проведение интенсивных дополнительных курсов для всех учителей после внесения каких-либо значительных изменений в нормативно-правовые акты, регулирующие образовательный процесс.



## Общая информация

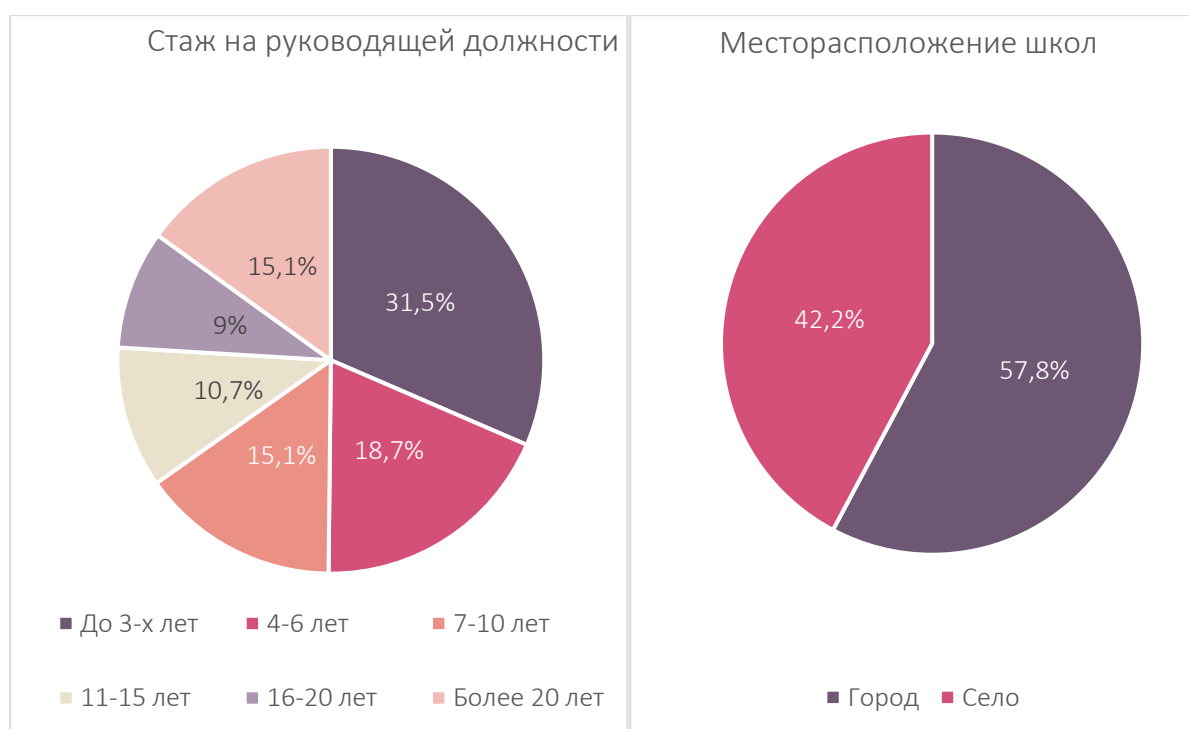
**Язык.** Всего в анкетировании приняли участие 578 руководителей общеобразовательных школ из числа директоров и заместителей директоров. Из них 360 респондентов прошли анкетирование на казахском языке, 218 – на русском.

**Пол.** Большинство опрошенных руководителей – женщины (81,5%).

**Стаж на руководящей должности.** Почти треть опрошенных руководителей имеют стаж до 3 лет (31,5%). По 15% респондентов – директора или заместители директоров школ со стажем от 7 до 10 лет и более 20 лет. Также в анкетировании приняли участие 108 руководителей со стажем от 4 до 6 лет (18,7%); 62 – со стажем от 11 до 15 лет (10,7%); 52 – со стажем от 16 до 20 лет (9%).

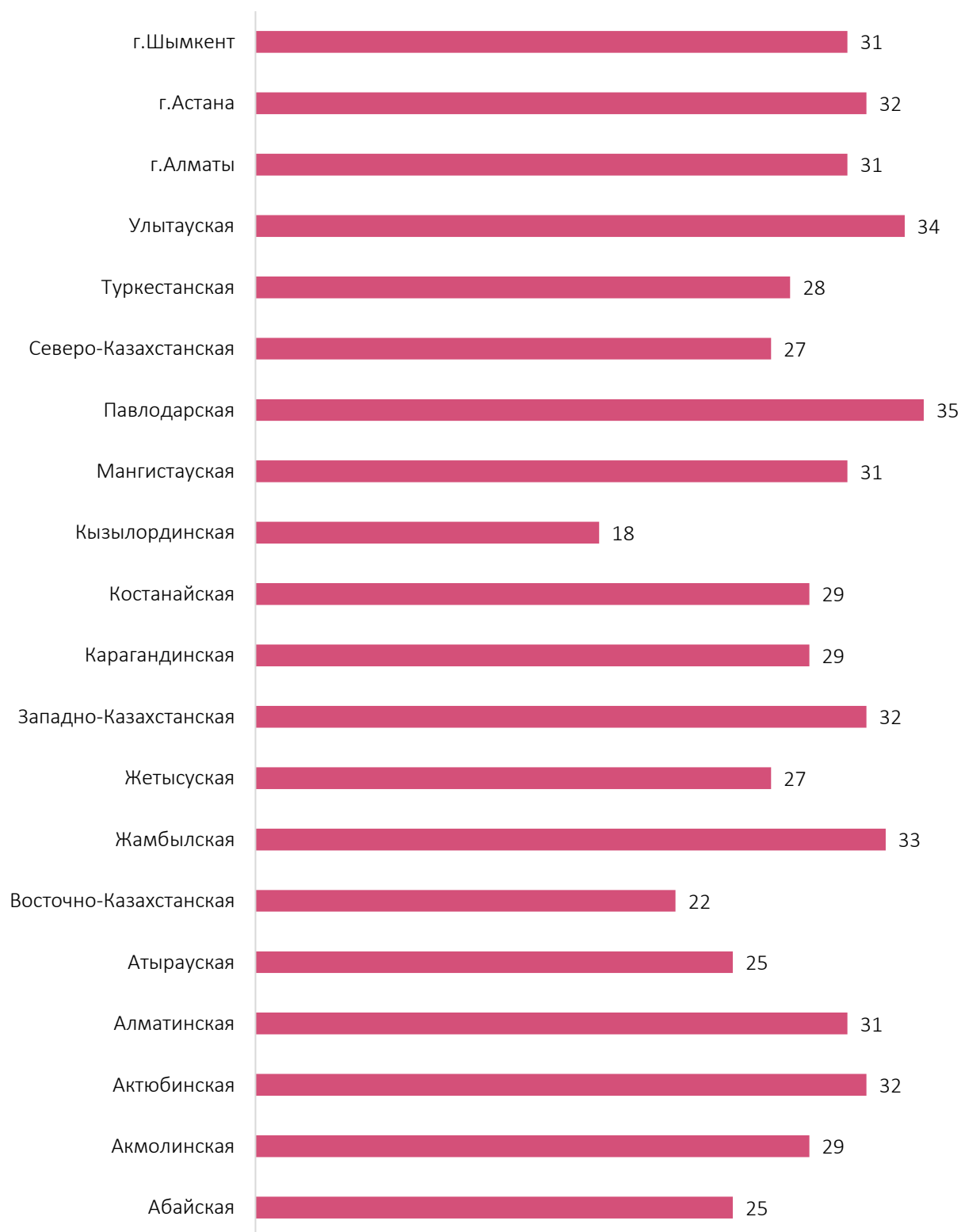
**Месторасположение школы.** В разрезе месторасположения школ в анкетировании приняли участие 334 руководителя городских школ (57,8%) и 244 сельских руководителей (42,2%) (рис. 38).

Рисунок 38. Общая информация о руководителях, участвовавших в анкетировании / %



**Регионы.** Наибольшее количество участников анкетирования зафиксировано в Павлодарской, Улытауской и Жамбылской областях (рис. 39).

*Рисунок 39. Общая информация о руководителях школ, участвовавших в опросе / регионы проживания / чел.*



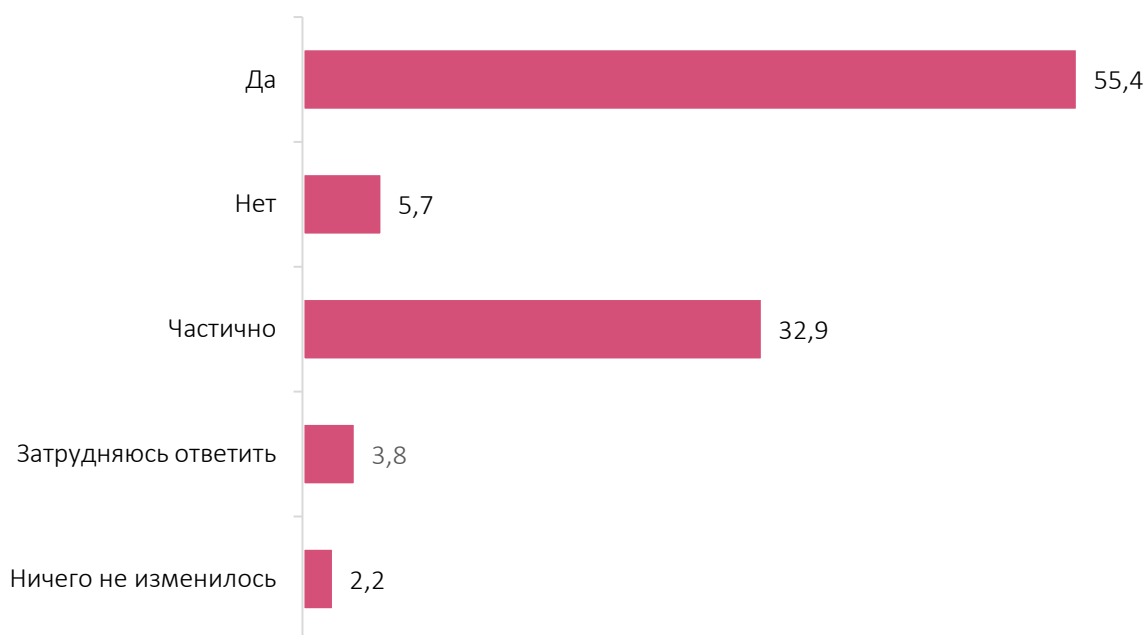
## Полезьа критериального оценивания

Критериальное оценивание имеет большое значение для анализа эффективности работы педагогов. Одной из задач оценивания является отслеживание прогресса образовательных достижений учеников, который позволяет увидеть, насколько качественно проходит учебный процесс и помогает ли преподавание учителей в повышении знаний школьников.

В этой связи руководителям школ был задан вопрос о роли оценивания на основе критериев в отслеживании эффективности работы педагогического состава их школы.

Анализ результатов показал, что более половины руководителей (55%) отметили, что им стало легче отслеживать эффективность работы педагогов после внедрения критериальной системы оценивания в школах. В свою очередь, треть руководителей (33%) отметила, что им стало *частично* легче отслеживать эффективность работы педагогов после внедрения критериального оценивания. Только 2% руководителей отметили, что совершенствование системы оценивание ничего не изменило в отслеживании эффективности работы педагогов (рис. 40).

*Рисунок 40. Ответы руководителей школ на вопрос: «После внедрения критериальной системы оценивания, вам как руководителю стало легче отслеживать эффективность работы педагогов?» / %*



Из этого следует, что несмотря на то, что критериальное оценивание предоставляет больше информации о прогрессе успеваемости учеников, оно не всегда дает школьным руководителям инструменты, необходимые для проведения более точного анализа профессиональной деятельности педагогов. Для решения этого вопроса в школах следует разработать дополнительные стратегии анализа результатов оценки обучающихся в целях улучшения качества педагогического процесса и обеспечения профессионального роста учителей.

Также руководителям школ был задан вопрос о том, помогает ли оценивание на основе критериев учителям их школы достигать следующих целей:

- *формировать у учеников положительное отношение и мотивацию к учебе;*
- *достигать индивидуального профессионального роста;*
- *отслеживать прогресс учеников в освоении учебной программы;*
- *своевременно корректировать пробелы в знаниях учеников;*
- *объективно и прозрачно оценивать учебные достижения обучающихся.*

Более 80% руководителей школ считают, что оценивание на основе критериев позволяет педагогам формировать у учеников положительное отношение и мотивацию к учебе, объективно и прозрачно оценивать их учебные достижения, отслеживать их прогресс в освоении учебной программы, своевременно корректировать пробелы в знаниях.

При этом доля опрошенных директоров и завучей, ответивших, что критериальное оценивание помогает учителям их школы достигать индивидуального профессионального роста, ниже – 71%. Каждый пятый (21%) руководитель ответил, что критериальное оценивание помогает в этом *частично* (рис. 41).

*Рисунок 41. Ответ руководителей школ на вопрос: «Помогает ли критериальное оценивание педагогам в следующем?»/%*



## Оценка профессиональных компетенций педагогов в области оценивания

Для определения того, как руководители школ оценивают навыки оценивания среди своих педагогов, им был задан соответствующий вопрос.

Результаты показали, что **41% руководителей школ высоко оценивают профессиональные компетенции учителей своей школы**. Это говорит об их убеждении в том, что учителя качественно проводят оценивание учебных достижений школьников.

Вместе с тем половина руководителей оценивают профессиональные компетенции педагогов своей школы на среднем уровне. Они считают, что учителя реализуют критериальное оценивание на разном уровне: кто-то хорошо, кто-то менее хорошо (рис. 42).

Такие результаты свидетельствуют о важности оказания системной и регулярной поддержки педагогам в профессиональном развитии в области оценивания.

*Рисунок 42. Ответ руководителей школ на вопрос: «Как вы оцениваете профессиональную компетентность педагогов вашей школы в реализации критериального оценивания?»/%*



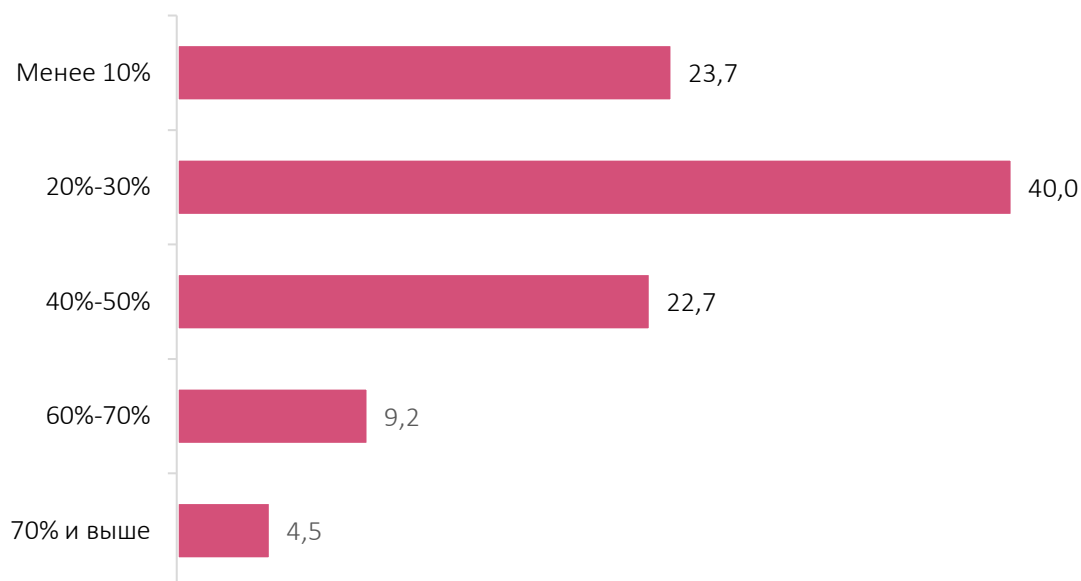
Респондентам был также задан вопрос о том, какая часть педагогов их школы нуждается в курсах повышения квалификации в области критериального оценивания на данный момент.

Результаты показали, что большинство респондентов (40%) ответили, что в курсах повышения квалификации в области оценивания нуждаются 20%-30% педагогов их школы.

Около четверти директоров (24%) считают, что только 10% или менее педагогов их школы нуждаются в курсах повышения квалификации по оцениванию на сегодняшний день.

Схожее количество респондентов (23%) полагает, что курсы повышения квалификации по оцениванию нужны почти для половины учителей их школы (от 40% до 50%) (рис. 43).

*Рисунок 43. Ответ руководителей школ на вопрос: «Как вы считаете, какая доля педагогов вашей школы, нуждается в курсах повышения квалификации в области критериального оценивания на данный момент?» / %*



Таким образом, большинство руководителей школ считает, что их учителя нуждаются в дополнительном обучении в области оценивания. Для того, чтобы поддерживать качество образования на высоком уровне, необходимо совершенствовать навыки критериального оценивания педагогов.

Поэтому директорам школ следует регулярно проводить мониторинговую и аналитическую работу для определения пула педагогов, нуждающихся в дополнительных знаниях по оцениванию, для оказания соответствующей поддержки в виде онлайн и офлайн курсов повышения квалификации. Кроме того, важно усиливать профессиональное взаимодействие на внутришкольном и межшкольном уровнях в целях привлечения сильных педагогов к менторству и обучению менее опытных коллег.

### **Поддержка профессионального развития педагогов в области критериального оценивания**

Роль руководителя школы в развитии профессиональных компетенций педагогов является одной из самых важных. Директор выступает в роли лидера образовательной деятельности школы: он руководит, обеспечивает оптимальные условия среды и оказывает поддержку учителям. Для повышения результативности учеников руководителям школы важно создавать необходимые условия для профессионального развития своих педагогических

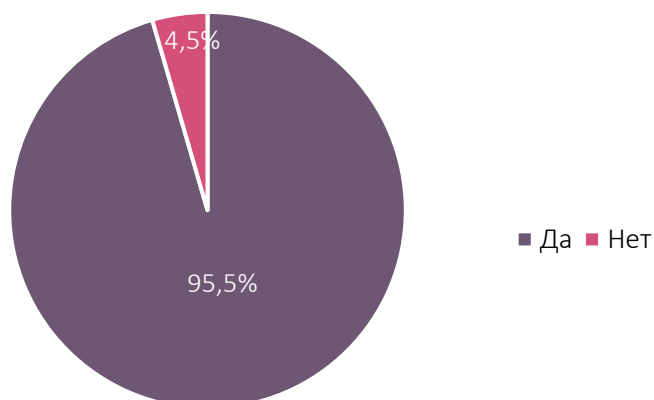


кадров, в том числе в области оценивания. Соответственно, школы организуют различные мероприятия по совершенствованию компетенций педагогов по критериальному оцениванию.

Для анализа внутренних политик школ руководителям был задан следующий вопрос: «Включены ли мероприятия по повышению навыков оценивания на основе критериев среди педагогов во внутренние документы вашей школы (стратегии, планы и др.)?». Согласно результатам анкет, абсолютное большинство руководителей школ (96%) отметило, что мероприятия по повышению навыков оценивания среди педагогов их школ включены во внутренние документы школы.

Наличие мероприятий по повышению навыков оценивания у педагогов во внутренних документах говорит о том, что организации образования прилагают усилия для поддержания и развития навыков оценивания среди своих учителей. Открытость и готовность школы к привлечению своих педагогических кадров к мероприятиям в области оценивания свидетельствует о стремлении достичь высокого качества преподавания для учеников (рис. 44).

*Рисунок 44. Ответ руководителей школ на вопрос: «Включены ли мероприятия по повышению навыков критериального оценивания среди педагогов во внутренние документы вашей школы (стратегии, планы и др.)?» / %*



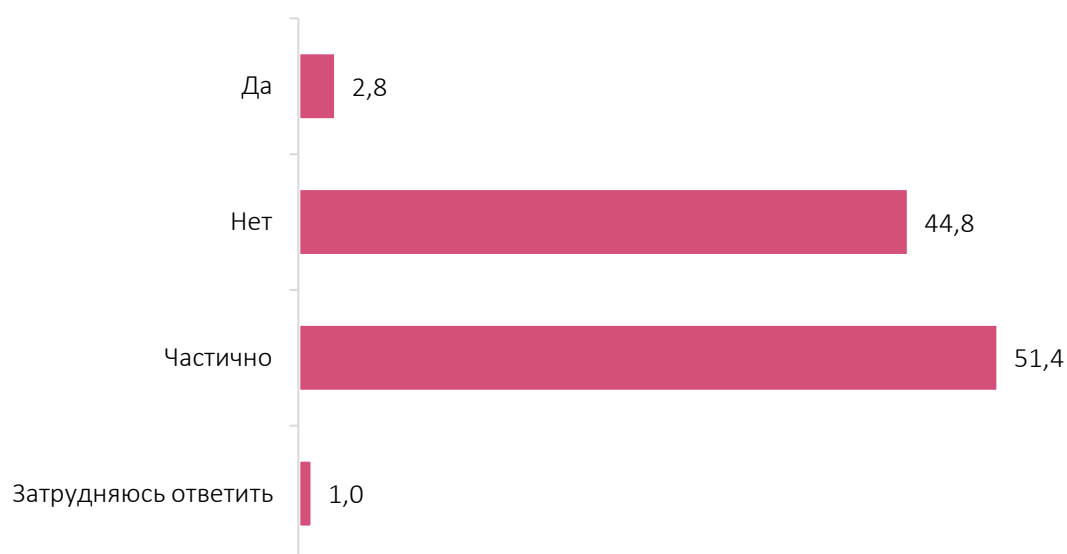
### Трудности в реализации формативного оценивания

Формативное оценивание – основополагающий элемент системы критериального оценивания, от качества организации которого зависит и результат суммативного оценивания. В этой связи несколько вопросов анкет руководителей школ было посвящено проведению формативного оценивания в их школах.

Для определения трудностей, с которыми сталкиваются учителя школ в рамках формативного оценивания, руководителям был задан вопрос о том, *вызывает ли сложности у педагогов реализация формативного оценивания в их школе.*

Анализ ответов показал, что чуть более половины (51%) руководителей школ отметили, что реализация формативного (ежедневного) оценивания *частично* вызывает трудности у учителей их школ. 45% школьных руководителей считают, что реализация данного вида оценивания не вызывает трудностей у их педагогов (рис. 45).

*Рисунок 45. Ответ руководителей школ на вопрос: «Как вы считаете, вызывает ли сложности реализация формативного (ежедневного) оценивания у учителей вашей школы?»/%*



Для выявления конкретных факторов, препятствующих эффективной реализации формативного оценивания, руководителям был задан вопрос: «Какие трудности в реализации формативного оценивания вы бы могли отметить в вашей школе?».

В качестве вариантов ответа были предложены:

- *использование разнообразных методов и приемов формативного оценивания;*
- *обеспечение конструктивной (развернутой и понятной) обратной связи в рамках формативного оценивания;*
- *формулирование критериев оценивания в соответствии с целями обучения;*
- *разработка оценочных рубрик;*

- разработка дескрипторов в соответствии с критериями оценивания;
- составление вопросов/заданий к уроку в рамках формативного оценивания;
- проведение рефлексии на разных этапах урока;
- формативное оценивание обучающихся с низкими академическими результатами или ООП;
- разработка заданий на оценку навыков высокого порядка (анализ, синтез, оценка);
- мотивирование учеников к учебе;
- отслеживание индивидуального прогресса учеников;
- организация самооценивания и взаимооценивания среди учеников с мотивацией обучающихся.

Анализ результатов опроса показал, что незначительное количество руководителей школ (от 11% до 15%) отметили вышеперечисленные процессы как затруднительные для большинства педагогов своей школы.

Около половины респондентов ответили, что данные трудности имеются у *некоторых* педагогов. Например, 56% школьных руководителей отметили, что в их школе трудность для *некоторых* педагогов представляет разработка заданий на оценивание навыков высокого порядка (анализ, синтез, оценка).

Чуть более половины респондентов (52%) указали, что для *некоторых* педагогов их школы затруднительно использование разнообразных методов и приемов формативного оценивания.

Также половина руководителей отметила, что *некоторые* педагоги испытывают сложности с формативным оцениваем учеников с ООП и низкими академическими результатами (51%), а также формулированием критериев оценивания в соответствии с целями обучения (50%) (рис. 46).

*Рисунок 46. Ответ руководителей школ на вопрос: «Какие трудности в реализации формативного оценивания вы бы могли отметить в вашей школе?» / %*



## Факторы, влияющие на реализацию критериального оценивания

Для выявления конкретных факторов, препятствующих эффективной реализации критериального оценивания, руководителям был задан соответствующий вопрос со следующими вариантами ответов:

- большое количество учеников в классе на одного учителя;
- нехватка учебно-методической поддержки по методам и приемам критериального оценивания;
- высокая нагрузка педагогов;
- сложности у обучающихся или их родителей в понимании принципов критериального оценивания;
- сложности в оценивании учеников с разным уровнем успеваемости и образовательных потребностей;
- несоответствие результатов формативного и суммативного оценивания одного и того же ученика;
- другое.

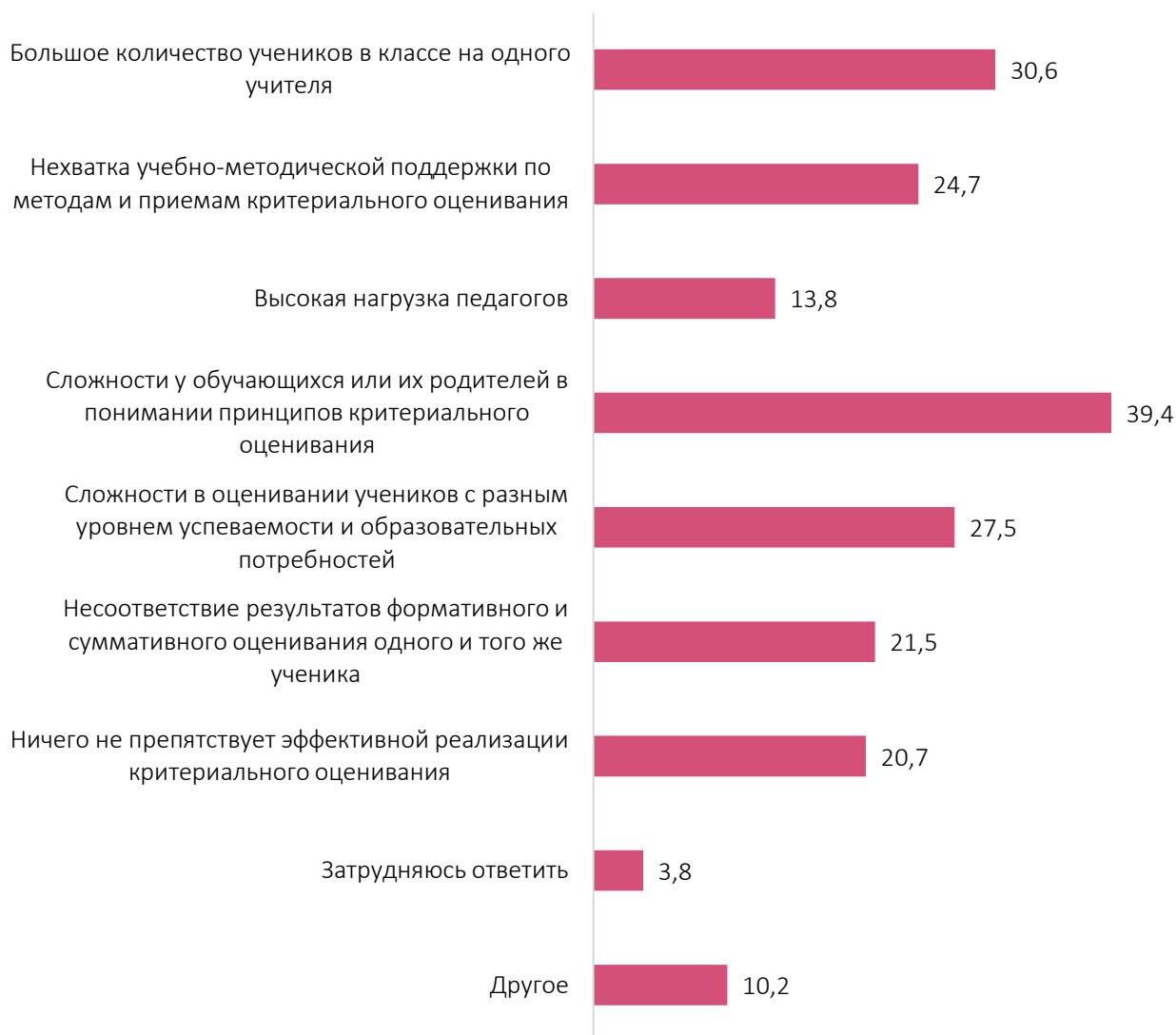
Результаты показали, что 39% руководителей отметили трудности в понимании учениками и родителями принципов критериального оценивания как фактор, препятствующий эффективной реализации оценивания в их школе.

Также 31% респондентов назвали большое количество учеников в классе на одного учителя в качестве препятствия для успешной реализации внутриклассного оценивания.

Сравнительная большая доля руководителей (28%) отметила, что сложности с оцениванием детей с разным уровнем успеваемости и образовательных потребностей затрудняют качественное осуществление критериального оценивания.

Это сигнализирует о том, что для эффективного проведения внутриклассного оценивания важно на местном и республиканском уровнях решать системные проблемы в сфере образования (перегруженность классов), развивать навыки учителей по реализации дифференцированного подхода в преподавании и оценивании, а также проводить дополнительную информационно-разъяснительную работу со всеми участниками образовательного процесса (в частности, обучающиеся и их родители) (рис. 47).

Рисунок 47. Ответ руководителей на вопрос: «Какие факторы препятствуют эффективной реализации критериального оценивания в вашей школе?» / %



## ВЫВОДЫ

Исследование действующей системы критериального оценивания позволило получить объективные данные о факторах, влияющих на эффективное осуществление формативного и суммативного оценивания в классе.

### Польза критериального оценивания

**Школьники, учителя и руководители школ достаточно высоко оценивают роль критериального оценивания в образовательном процессе.**

В частности, большинство учеников (73%) считает, что оценивание помогает понять, по каким критериям оцениваются их знания *на каждом уроке*. Две трети обучающихся (67%) отметили, что оценивание помогает им самостоятельно улучшать свою успеваемость и измерять учебный прогресс по *всем предметам*. Таким образом, большинство обучающихся считает, что оценивание положительно влияет на их вовлеченность в учебный процесс *на всех уроках*. При этом часть опрошенных учеников (от 22% до 28%) отмечает положительный эффект процесса оценивания на их мотивацию и вовлеченность в процесс обучения, но *не по всем учебным предметам*. Такие результаты подчеркивают важность роли учителя: уровень вовлеченности обучающихся в оценивание во многом зависит от того, как педагог организывает данный процесс на своих уроках.

Кроме того, на восприятие оценивания влияет успеваемость учеников. Так, результаты показали, что чем выше успеваемость школьников, тем больше пользы они видят во внутриклассном оценивании. Ученики с высокой успеваемостью более четко понимают принципы и механизмы критериального оценивания, а также более вовлечены в процесс оценивания, эффективно применяя обратную связь от учителя для совершенствования своих образовательных результатов.

По результатам анализа также выявлено, что чем старше ученики, тем меньше среди них тех, кто считает суммативное и формативное оценивание полезным. Так, большинство четвероклассников (64%) отметили, что оценивание очень полезно, так как позволяет понять их сильные и слабые стороны по предметам. Это на 10% выше, чем в 7 классах, и на 22% – чем в 10 классах. Также школьники младшего звена сравнительно более высоко оценивают свой уровень понимания и применения учебно-организационных навыков в процессе оценивания на всех уроках. Такие результаты свидетельствуют о необходимости усиления в старших классах качества

проведения формативного и суммативного оценивания и уровня вовлеченности учеников в учебный процесс.

Среди педагогов 80% респондентов отметили, что критериальное оценивание помогает им формировать у учеников положительное отношение к учебе, способствовать достижению поставленных целей обучения, отслеживать прогресс в освоении учебной программы и объективно оценивать их образовательные достижения.

По мнению педагогов, внедрение критериального оценивания существенно улучшило процесс оценки, сделав его более объективным и прозрачным. В частности, наличие четких и измеримых критериев оценивания позволило обучающимся и их родителям понимать, за что выставлена та или иная оценка.

Что касается руководителей организаций образования, более 80% руководителей школ считают, что оценивание на основе критериев позволяет педагогам формировать у учеников положительное отношение и мотивацию к учебе, объективно и прозрачно оценивать их учебные достижения, отслеживать их прогресс в освоении учебной программы, своевременно корректировать пробелы в знаниях. Также 88% директоров и их заместителей отметили, что им стало *легче в полной мере или частично* отслеживать эффективность работы педагогов после внедрения критериальной системы оценивания в школах.

Практически все руководители (96%) включают мероприятия в области критериального оценивания во внутренние документы школ. Следовательно, учителя имеют возможность получить дополнительную методическую помощь на уровне организации образования, что говорит о готовности школ создавать условия для прозрачной и объективной реализации оценивания достижений своих учеников.

Несмотря на высокую оценку важности критериального оценивания участниками образовательного процесса, результаты исследования также выявили ряд трудностей, с которыми сталкиваются ученики, учителя и руководители школ при реализации внутриклассного оценивания.

### **Трудности в реализации критериального оценивания**

Обучающиеся, педагоги и руководители школ испытывают ряд трудностей в части оценивания.



**Ученики испытывают наибольшие затруднения в понимании критериев оценивания и дескрипторов.** Так, только 63% обучающихся *на всех уроках* понимают, по каким критериям оцениваются их образовательные достижения. Сопоставление критериев оценивания с дескрипторами также вызывают трудности у обучающихся – только 62% умеют совершать эти действия *на всех уроках*. Следовательно, около трети (31%-32%) учеников ответили, что понимают цели и задачи урока, критерии оценивания и умеют сопоставлять критерии оценивания с дескрипторами, но не на всех уроках, а только *на некоторых*.

**При этом ответы учеников значительно варьируются в зависимости от их уровня успеваемости и класса обучения.**

К примеру, значительная часть учеников младшего звена ответила, что может давать обратную связь по теме урока, отвечать на вопросы учителя и задавать уточняющие вопросы *на всех уроках* (75%). Показатели учеников среднего и старшего звена ниже более чем на 12% и составляют 61% и 63% соответственно.

Данные результаты также подтвердили учителя и руководители, участвовавшие в фокус-групповых дискуссиях. Они отметили, что школьники среднего и старшего звена испытывают больше трудностей с пониманием критериев оценивания и затрудняются проводить само- и взаимооценивание. В этой связи требуется уделить особое внимание повышению на уровне среднего и старшего звена качества оценивания и уровня вовлеченности учеников к учебному процессу.

Чем ниже успеваемость, тем хуже ученики понимают цели и задачи урока, критерии оценивания, умеют сопоставлять критерии оценивания с дескрипторами, оценивать себя и одноклассников, отвечать на вопросы учителя по теме урока, понимать свои сильные и слабые стороны по пройденной теме урока, понимать, как подтянуть знания по сложным темам. В частности, 83% «отличников» ответили, что понимают цели и задачи урока *по всем предметам*, в то время как среди учеников, обучающихся на «хорошо» и «удовлетворительно», доля таких ответов значительно ниже (61% и 23% соответственно). Следует отметить, что понимание целей и задач урока является одним из основных условий успешности освоения учебного материала, соответственно, сложности в данном направлении могут приводить к снижению уровня академической подготовки обучающихся.

Отдельно следует отметить **само- и взаимооценивание обучающихся**. По данным анкет, более 63% учеников оценивают собственные навыки само- и взаимооценивания на высоком уровне, при этом более четверти опрошенных (27%) ответили, что обладают навыками само- и взаимооценивания только *частично*. Наиболее распространенным затруднением среди обучающихся при проведении данных методов оценивания является выявление ошибок в своих работах и работах одноклассников (41%). В целом, только каждый пятый ученик (19%) ответил, что не испытывает сложностей с проведением само- и взаимооценивания.

**Для педагогов представляется затруднительным разработка заданий на оценивание навыков высокого порядка (синтез, анализ, оценка) и оценивание учеников с ООП и / или низкими академическими результатами.**

Так, в части суммативного оценивания половина педагогов заявила, что в разной степени испытывает трудности (*частично – 25,1%, в полной мере – 24,5%*) при выборе и адаптации целей обучения для СОР или СОЧ под **обучающихся с ООП**. Что касается формативного оценивания обучающихся с ООП и / или низкими академическими результатами, 28% учителей указали на наличие *частичных* трудностей при формативном оценивании детей с ООП и / или низкими академическими результатами. Почти столько же респондентов (27%) отметили, что испытывают трудности в этой деятельности *в полной мере*.

Такие результаты связаны с тенденцией роста числа детей с ООП как в мире, так и в Казахстане. Соответственно, педагоги должны обладать высоким уровнем профессиональной компетентности в обучении детей с ООП и владеть широким педагогическим инструментарием для осуществления прозрачного и эффективного оценивания школьников с учетом их физических, психоэмоциональных, интеллектуальных или других особенностей.

Результаты фокус-групповых дискуссий показали, что основными причинами затруднений в оценивании учеников с ООП являются: неосведомленность о конкретных потребностях ребенка (диагноз, показания, медицинские заключения), недостаток методических пособий по оцениванию детей с ООП и/или низкой академической успеваемостью и большое количество учеников в классе, что не дает достаточно времени педагогу на осуществление качественного дифференцированного подхода к оцениванию.

Половина педагогов отметила, что испытывает трудности при составлении заданий СОР и СОЧ на **оценку навыков высокого порядка** (*частично – 26,9%, в полной мере – 23,5%*). В рамках формативного оценивания

составление заданий на оценку навыков высокого порядка вызывает разной степени трудности у чуть более половины опрошенных учителей (54%) (*частично* – 29,1%, *в полной мере* – 24,5%). Развитие у школьников навыков высокого порядка (анализ, синтез, оценка) является одной из приоритетных задач обновленного содержания среднего образования, соответственно качественное оценивание данных навыков является неотделимой частью достижения этой задачи. Следовательно, повышение компетенций педагогов в области оценивания навыков высокого порядка должно быть одной из приоритетных задач руководителей школ и местных управлений образования.

Также сложности вызывает **составление оценочных рубрик**: в рамках формативного оценивания почти для половины опрошенных педагогов (*частично* – 24,7%, *в полной мере* – 22,8%), в рамках суммативного оценивания – для 44% (*частично* – 23,6%, *в полной мере* – 20,6%).

Кроме того, в рамках суммативного оценивания около 40% опрошенных учителей *частично* или *в полной мере* затрудняются при **разработке критериев оценивания и заданий СОР и СОЧ**, приведении в соответствие критериев оценивания с дескрипторами и заданиями и проведении модерации.

В рамках формативного оценивания 38% учителей *частично* или *в полной мере* испытывают трудности **в преобразовании целей учебной программы** в цели урока, 46% – в **разработке критериев оценивания** в соответствии с целями урока, 42% – в разработке **дескрипторов** в соответствии с критериями оценивания, а также в предоставлении качественной обратной связи обучающимся.

Таким образом, учителям необходима дополнительная методическая и практическая помощь в реализации формативного оценивания, в частности, оценивании детей с ООП и разработке заданий на измерение уровня навыков высокого порядка. Поддержка может быть оказана в форме семинаров, мастер-классов и других мероприятий, направленных на развитие профессиональных навыков педагогов в вышеуказанной деятельности.

**Следует отметить, что на ответы педагогов о трудностях в реализации формативного и суммативного оценивания влияют такие факторы, как квалификационная категория, язык преподавания, месторасположение школы.**

К примеру, педагоги-исследователи и педагоги-мастера больше всех уверены в своих навыках проведения различных этапов суммативного оценивания, что обусловлено большим педагогическим опытом и профессионализмом данных категорий учителей. К примеру, у 57% педагогов-

модераторов не вызывает сложность выбор целей обучения для СОР и / или СОЧ, тогда как среди педагогов наиболее высокой квалификационной категории показатель значительно выше и составил 94%.

Что касается выбора и адаптации целей обучения для СОР и / или СОЧ под учеников с ООП, доля педагогов-модераторов, не испытывающих трудностей по данному направлению работы, почти вдвое меньше, чем среди педагогов-мастеров (44% и 81% соответственно).

Городские педагоги испытывают меньше сложностей по каждому направлению деятельности в рамках организации и проведения суммативного оценивания. Наибольший разрыв в ответах городских и сельских педагогов наблюдается по разработке критериев оценивания и заданий СОЧ в соответствии с целями обучения, дескрипторов для СОР в соответствии с критериями оценивания, а также по составлению заданий СОР и СОЧ на оценку навыков высокого порядка. Так, доля городских учителей, ответивших, что они не испытывают трудностей при разработке дескрипторов для СОР в соответствии с критериями оценивания, составила 65%. Это на 9% выше показателя ответов сельских педагогов.

В разрезе языка преподавания результаты исследования показали, что учителя, преподающие в классах с казахским языком обучения, испытывают больше трудностей в организации и проведении формативного и суммативного оценивания. Наибольший разрыв в ответах в части суммативного оценивания наблюдается по выбору целей обучения для проведения СОР и / или СОЧ. Доля педагогов с русским языком преподавания, не испытывающих трудности при реализации данного действия, составила 74%, тогда как с казахским – 63%, со смешанным (казахский и русский языки) – 65%. В рамках формативного оценивания сравнительно большой разрыв в ответах наблюдается по постановке вопроса / проблемы в начале урока. Доля педагогов с русским языком преподавания, не испытывающих трудности при реализации данного действия, составила 76%, тогда как с казахским – 63%, со смешанным (казахский и русский языки) – 60%.

Примечательно, что среди учеников наблюдается противоположная картина. По данным анкет, среди детей с казахским языком обучения больше тех, кто высоко оценивает свои навыки понимания процесса оценивания учебных достижений на всех уроках. Несмотря на это, результаты анкетирования педагогов свидетельствуют о необходимости оказания дополнительной методической поддержки в области критериального оценивания педагогам, преподающим в классах с казахским языком обучения.

## Обратная связь

Обратная связь является эффективным инструментом по корректировке образовательной траектории каждого ученика, поэтому важна конструктивность устных и письменных комментариев учителей и других форм обратной связи.

По данным анкет, большинство учеников (71%) отметили, что в основном обратная связь от учителей представляет собой устные комментарии, 39% - письменные. Четверть опрошенных учеников (24%) получают обратную связь в основном в виде баллов и оценок, без дополнительных комментариев со стороны учителя.

**Наименее распространенной формой обратной связи, согласно ответам учеников, являются рубрики (16%).** При этом более 44% учителей заявили о том, что испытывают разной степени трудности (*частично или в полной мере*) при составлении оценочных рубрик как в рамках формативного, так и суммативного оценивания.

Степень развернутости комментариев значительно влияет на качество обратной связи, так как конструктивные комментарии позволяют ученику в полной мере понять, как должна корректироваться его индивидуальная траектория обучения для достижения более высоких результатов. Для определения уровня полноты и развернутости предоставляемых учителями устных и письменных комментариев, ученикам был задан соответствующий вопрос. Половина всех респондентов (50%) получают развернутые комментарии от учителей. Это почти вдвое выше доли тех учеников, которые ответили, что обычно получают короткие (неразвернутые) комментарии (27%). Каждый пятый ученик (21%) получает как короткие, так и развернутые комментарии от учителей.

В ходе фокус-групп с участием педагогов и руководителей школ в качестве основных причин, препятствующих предоставлению качественной обратной связи, были названы **большое количество учеников в классе и чрезмерная нагрузка педагогов.**

Вышеуказанные результаты подтверждают важность совершенствования навыков предоставления педагогами конструктивной, развернутой обратной связи по выполненным учениками заданиям, достигнутому ими учебным прогрессом. В частности, важно развивать навыки составления оценочных рубрик.

### Факторы, влияющие на реализацию критериального оценивания

По данным анкет, 39% руководителей отметили **понимание учениками и родителями принципов оценивания** как фактор, влияющий на эффективную реализацию оценивания в их школе.

Почти треть руководителей школ (31%) отметила, что другим фактором, влияющим на реализацию внутриклассного оценивания, является **соотношение «учитель-ученик» в классе**.

Также большое значение имеет разнообразие образовательных потребностей и возможностей обучающихся в классе. Так, 28% руководителей полагают, что из-за сложностей с оцениванием школьников с разным уровнем успеваемости и образовательными потребностями, педагоги затрудняются осуществлять эффективное оценивание.

Это сигнализирует о том, что для эффективного проведения внутриклассного оценивания важно на местном и республиканском уровнях решать системные проблемы в сфере образования (перегруженность классов), а также проводить дополнительную информационно-разъяснительную работу со всеми участниками образовательного процесса (в частности, обучающиеся и их родители).

### Профессиональное развитие педагогов в области критериального оценивания

Порядка 40% директоров высоко оценивают навыки оценивания своих педагогов. При этом, по мнению половины опрошенных руководителей школ, учителя знают и умеют применять критериальное оценивание на разных уровнях: кто-то эффективно реализует критериальное оценивание, кто-то менее эффективно.

Также 40% школьных руководителей считают, что в курсах повышения квалификации в области оценивания нуждаются 20%–30% педагогов их школы. Около 23% респондентов полагает, что курсы повышения квалификации по оцениванию нужны почти для половины учителей их школы (от 40% до 50%).

Полученные данные говорят о том, что профессиональное развитие педагогов в области оценивания должно быть усилено. В частности, руководители и методические объединения могут помочь педагогам посредством предоставления обратной связи и консультаций, чтобы учителя могли получать необходимую поддержку и руководство по вопросам

оценивания. Более того, руководители могут использовать мониторинг и анализ данных для оценки качества критериального оценивания в своей школе.

Для изучения областей знаний по оцениванию, в совершенствовании которых нуждаются казахстанские педагоги, им был задан соответствующий вопрос. Так, по мнению учителей, **наибольшая методическая помощь требуется по преобразованию целей учебной программы в цели урока (36%), составлению заданий для суммативного оценивания (31%) и на измерение навыков высокого порядка (30%), а также разработке критериев оценивания и дескрипторов (23%).**

Понимание цели урока учениками является основой процесса обучения и позволяет им качественно усваивать учебный материал, быть активными участниками учебного процесса. Соответственно, правильная постановка цели урока учителем способствует ее достижению всеми учениками. Результаты указывают на необходимость увеличения объема содержания курсов повышения квалификации по преобразованию целей обучения в цели урока.

Дополнительно учителям был задан вопрос о формах повышения квалификации, которые они считают наиболее полезными и эффективными. Анализ результатов показал, что практически каждый второй педагог (48%) считает курсы самой эффективной формой повышения квалификации. Также востребованными являются такие формы повышения квалификации, как практические семинары, тренинги и мастер-классы, организованные методическими объединениями. Это говорит о необходимости поддержки и развития инициатив методических объединений на уровне школ, районов / городов и областей.

## РЕКОМЕНДАЦИИ

Результаты исследования действующей системы критериального оценивания свидетельствуют о том, что отношение обучающихся, учителей и руководителей школ к критериальному оцениванию, эффективная реализация критериального оценивания в школах зависит от множества факторов и условий. С учетом полученных результатов, для дальнейшего совершенствования реализации критериального оценивания в школах рекомендуется принятие ряда мер.

### Педагогические вузы и колледжи

Как показывают результаты анкетирования и фокус-групповых дискуссий, значительная доля факторов, затрудняющих эффективную реализацию критериального оценивания, относятся к недостаточной теоретической и практической подготовке педагогов в этой области. В частности, педагоги и руководители школ отметили недостаточную подготовку выпускников педагогических вузов и колледжей в области критериального оценивания. В связи с этим, педагогическим вузам и колледжам рекомендуется:

- усилить подготовку педагогических кадров в области критериального оценивания путем совершенствования образовательных программ педагогических специальностей совместно с передовыми школами республики. Рекомендуется особое внимание уделить таким компонентам системы оценивания, как: преобразование целей учебной программы в цели урока, составление критериев оценивания и дескрипторов, составление заданий на навыки высокого порядка, предоставление конструктивной обратной связи, организация само – и взаимооценивания обучающихся и др.;

- усилить подготовку студентов в дифференцированном подходе к оцениванию, в частности, детей с ООП и/или низкими академическими результатами;

- ввести факультатив или элективный курс по составлению заданий на оценивание навыков высокого порядка (синтез, анализ, оценка) по примеру курсов по решению олимпиадных заданий, реализуемых в ряде педагогических вузов страны;

- сотрудничать с опытными педагогами и тренерами курсов повышения квалификации педагогов в области критериального оценивания, а именно организовывать мероприятия (мастер-классы, семинары и др.), где студенты



педагогических вузов и колледжей могли бы получить практические знания по реализации критериального оценивания в школах;

- сотрудничать со школами в рамках реализации критериального оценивания. Помимо педагогических практик осуществлять регулярное сотрудничество со школами, в особенности сельских регионов, для уменьшения «разрыва» между теоретической и практической подготовкой педагогических кадров. Привлекать профессорско-преподавательский состав к проведению совместных семинаров, тренингов, конференций и круглых столов с учителями школ по обмену результатами исследований по оцениванию и использованию различных методов и приемов оценивания в педагогической практике.

- усилить каналы связи со всеми стейкхолдерами среднего образования (МП и его подведомственные организации, ЦПМ и др.) для обеспечения соответствия и преемственности между содержанием программ педагогических специальностей и реализацией критериального оценивания в школах.

### **Управления образования и методические кабинеты**

Как центральному звену комплексной учебно-методической поддержки образовательного процесса, методическим кабинетам рекомендуется:

- усилить работу со «слабыми» школами в области оценивания, путем активизации сетевой работы с «сильными» школами, демонстрирующими высокий уровень учебных достижений;

- установить межрегиональное сотрудничество между областями с высокими образовательными результатами и регионами с низкими учебными достижениями для обмена опытом между организациями образования.

### **НАО имени И. Алтынсарина**

- разработать гайд по оцениванию в качестве приложения к типовым учебным программам по предметам;

- оптимизировать существующие методические материалы в области критериального оценивания для их представления в более кратком, наглядном формате (интерактивные ссылки, видеоролики, презентации и т. д.);

## НЦПК «Өрлеу» и ЦПМ НИШ

Основным провайдером курсов повышения квалификации рекомендуется:

- усилить практическую отработку навыков критериального оценивания в рамках курсов повышения квалификации (преобразование целей учебной программы в цели урока, разработка заданий суммативного и формативного оценивания на измерение навыков высокого порядка (синтез, анализ, оценка), предоставление конструктивной обратной связи, проведение саморефлексии, составление оценочных рубрик, оценивание детей с ООП и т. д.);

- увеличить охват педагогов со всех регионов страны для прохождения онлайн и офлайн курсов повышения квалификации по критериальному оцениванию;

- привлекать опытных педагогов-исследователей и педагогов-мастеров к разработке и проведению практических тренингов, семинаров, вебинаров, в области критериального оценивания;

- усилить сотрудничество между методистами и тренерами Өрлеу и ЦПМ для обмена опытом и лучшими практиками по оцениванию. В особенности, тренерам следует уделить внимание стандартам разработки критериев оценивания, составления дескрипторов, заданий для суммативного и формативного оценивания, оценочных рубрик;

- обеспечить доступ к различным курсам повышения квалификации по критериальному оцениванию (например: курс ЦПМ НИШ «Разработка и экспертиза заданий» и др.)

- увеличить количество курсов повышения квалификации по критериальному оцениванию на казахском языке, так как, по данным анкет, учителя, преподающие в классах с казахским языком обучения, испытывают больше сложностей в реализации суммативного и формативного оценивания, соответственно потребность курсов и материалов на казахском языке выше;

- увеличить охват сельских педагогов во всех регионах страны, оказывать систематическое посткурсовое сопровождение сельских педагогов;

- расширить охват педагогов курсами по повышению квалификации в области составления заданий на оценивание навыков высокого порядка (синтез, анализ, оценка);

- расширить охват педагогов курсами по повышению квалификации в области составления критериев оценивания, дескрипторов, заданий для учеников с ООП и/или низкими академическими результатами;

- дополнительно расширить охват педагогов курсами по повышению квалификации в следующих областях: преобразование целей учебной программы в цели урока, составление заданий для суммативного и формативного оценивания, составление заданий на измерение навыков высокого порядка, разработка критериев оценивания и дескрипторов.

### Руководители школ

Регулирование внутренней политики школы значительно влияет на эффективность проведения критериального оценивания. Несмотря на то, что в большинстве школ мероприятия по реализации критериального оценивания включены во внутренние документы организации, рекомендуется принять дополнительные меры для повышения эффективности оценивания:

- проводить работу с педагогами разных звеньев касательно реализации критериального оценивания. Как показали результаты исследования, ученики младшего звена лучше понимают принципы и элементы критериального оценивания по сравнению со старшими классами, соответственно руководителям и методическим объединениям школ рекомендуется усилить работу между учителями разных звеньев для обмена опытом в части эффективной реализации суммативного и формативного оценивания;

- оценивание тесно связано с содержанием учебной программы. Насколько грамотно построена система оценки учебных достижений, напрямую зависит потенциал улучшения качества образования, соответственно директорам школ следует регулярно проводить мониторинговую и аналитическую работу для определения пула педагогов, нуждающихся в дополнительных знаниях по оцениванию, для оказания соответствующей поддержки в виде онлайн и офлайн курсов повышения квалификации;

- рекомендуется усилить профессиональное взаимодействие на внутришкольном и межшкольном уровнях в целях привлечения сильных педагогов к менторству и обучению менее опытных коллег;

- регулировать нагрузку учителей с учетом количества детей в классах, так как, по мнению учителей, такие факторы, как высокая нагрузка и большое количество детей на одного учителя, препятствуют эффективной реализации критериального оценивания в школах. Решение проблемы переполненности организаций образования на местном и республиканском уровнях является необходимой мерой по решению данного вопроса.

## Педагоги

- усилить работу по разъяснению критериев оценивания обучающимся. По результатам исследования четкое понимание критериев обучающимися предопределяет умение проводить само- и взаимооценивание, что в свою очередь помогает школьникам четко понимать цели обучения и ожидаемые результаты. Таким образом, работа, проводимая по разъяснению обучающимся критериев оценивания, непосредственно влияет на улучшение результатов обучения;

- развивать навыки в составлении заданий на оценивание навыков высокого порядка (синтез, анализ, оценка). Педагогам рекомендуется использовать в своей педагогической практике задания, направленные на развитие функциональной грамотности, логики, анализа. Примером могут служить задания таких международных сопоставительных исследований как PISA и PIRLS, регулярным участником которых является Казахстан;

- усилить работу со слабоуспевающими учениками, так как анализ результатов показал, что ученики обучающиеся на «удовлетворительно» испытывают трудности в понимании целей урока и критериев оценивания по сравнению с «ударниками» и «отличниками». Также эти ученики испытывают меньше интереса к учебному процессу, что снижает общую мотивацию. Поддержка слабоуспевающих детей должна проводиться комплексно и точно, так как трудности в понимании целей урока и критериев оценивания негативно влияют на успеваемость и имеют накопительный эффект в течение всего обучения при переходе из класса в класс;

- усилить работу по дифференцированному подходу к оцениванию, в особенности детей с ООП. Методическим объединениям и руководителям школ рекомендуется проводить анализ критериального оценивания детей с ООП на регулярной основе – оценивание школьников с ООП должно соответствовать целям обучения. Также педагогам рекомендуется проводить коллективное обсуждение критериев оценивания для детей с ООП, так как по результатам исследования многие педагоги затрудняются в этом.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Angelo T. A., Cross K. P. Classroom assessment techniques. – Jossey Bass Wiley, 2012.

Azis, A. (2015). Conceptions and practices of assessment: a case of teachers representing improvement conception. TEFLIN J. 26 (2), 129–154. doi:10.15639/teflinjournal.v26i2/129-154;

Barnes, N., Fives, H., and Dacey, C. M. (2017). U.S. teachers' conceptions of the purposes of assessment. Teach. Teach. Educ. 65, 107–116. doi:10.1016/j.tate.2017.02.017;

Barrie S., Brew A., McCulloch M. (1999) Qualitatively different conceptions of criteria used to assess student learning. Proceedings of the AARE-NZARE Conference, Melbourne. <http://www.aare.edu.au/99pap/bre99209.htm>;

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education, 5 (1), 7–74. Google Scholar Google Scholar Cross Ref Cross Ref.;

Brookhart, S. M. (1997). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement. Applied Measurement in Education, 10,161 -180;

Buehl, M. M., and Beck, J. S. (2015). "The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices," in International handbook of research on teachers' beliefs. Editors H. Fives, and M. G. Gill (New York, NY: Routledge), 65–84;

Cisterna D., Gotwals A. W. (2018). Enactment of Ongoing Formative Assessment: Challenges and Opportunities for Professional Development and Practice. Journal of Science Teacher Education. Vol. 29, No 3, P. 200–222;

Dann R. (2014) Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy, and practice. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. Vol. 21, No 2, P. 149–166;

Dixson, D. D., and Worrell, F. C. (2016). Formative and summative assessment in the classroom. Theory into Pract. 55 (2), 153–159. doi:10.1080/00405841.2016.1148989;

Glaser, R. (1963). Instructional technology and the measurement of learning outcomes: some questions. The American psychologist. Issue: 8. Vol.18. pp. 519–521;

James, M., and Pedder, D. (2006). Beyond method: assessment and learning practices and values. *Curric. J.* 17 (2), 109–138. doi:10.1080/09585170600792712;

Marshall, B., & Jane Drummond, M. (2006). How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom. *Research papers in education*, 21(02), 133-149;

National Center for Education Statistics. (2003). Summative and Formative Evaluation in Schools. <https://nces.ed.gov/pubs2003/techrep/summative.asp>;

Norcini, J., Anderson, B., Bollela, V., Burch, V., Costa, M. J., Duvivier, R., ... & Roberts, T. (2011). Criteria for good assessment: consensus statement and recommendations from the Ottawa 2010 Conference. *Medical teacher*, 33(3), 206-214;

Nuttall, D. L., & Stobart, G. (1994). National curriculum assessment in the UK. *Educational Measurement: issues and practice*, 13(2), 24;

Opre, D. (2015). Teachers' conceptions of assessment. *Procedia—Social Behav. Sci.* 209, 229–233. doi:10.1016/j.sbspro.2015.11.222;

Rolheiser C., Ross J. A. (2001). Student self-evaluation: What research says and what practice shows //Plain talk about kids.— T. 43. – C. 57;

Sadler, D. R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & evaluation in higher education*, 30(2), 175-194;

Siarova, H., Sternadel, D., and Masidlauskaite, R. (2017). Assessment practices for 21st century learning: review of evidence. NESET II report. Luxembourg, Europe: Publications Office of the European Union. doi:10.2766/71491;

The Glossary of Education Reform: comprehensive online resource that describes widely used school-improvement terms, concepts, and strategies <https://www.edglossary.org/assessment/>;

Watkins A. (2007). Assessment in Inclusive Settings: Key issues for Policy and Practice. The report. European Agency for Development in Special Needs Education. Odense, Denmark;

William, D. (2007). Changing classroom practice. *Educational leadership*, 65(4), 36;

Wyatt-Smith and Bridges S. Meeting in the middle – Assessment, pedagogy, learning and students at educational disadvantage. – 2007. – P. 48;

Алексашина И., Абдулаева О., Киселев Ю. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся. – Litres, 2022;

Аналитический отчет «Комплексный анализ результатов мониторинга образовательных достижений обучающихся организаций среднего образования» / Министерство просвещения Республики Казахстан, Национальная академия образования имени Ы. Алтынсарина, Астана: 2022. – 279 стр.;

Болатова А. Ж., Длимбетова Г. К., Шайхеслямова К. О. (2017): Критериальное оценивание, как ведущий фактор формирования учебно-познавательной компетентности учащихся;

Т. В. Загоруйко, С. Ю. Диденко, Е. И. Черепанская [и др.]. (2018). Понятие оценивания в образовании — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — № 45 (231). — С. 240–242. — URL: <https://moluch.ru/archive/231/53434/>;

ИАЦ (2014), Страновой базовый отчет Казахстана. ОЭСР Обзор политики по улучшению эффективности использования ресурсов в школах, 2014, [http://www.oecd.org/education/school/CBR\\_Kazakhstan\\_russian.pdf](http://www.oecd.org/education/school/CBR_Kazakhstan_russian.pdf);

Искандерова А. (2022) Что такое суммативное оценивание и как высчитываются оценки? <https://kundelik.zendesk.com>;

Кабенова, А. М. (2020). Составление заданий для суммативного оценивания за раздел по предмету «Русский язык и литература». Инновации в образовании (Казахстан), (1), 61–65;

Камерова А. Р. Технологии критериального оценивания как условие формирования самооценки у участников педагогического процесса в начальной школе // академическая наука как фактор и ресурс инновационного развития. – 2022. – с. 54–61;

Калимуллина А. (2021). Обратная связь как средство организации видимого обучения: к постановке проблемы // Инновации и качество профессионального образования. – С. 337–340;

Каражигитова, Т. А., & Айтпукешев, А. Т. (2015). Критериальное оценивание в системно-деятельностном подходе в образовании. Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения, (45), 64–69;

Лаврухина Е. С., Зорин С. С. (2022). Организация обратной связи на уроках в классах с большим количеством учащихся;

Международное исследование преподавания и обучения TALIS-2018: первые результаты Казахстана", 2019 год: Национальный отчет, первый том;

Можаева, О. И., Шилибекова, А. С., & Зиеденова, Д. Б. (2016). Руководство по критериальному оцениванию для региональных и школьных координаторов. А. С. Шилибековой, Д. Б. Зиеденовой - 47 с.;

Об утверждении Концепции развития образования Республики Казахстан на 2022–2026 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 24 ноября 2022 года № 941. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2200000941>;

Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан (по итогам 2019 года). – Нур-Султан: Министерство образования и науки Республики Казахстан, АО «Информационно-аналитический центр», 2020. – 367 стр.;

Национальный центр тестирования: <http://www.testcenter.kz/>;

Ныгметова Б. Д., Сарбасов Н. С. (2017). Сущность критериального оценивания в условиях обновления содержания школьного образования //Санкт-Петербургский образовательный вестник. – №. 2 (6). – С. 28–32;

Шилибекова О. И. Руководство по критериальному оцениванию для региональных и школьных координаторов: учебно-методич. пособие / под ред. О. И. Можаевой, А. С. Шилибековой, Д. Б. Зиеденовой. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2016. – 46 с.;

Шмигирилова И. Б., Рванова А. С., Таджигитов А. А. (2021). Проблемы внедрения критериального оценивания в практику общеобразовательной школы в аспекте обучения математике //Вестник Казахского национального женского педагогического университета – №. 2. – С. 90–104.



## ПРИЛОЖЕНИЕ

### АНКЕТА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

**Дорогой ученик!**

**Просим тебя ответить на вопросы про оценивание на уроках. Опрос является анонимным, поэтому просим отвечать честно. Мнение учеников нашей страны очень важно для нас!**

Исследователи четко объяснили мне основную информацию и цели исследования. Я понимаю, что мое участие в этом исследовании является добровольным. Я могу в любое время и без объяснения причин отозвать свое согласие, и это не будет иметь никаких негативных последствий для меня. Я понимаю, что информация, собранная в ходе этого исследования, будет использована конфиденциально.

#### ***Блок 1 «Общие вопросы»***

**1. Укажи свой пол:**

- Мужской
- Женский

**2. В каком регионе Казахстана ты проживаешь:**

- г. Астана
- г. Алматы
- г. Шымкент
- Абайская область
- Акмолинская область
- Актюбинская область
- Алматинская область
- Атырауская область
- Восточно-Казахстанская область
- Жамбылская область
- Жетысуская область
- Западно-Казахстанская область
- Карагандинская область
- Костанайская область
- Кызылординская область

- Мангистауская область
- Павлодарская область
- Северо-Казахстанская область
- Туркестанская область
- Улытауская область

**3. Где расположена твоя школа?**

- город
- село

**4. К какому виду относится твоя школа?**

- Общеобразовательная школа
- Гимназия, школа-гимназия
- Лицей, школа-лицей
- Другое: \_\_\_\_\_

**5. В каком ты классе учишься?**

- 4 класс
- 7 класс
- 10 класс

**6. На каком языке ты обучаешься в школе?**

- Казахский
- Русский
- Другой: \_\_\_\_\_

**7. Укажи свою успеваемость в этом году?**

- Отлично («5»)
- Хорошо («4»)
- Удовлетворительно («3»)

**Блок 2 «Критериальное оценивание»**

**8. Как ты думаешь, насколько полезны СОРы (суммативное оценивание за раздел), СОЧи (суммативное оценивание за четверть) и ФО (формативное оценивание)? (выбери один вариант ответа)**

- Очень полезны, потому что они позволяют мне понять мои сильные и слабые стороны по предмету
  - В целом полезны, но они не всегда позволяют мне понять мои сильные и слабые стороны по предмету
  - Не очень полезны, они редко позволяют мне понять мои сильные и слабые стороны по предмету
  - Вообще не полезны, они никогда не позволяют мне понять мои сильные и слабые стороны по предмету
  - Другое: (допишите)
- 

9. Строго ли в твоей школе проводят СОРы и СОЧи? (выбери один вариант ответа)

- Да, в школе строго следят, чтобы ученики не списывали
- Да, в школе строго следят, чтобы ученики не списывали, но не на каждом СОР / СОЧ
- Нет, не строго, есть возможность списать
- На это не обращают внимание
- Другое \_\_\_\_\_

10. Согласен(-а) ли ты со следующими утверждениями касательно своей деятельности на уроке (выбери один вариант ответа в каждой строке):

	Да, на всех уроках	Да, на некоторых уроках	Нет, ни на одном уроке	Затрудняюсь ответить
Я понимаю цель и задачи урока				
Я понимаю критерии оценивания				
Я умею сопоставлять критерии оценивания с дескрипторами				
Я умею оценивать себя и своих одноклассников на уроке согласно критериям оценивания				

Я умею давать обратную связь по теме урока, отвечать на вопросы учителя и задавать уточняющие вопросы по теме урока				
Я понимаю свои сильные и слабые стороны по пройденной теме урока				
Я понимаю, что мне нужно сделать, чтобы подтянуть знания по сложным темам				

11. Согласен(-на) ли ты со следующими утверждениями касательно оценивания? (выбери один вариант ответа в каждой строке):

	Да, на всех уроках	Да, на некоторых уроках	Нет, ни на одном уроке	Затрудняюсь ответить
Оценивание помогает мне самостоятельно работать над улучшением своей успеваемости				
Оценивание повышает мой интерес к учебе				
Оценивание помогает мне измерить свой прогресс в учебе				
Оценивание помогает мне понять, по каким критериям оцениваются мои знания				

### Блок 3 «Обратная связь»

12. В каком виде ты обычно получаешь обратную связь от учителей? (можно выбрать несколько вариантов ответа)

- Письменные комментарии
- Комментарии в электронном журнале
- Устные комментарии
- Индивидуальные беседы с учителем
- Беседы с родителями (на собраниях, по телефону, WhatsApp и т.д), на которых учитель рассказывает о моей успеваемости
- Только в виде баллов (оценок)
- Рубрики (таблицы, где описываются уровни достижения ученика в соответствии с критериями оценивания)

**13. По результатам выполнения заданий формативного и суммативного оценивания какие устные и / или письменные комментарии от учителей ты обычно получаешь? (выбери один вариант ответа)**

- Короткие (например, «правильно», «хорошо», «молодец», «неправильно» и др.)
- Развернутые и понятные, подробно объясняются мои сильные стороны и / или допущенные ошибки
- И короткие, и развернутые
- Не получаю / практически не получаю комментарии
- Другое \_\_\_\_\_

#### **Блок 4 «Самооценивание и взаимооценивание»**

**14. Умеешь ли ты проводить самооценивание? (самооценивание – это когда ученик сам оценивает выполненные им задания под руководством учителя)? (выбери один вариант ответа)**

- да
- нет
- частично (зависит от предмета, темы урока и т. д.)
- затрудняюсь ответить

**15. Часто ли твоя самостоятельная оценка своей работы (самооценивание) совпадает с итоговой оценкой (оценкой учителя)?**

- всегда
- в большинстве случаев
- иногда

- редко
- никогда

16. Умеешь ли ты проводить взаимооценивание на уроке в рамках формативного оценивания (не СОР и СОЧ)? (взаимооценивание – это когда ученик оценивает работу одноклассника) (*выбери один вариант ответа*)

- да
- нет
- частично (зависит от предмета, темы урока и т.д.)
- затрудняюсь ответить

17. В какой форме чаще всего проводится взаимооценивание на уроках? (*выбери один вариант ответа*)

- в паре в рамках формативного оценивания на уроке
- в группе в рамках формативного оценивания на уроке
- и в паре, и в группе в рамках формативного оценивания на уроке
- оцениваем результаты СОЧ/СОР друг друга
- не организовывается
- затрудняюсь ответить

18. Какие сложности ты испытываешь при самооценивании и взаимооценивании (оценивании своей работы и работы одноклассников)? (*можно выбрать несколько вариантов ответа*)

- найти ошибки в своей работе или работе одноклассников
- определить критерии, по которым нужно оценивать
- соотнести критерии, дескрипторы и задания
- мне не интересно оценивать свои работы и работы своих одноклассников;
- мне нравится оценивать свои работы и работы своих одноклассников, но я бы хотел(-а) научиться делать это лучше;
- сложностей не испытываю
- затрудняюсь ответить

19. Как часто на уроках у тебя проводится взаимооценивание и самооценивание (оценивание своих работ и работ одноклассников)? (*выбери один вариант ответа*)

- часто

- иногда
- редко
- никогда
- затрудняюсь ответить

## АНКЕТА ДЛЯ ПЕДАГОГОВ

Уважаемый педагог!

Просим Вас принять участие в опросе на тему критериального оценивания в школах Казахстана. Опрос является анонимным, результаты будут использоваться в обобщенном виде. Просим отвечать честно, Ваше мнение очень важно для нас.

### *Блок 1 «Общие вопросы»*

1. Укажите ваш пол:

- Мужской
- Женский

2. Укажите регион вашего постоянного местожительства и работы:

- г. Астана
- г. Алматы
- г. Шымкент
- Абайская область
- Акмолинская область
- Актюбинская область
- Алматинская область
- Атырауская область
- Восточно-Казахстанская область
- Жамбылская область
- Жетысуская область
- Западно-Казахстанская область
- Карагандинская область
- Костанайская область
- Кызылординская область
- Мангистауская область
- Павлодарская область
- Северо-Казахстанская область
- Туркестанская область
- Улытауская область



**3. Где расположена ваша школа?**

- город
- село

**4. Укажите вид организации образования, в которой вы работаете:**

- Общеобразовательная школа
- Гимназия, школа-гимназия
- Лицей, школа-лицей
- Другое: \_\_\_\_\_

**5. Укажите ваш педагогический стаж:**

- до 3-х лет
- 4-6 лет
- 7-10 лет
- 11-15 лет
- 16-20 лет
- Более 20 лет

**6. Укажите вашу категорию:**

- Педагог-стажер
- Педагог
- Педагог-модератор
- Педагог-эксперт
- Педагог-исследователь
- Педагог-мастер

**7. В классах с каким языком обучения вы преподаете? (возможен выбор нескольких вариантов ответа):**

- Казахский
- Русский
- Английский
- Другой: \_\_\_\_\_

8. Как вы считаете помогает ли вам критериальное оценивание в следующем?  
*(выберите один вариант ответа в каждой строке)*

	Да	Нет	Частично	Затрудняюсь ответить
Формировать у учеников положительное отношение к учебному процессу				
Помогать ученикам достигать поставленных целей обучения				
Отслеживать прогресс учеников в освоении учебной программы				
Своевременно корректировать пробелы в знаниях учеников				
Обеспечивать индивидуальный подход к каждому ученику в процессе обучения				
Объективно и прозрачно оценивать образовательные достижения обучающихся				

9. Как вы оцениваете свои навыки критериального оценивания? *(выберите один вариант ответа):*

- Я эффективно реализую формативное и суммативное оценивание
- Я эффективно реализую суммативное оценивание, но испытываю сложности при реализации формативного оценивания
- Я эффективно реализую формативное оценивание, но испытываю сложности при реализации суммативного оценивания
- Я испытываю сложности при реализации как суммативного, так и формативного оценивания
- Другое \_\_\_\_\_

10. Какими способами / методами вы отслеживаете индивидуальный учебный прогресс обучающихся? *(распишите)*

---



---



---

11. Представляют ли для вас трудность следующие действия, относящиеся к формативному (ежедневному) оцениванию: *(выберите один вариант ответа в каждой строке)*

	да	нет	частично	затрудняюсь ответить
Преобразование целей учебной программы в цели урока				
Постановка вопроса / проблемы в начале урока				
Разработка критериев оценивания в соответствии с целями урока				
Разъяснение критериев оценивания обучающимся				
Разработка дескрипторов в соответствии с критериями оценивания				

Использование разнообразных методов и приемов формативного оценивания				
Составление заданий на оценку навыков высокого порядка – анализ, синтез, оценка				
Формативное оценивание обучающихся с ООП и/или низкими академическими результатами				
Организация само- и взаимооценивания среди учеников				
Предоставление качественной письменной и/или устной обратной связи по выполненным учениками заданиям				
Составление оценочных рубрик				
Мониторинг индивидуального прогресса учеников на уроках				
Организация рефлексии среди учеников на разных этапах урока				
Саморефлексия после проведенного мной урока				

12. Представляют ли для вас трудность следующие действия, относящиеся к суммативному оцениванию за раздел / четверть: (выберите один вариант ответа в каждой строке)

	да	нет	частично	затрудняюсь ответить
Выбор целей обучения для СОР и/или СОЧ				
Разработка критериев оценивания и заданий СОР в соответствии с целями обучения				

Разработка критериев оценивания и заданий СОЧ в соответствии с целями обучения				
Разработка дескрипторов для СОР в соответствии с критериями оценивания				
Составление заданий СОР и СОЧ на оценку навыков высокого порядка – анализ, синтез, оценка				
Выбор и адаптация целей обучения для СОР и/или СОЧ под обучающихся с ООП				
Приведение в соответствие критериев оценивания с дескрипторами и заданиями (обеспечение объективности, достоверности и валидности заданий)				
Предоставление качественной письменной и/или устной обратной связи по выполненным учениками заданиям				
Составление оценочных рубрик				
Проведение модерации				

**13. Какие факторы препятствуют эффективной реализации критериального оценивания в вашей школе (можете выбрать несколько вариантов ответа):**

- большое количество учеников в классе на одного учителя;
- нехватка учебно-методической поддержки по методам и приемам критериального оценивания;
- высокая нагрузка педагогов;
- сложности у обучающихся или их родителей в понимании принципов критериального оценивания;
- сложности в оценивании учеников с разным уровнем успеваемости и образовательных потребностей;

- несоответствие результатов формативного и суммативного оценивания одного и того же ученика;
- ничего не препятствует эффективной реализации критериального оценивания;
- затрудняюсь ответить
- другое (укажите \_\_\_\_\_)

### Блок 3 «Модерация»

14. Какие мероприятия проводятся в вашей школе перед и после проведения СОЧ? (можно выбрать несколько вариантов ответа):

- Модерация при возникновении спорных вопросов у обучающихся и родителей после проведения СОЧ
- Обсуждение среди учителей перед проведением СОЧ касательно соответствия заданий целям обучения, объёма заданий, инструкций для выполнения заданий, времени выполнения и др.
- Вышеуказанные мероприятия практически не проводятся/не проводятся перед и после проведения СОЧ
- Другое \_\_\_\_\_
- Затрудняюсь ответить

15. Соблюдены ли следующие условия эффективной модерации в вашей школе: (выберите один вариант ответа в каждой строке; если вы ответили «модерация не проводится / практически не проводится» в предыдущем вопросе, пропустите этот вопрос)

	да	нет	частично	затрудняюсь ответить
Культура сотрудничества				
Открытая и прозрачная коммуникация				
Конструктивная обратная связь				
Профессиональная поддержка в коллективе				

Специально выделенное время для проведения модерации				
Помощь руководителя методического объединения				

#### **Блок 4 «Повышение квалификации»**

**16. Нуждаетесь ли вы в методической поддержке или курсах повышения квалификации по критериальному оцениванию? Если да, то по каким направлениям? (возможен выбор нескольких вариантов ответа)**

- Да, по преобразованию целей учебной программы в цели урока
- Да, по постановке вопроса / проблемы в начале урока
- Да, по разработке критериев оценивания и дескрипторов
- Да, по составлению заданий для формативного оценивания
- Да, по составлению заданий для СОЧ и СОР
- Да, по составлению заданий на измерение навыков высокого порядка – анализ, синтез, оценка
- Да, по составлению оценочных рубрик
- Да, по методам и приемам критериального оценивания
- Да, по предоставлению конструктивной обратной связи обучающимся
- Да, по организации само- и взаимооценивания среди учеников
- Да, по проведению модерации
- Да, по организации рефлексии обучающихся на уроке
- Да, по проведению саморефлексии после проведенных мной уроков
- Нет, не нуждаюсь
- Затрудняюсь ответить

**17. Какие формы повышения квалификации по критериальному оцениванию вы считаете наиболее эффективными? (выберите один вариант ответа)**

- Самообразование;
- Курсы повышения квалификации (оффлайн/онлайн)
- Практические семинары, тренинги, мастер-классы, организованные методическим объединением
- Индивидуальная помощь от более опытных педагогов

- Открытая дискуссия среди педагогов
- Другое (укажите): \_\_\_\_\_
- Затрудняюсь ответить

**18. За последние 3 года проходили ли Вы курсы по повышению квалификации по критериальному оцениванию? Были ли они полезны для вас? (выберите один вариант ответа)**

- Да проходил (-а); были очень полезны – я использую полученные навыки и знания в своей работе
- Да проходил (-а); были частично полезны – не все, но некоторые полученные знания и навыки я использую в своей работе
- Да проходил (-а); не были полезны – вообще не использую ничего из этих курсов
- Нет не проходил (-а)



## АНКЕТА ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛ

Уважаемый директор / заместитель директора, просим Вас принять участие в опросе на тему критериального оценивания в школах Казахстана. Опрос является анонимным, результаты будут использоваться в обобщенном виде.

Просим отвечать честно, Ваше мнение очень важно для нас.

### *Блок 1 «Общие вопросы»*

#### 1. Укажите ваш пол:

- Мужской
- Женский

#### 2. Укажите регион вашего постоянного местожительства и работы:

- г. Астана
- г. Алматы
- г. Шымкент
- Абайская область
- Акмолинская область
- Актюбинская область
- Алматинская область
- Атырауская область
- Восточно-Казахстанская область
- Жамбылская область
- Жетысуская область
- Западно-Казахстанская область
- Карагандинская область
- Костанайская область
- Кызылординская область
- Мангистауская область
- Павлодарская область
- Северо-Казахстанская область
- Туркестанская область
- Улытауская область

#### 3. Где расположена ваша школа?

- город
- село

4. Укажите вид организации образования, в которой вы работаете руководителем в данный момент:

- Общеобразовательная школа
- Гимназия, школа-гимназия
- Лицей, школа-лицей
- Другое: \_\_\_\_\_

5. Укажите ваш стаж как руководителя:

- До 3 лет
- 4-6 лет
- 7-10 лет
- 11-15 лет
- 16-20 лет
- Более 20 лет

*Блок 2 «Контроль за качеством проведения критериального оценивания»*

6. Как вы считаете помогает ли критериальное оценивание педагогам в следующем? (выберите один вариант ответа в каждой строке)

	Да	Нет	Частично	Затрудняюсь ответить
Формировать у учеников положительное отношение и мотивацию к учебе				
Достигать индивидуального профессионального роста				
Отслеживать прогресс учеников				

в освоении учебной программы				
Своевременно корректировать пробелы в знаниях учеников				
Объективно и прозрачно оценивать учебные достижения обучающихся				

7. Как вы оцениваете профессиональную компетентность педагогов вашей школы в реализации критериального оценивания? *(выберите один вариант ответа)*

- Высокая (все учителя знают и умеют применять критериальное оценивание учебных достижений учеников);
- Средняя (учителя знают и умеют применять критериальное оценивание на разном уровне: кто-то хорошо реализует критериальное оценивание, кто-то менее хорошо);
- Удовлетворительная (учителя нуждаются в дополнительных знаниях по критериальному оцениванию);
- Неудовлетворительная (учителя очень слабо владеют/или не владеют знаниями и умениями по реализации критериального оценивания);
- Затрудняюсь ответить

**Блок 3 «Организация профессионального развития по критериальному оцениванию педколлектива школы»**

8. Включены ли мероприятия по повышению навыков критериального оценивания среди педагогов во внутренние документы вашей школы (стратегии, планы и др.)? *(выберите один вариант ответа)*

- Да
- Нет

9. Как вы считаете, какая доля педагогов в вашей школе нуждается в курсах повышения квалификации в области критериального оценивания на данный момент? *(выберите один вариант ответа)*

- менее 10%
- 20%–30%
- 40%–50%
- 60%–70%
- 70% и выше

10. Как вы считаете, вызывает ли сложности реализация формативного (ежедневного) оценивания у учителей вашей школы? *(выберите один вариант ответа)*

- Нет - все педагоги владеют инструментами формативного оценивания на высоком уровне
- Частично – некоторые педагоги владеют инструментами формативного оценивания на высоком уровне, а некоторые – на низком
- Да – большинство педагогов владеет инструментами формативного оценивания на низком уровне
- Затрудняюсь ответить

11. Какие трудности в реализации формативного оценивания вы бы могли отметить в вашей школе? *(выберите один вариант ответа в каждой строке):*

	Да, имеются трудности у <u>большинства</u> педагогов	Да, имеются трудности у <u>некоторых</u> педагогов	Нет, не имеется трудностей	Затрудняюсь ответить
использование разнообразных методов и приемов формативного оценивания				
Обеспечение конструктивной (развернутой и				

понятной) обратной связи в рамках формативного оценивания (письменно и/или в электронном дневнике)				
Формулирование критериев оценивания в соответствии с целями обучения				
Разработка оценочных рубрик				
Разработка дескрипторов в соответствии с критериями оценивания				
Составление вопросов/заданий к уроку в рамках формативного оценивания				
Проведение рефлексии на разных этапах урока				
Формативное оценивание обучающихся с низкими академическими результатами или ООП				
Разработка заданий на оценку навыков				

высокого порядка (анализ, синтез, оценка)				
Мотивирование учеников к учебе				
Отслеживание индивидуального прогресса учеников				
Организация самооценивания и взаимооценивания среди учеников				

**12. После внедрения критериальной системы оценивания, вам как руководителю стало легче отслеживать эффективность работы педагогов? (выберите один вариант ответа)**

- Да
- Нет
- Частично
- Ничего не изменилось
- Затрудняюсь ответить

**13. Какие факторы препятствуют эффективной реализации критериального оценивания в вашей школе (можете выбрать несколько вариантов ответа):**

- большое количество учеников в классе на одного учителя;
- нехватка учебно-методической поддержки по методам и приемам критериального оценивания;
- высокая нагрузка педагогов;
- сложности у обучающихся или их родителей в понимании принципов критериального оценивания;
- сложности в оценивании учеников с разным уровнем успеваемости и образовательных потребностей;
- несоответствие результатов формативного и суммативного оценивания одного и того же ученика;
- ничего не препятствует эффективной реализации критериального оценивания;

- затрудняюсь ответить
- другое (укажите \_\_\_\_\_)

## ФОРМА ИНФОРМИРОВАННОГО СОГЛАСИЯ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ

### Заявление о согласии

#### Анкетирование

**Тема исследования:** Исследование действующей системы критериального оценивания образовательных результатов обучающихся в школах Казахстана.

**Описание:** В связи с введением обновленного содержания образования в школах Казахстана в 2016 году была также последовательно введена система критериального оценивания. Введение новых критериев определения успеваемости стало необходимой и своевременной мерой для обеспечения справедливого и равного оценивания учебных достижений обучающихся вне зависимости от языка их обучения и расположения школы.

Вашему ребенку предлагается принять участие в данном исследовании, которое представляет собой анкетирование (19 вопросов) касательно реализации критериального оценивания в школе. Анкетирование является анонимным и его результаты будут использоваться в обобщенном виде.

Исследование позволит определить ключевые аспекты системы критериального оценивания, требующие совершенствования, в том числе в части выставления оценок, разработки заданий для оценивания, предоставления обратной связи и др. По результатам исследования будут выработаны рекомендации и оказана методическая помощь школам и другим стейкхолдерам.

Если Вы согласны, чтобы Ваш ребенок ответил на вопросы анкеты, пожалуйста, подтвердите свое согласие:

Я,

---

(Ф.И.О. участника исследования/родителя или опекуна участника исследования)

даю мое добровольное согласие на участие в этом исследовании.

Я понимаю, что участие моего ребенка/опекаемого в этом исследовании является добровольным. Я могу в любое время и без объяснения причин отозвать свое согласие, и это не будет иметь никаких негативных последствий



для меня и моего ребенка/опекаемого. Я понимаю, что информация, собранная в ходе этого исследования, будет использована конфиденциально.

Подпись: \_\_\_\_\_ Дата: \_\_\_\_\_

## ИНСТРУКЦИЯ ПО ПРОВЕДЕНИЮ ФОКУС-ГРУППОВЫХ ДИСКУССИЙ (ФГД)

В течение всего процесса ФГД необходимо соблюдать стандартные передовые практики и процедуры, включающие получение информированного согласия и следования этическим принципам. Как правило, ФГД проводится в четыре этапа.

**1 Этап - Введение в беседу.** Знакомство с участниками дискуссии, перед респондентами обозначается цель обсуждения;

**2 Этап - Подготовка.** Респондентам задаются простые вопросы (преподаваемый предмет, стаж, общие вопросы о работе в школе), которые настраивают участников на предстоящий обмен опытом и вовлечение в обсуждение. На этом этапе задачей модератора является создание в фокус-группе доверительной атмосферы;

**3 Этап - Углубленные вопросы.** В зависимости от специфики поставленных целей, обсуждение можно разделить на два типа: 1) Прямая воронка — модератор плавно подводит участников фокус-группы к центральным вопросам дискуссии, в то время как сами вопросы становятся гораздо более конкретными и направленными. 2) Обратная воронка — модератор вначале выставляет группе конкретное позиционирующее утверждение, после чего обсуждение выходит на смежные темы, расширяя рамки дискуссии;

**4 Этап – Заключение.** Выражение благодарности участникам. Дискуссия плавно подходит к естественному завершению, модератор закрывает список вопросов и благодарит участников за уделенное ими время.

## ГАЙД ДЛЯ ФОКУС-ГРУППОВОЙ ДИСКУССИИ С УЧАСТИЕМ ПЕДАГОГОВ И РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛ

Мы благодарим за участие в фокус-группе / интервью. Тема нашей встречи: Реализация критериального оценивания в школах Казахстана. В целях максимально достоверного анализа мы используем диктофон, при этом исследование анонимное, все высказывания будут зашифрованы и представлены как Респондент №1, №2...№n.

Все результаты будут представлены в обобщенном виде. Вопросы простые и не предполагают правильных и неправильных ответов, поэтому просим Вас поделиться своим личным мнением. Полнота и честность Ваших ответов позволит нам сформировать полезные рекомендации для принятия эффективных мер по решению имеющихся проблем.

### *Тематическая последовательность*

#### Блок №1 Знакомство, фоновые вопросы

- 1) Расскажите, пожалуйста, о вашей школе?
- 2) Как долго вы работаете педагогом / руководителем? Как долго вы работаете в данной школе?

#### Блок №2 Реализация внутриклассного оценивания

- 3) Как в вашей школе организован процесс критериального оценивания?
- 4) Скажите, пожалуйста, с какими проблемами чаще всего сталкиваются педагоги при реализации критериального оценивания? *(При необходимости конкретизировать вопрос при ответах: суммативное оценивание, формативное оценивание, обратная связь, само- и взаимооценивание, оценивание детей с ООП и т.д.)*
- 5) Что мешает качественно реализовывать внутриклассное оценивание в школах? Как бы Вы хотели, чтобы были решены эти проблемы?
- 6) Какие проблемы и тенденции, по Вашему мнению, сейчас самые актуальные в оценивании? Как они влияют на современную школу, учителей, образовательный процесс?
- 7) Как Вы можете, в целом, охарактеризовать отношение школьников и их родителей к внутриклассному оцениванию?
- 8) Какие «западающие» процедуры, виды и этапы формативного и суммативного оценивания вы можете выделить?
- 9) Из чего складывается успешная реализация критериального оценивания в вашей практике?

10) Какие методы и приемы критериального оценивания эффективны при работе с учениками с ООП? Какие из этих методов и приемов используете вы или ваши коллеги?

### Блок №3 Модерация

11) По вашему мнению эффективно ли осуществляется модерация в вашей школе? Какие условия нужны педагогам для проведения качественной модерации на ваш взгляд?

12) Какие трудности вы испытываете при проведении модерации?

### Блок №4 Профессиональное развитие в области оценивания

13) Какую роль в реализации критериального оценивания играют курсы повышения квалификации, семинары, тренинги и другие подобные мероприятия? Как вы оцениваете их эффективность? Есть ли факторы, которые мешают в полной мере применять полученные знания в практике преподавания?

14) Какую форму повышения квалификации по критериальному оцениванию вы считаете самой эффективной? Почему? (онлайн/офлайн семинары, лекции, практические занятия, тренинги и т. д.)

15) Исходя из вашего опыта, как вы бы улучшили существующие курсы повышения квалификации и почему? В какой дополнительной методической поддержке в части критериального оценивания вы нуждаетесь?

### *Заключительное слово и благодарность за участие*

## ПРОВЕДЕНИЕ АПРОБАЦИИ ИНСТРУМЕНТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследовательские группы часто сталкиваются с неопределенностью в отношении своей гипотезы, методов исследования или выборочных групп перед проведением исследования. Проведение пилотного исследования может помочь заранее протестировать исследовательские вопросы и методы, выявить препятствия и избежать проблем с безопасностью при проведении непосредственно исследования.

### Что такое апробация исследования?

Отвечая на вопрос «Что такое пилотное исследование?», следует отметить, что пилотное исследование, или апробация, — это небольшое предварительное исследование, которое предшествует количественному исследовательскому проекту для оценки его потенциала и жизнеспособности, прежде чем полностью выделять на него ресурсы. Это может помочь команде подготовиться к проведению полномасштабного проекта путем тестирования подходов, уточнения их метода и выявления ограничений и затрат ресурсов. В этих исследованиях обычно используется небольшая выборка, например, небольшая группа людей, для участия в них. Это позволяет исследовательской группе выявлять недостатки в проекте, не затрачивая слишком много времени или средств.

### Преимущества проведения апробации исследования

#### *Повышает качество исследований*

Общее качество исследований, как правило, повышается с каждым этапом тестирования, который завершает команда. Добавление предварительного этапа к проекту свидетельствует о хорошем методе исследования и может сделать исследование более достоверным для рецензентов, публикаций и инвесторов. Исследование меньшего масштаба также может стать ценным источником сравнения для выявления отклонений и интересных результатов.

#### *Выявляет логистические проблемы*

Пилотные исследования могут заранее выявить проблемы с логистикой, поэтому они не влияют на основной исследовательский орган. Проблемы могут включать в себя недостающие материалы, неисправное оборудование, проблемы с транспортировкой и нехватку персонала. Если в исследовании участвуют люди, их отзывы о процессе могут показать, как группа могла бы улучшить логистику, чтобы сделать ее более удобной и практичной для участников.

### *Решает вопросы безопасности*

В любом научном исследовании безопасность участников, исследователей и материалов имеет приоритет над результатами исследования или расходами. Проведение предварительного исследования может выявить опасности, которые исследователи, возможно, в противном случае упустили бы из виду и которые могли бы нанести вред в течение основного периода тестирования. Помимо последствий для здоровья, несчастные случаи могут также привести к дорогостоящему повреждению оборудования и испытательных лабораторий или аннулировать результаты исследований.

### *Прогнозирует «поведение» данных*

Пилотные исследования могут дать представление о том, какие данные может предоставить исследование и как оно реагирует на результаты кандидатов. Чрезмерно положительные, отрицательные или широко распространенные результаты могут повлиять на то, насколько полезным является исследование. Например, предварительное исследование может привести к эффекту нижнего предела, когда все тесты дают низкое или пренебрежимо малое значение, или к эффекту верхнего предела, когда образец дает неожиданно высокие результаты.

### *Оценивает бюджет*

Выполнив несколько компонентов исследования и оценив их финансовое воздействие, группа может более точно спрогнозировать фактические финансовые затраты, связанные с проведением исследования. Это включает в себя затраты времени, персонала, ресурсов и на усовершенствование или замену оборудования. Добавление этапа исследования, который проверяет это, может удовлетворить инвесторов, которые беспокоятся о стоимости проекта или окупаемости инвестиций.

### *Тестирует техническое сопровождение исследования*

Апробация может быть полезна для заблаговременного тестирования оборудования проекта на предмет жизнеспособности, точности и пригодности для исследования. Например, пилотное исследование могло бы оценить, имеет ли исследовательский проект, связанный с визуализацией, достаточное освещение и достаточно мощные объективы, чтобы обеспечить результаты, к которым стремится группа. Затем исследовательская группа получает возможность откалибровать машины, точно настроить их подход и попрактиковаться в организации исследования.

## Руководство по проведению апробации исследования

Проведение пилотного исследования — это простой процесс выполнения сокращенной версии методов вашего основного исследования. Вот пошаговое руководство по проведению пилотного исследования:

### *1. Отбор участников*

Соберите небольшую выборочную группу, сходную по характеристикам с той выборочной группой, которую вы хотите протестировать в ходе полного исследования. Чтобы избежать предвзятости, выберите участников, которые максимально похожи на целевую группу населения и которые не будут участвовать в окончательном исследовании. Это гарантирует, что вы сможете протестировать процесс исследования и сгенерировать набор результатов для сравнения, не вводя повторно этих кандидатов в пул тестирования. Это важно, когда исследование включает в себя слепые тесты, которые могли бы стать ошибочными, если бы кандидат выполнял тест ранее;

### *2. Проведение пробных тестов*

Проведите пилотное исследование так, как если бы вы проводили основное исследование, но сосредоточьтесь на передовой практике и обратите внимание на ошибки, недочеты и вопросы безопасности. Оцените, подходят ли условия тестирования, например, достаточно ли велик лимит времени для того, чтобы участники могли его пройти. Проверьте, понимают ли респонденты и исследователи их инструкции, и запишите любые двусмысленности или путаницу;

### *3. Изучение результатов*

Проведите предварительный анализ результатов, чтобы убедиться в их достоверности и соответствии целям исследования. Если результаты слишком сильно отклоняются от основных исследовательских целей проекта, предложите внести коррективы в метод исследования. Вместо того чтобы делать первоначальные выводы на основе предварительного исследования, сосредоточьтесь на том, как этот тест подтверждает итоговый тест.

### *4. Рассмотрите повторы*

Иногда для надлежащей оценки жизнеспособности проекта может потребоваться проведение нескольких пилотных исследований. В этом случае может оказаться полезным повторить исследование с новыми образцами и подходами, чтобы увидеть, как это повлияет на результаты. Возможно, исследователи посчитают нужным провести две апробации, если в исследовании используются качественные и количественные методы для

проверки гипотезы. Исследователи также могут рассмотреть возможность дополнительных повторов, если в первоначальном тесте есть явные выбросы, аномалии или ошибки.