

ПЕРСПЕКТИВЫ, РИСКИ И ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

Nasip L.^{1,*}  , **Кожашева Г.О.²**  , **Жансейтова Л.Ж.²** 

¹*Жетысуский университет имени И. Жансугурова,
Республика Казахстан, г. Талдыкорган*

²*Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Республика Казахстан, г. Алматы*

**e-mail: lazzat960919@mail.ru, g.kozhasheva@abaiuniversity.edu.kz,
l.zhanseitova@abaiuniversity.edu.kz*

Аннотация. В данном исследовании рассматривается восприятие учителями критериального оценивания (КО) с помощью кластерного анализа, в результате которого были выявлены четыре группы: оптимисты, конформисты, релятивисты и скептики. Каждая группа демонстрирует разные отношения к возможностям, рискам и рискованным факторам КО. Оптимисты (23,4%) высоко оценивают преимущества КО, но склонны недооценивать его риски. Конформисты (36,1%) адаптируются к установленным стандартам и воспринимают КО нейтрально. Релятивисты (20,9%) критически оценивают, как сильные, так и слабые стороны КО. Скептики (19,6%) признают потенциал КО, но крайне чувствительны к его рискам. Исследование выявляет различия в уровне цифровой компетентности, профессиональном опыте и школьной среде среди этих групп, подчеркивая необходимость непрерывного профессионального развития.

Результаты показывают, что критериальное оценивание способствует самооценке и вовлеченности учащихся, однако существуют такие проблемы, как устаревшие знания учителей, технологический разрыв между городскими и сельскими школами, а также участие родителей в образовательном процессе. В исследовании предлагается улучшение подготовки учителей, расширение возможностей для обмена знаниями и обеспечение технологической поддержки для эффективного внедрения КО.

Ключевые слова: критериальное оценивание, потенциал, риск, рискованный фактор, факторный анализ, кластерная группа.

Введение

Оценивание в образовании является основой для анализа успеваемости учащихся, определения стратегий преподавания и формирования образовательной политики. Среди различных методов оценивания критериальное оценивание выделяется своей способностью давать точное представление об индивидуальных достижениях учащихся в соответствии с заранее установленными учебными целями.

В условиях Казахстана, где образовательные реформы постоянно развиваются в ответ на глобальные вызовы, понимание преимуществ и стратегий внедрения критериального оценивания приобретает особую значимость. Данный подход имеет несколько преимуществ по сравнению с традиционными методами оценивания. Во-первых, он обеспечивает четкую и конкретную обратную связь, позволяя учащимся понимать, что они уже освоили, а какие аспекты требуют доработки. Ориентируя оценивание на заранее установленные критерии и образовательные стандарты, учителя могут адаптировать обучение под индивидуальные потребности каждого учащегося, создавая персонализированную образовательную среду.

Кроме того, как подчёркивают Зыкрина С., Габдуллин Р. и Кожабаев К. [1] критериальное оценивание повышает прозрачность и объективность оценивания, так как учащиеся оцениваются на основе собственных достижений, а не в сравнении с одноклассниками.

Казахстан осознает важность критериального оценивания для повышения качества образования. В последние годы страна предприняла значительные шаги по интеграции данного подхода в национальную образовательную систему. Министерство образования и

науки Республики Казахстан уделяет приоритетное внимание развитию компетентностного подхода в образовании, который ориентирован на освоение конкретных знаний и навыков. В рамках этой инициативы были разработаны компетентностные модели, служащие ориентиром для оценки достижений учащихся. Критериальное оценивание играет ключевую роль в определении уровня их компетентности, что позволяет учителям контролировать процесс обучения и корректировать его при необходимости.

Критериальное оценивание положительно влияет на планирование учебного процесса и позволяет создавать индивидуальные траектории обучения. Ориентируясь на конкретные цели или критерии, данный метод помогает четко определить, что именно освоил ученик, а какие аспекты требуют дополнительного изучения. Это облегчает учителям процесс адаптации учебного материала и ресурсов под потребности учащихся, создавая тем самым персонализированную образовательную среду.

Однако нельзя игнорировать риски, связанные с критериальным оцениванием. Как отмечается в аналитическом обзоре платформы Classtime [2], данный подход не всегда позволяет сопоставить результаты отдельного учащегося с достижениями более широкой группы. Оно может не в полной мере отражать способности учащегося в сравнении с его сверстниками. Хотя такой подход полезен для оценки уровня овладения конкретными навыками или знаниями, он не дает представления о том, как успеваемость учащегося соотносится с более широкой группой. Это может стать ограничением при выявлении одаренных учеников или подготовке к конкурсным испытаниям.

Рискология, наука о рисках и методах их управления, в последние десятилетия получила признание в экономике и политике. Однако в педагогике понятие «риск» остается недостаточно разработанным, несмотря на наличие множества внутренних и внешних факторов риска в образовании. В основе теории рисков и возможностей в условиях неопределенности лежат ключевые понятия, такие как «риск», «рискогенный фактор», «неопределенность» и «управление рисками».

Введение категории риска, обусловлено тем, что человечество не обладает полным знанием о будущих последствиях своих действий. Хотя неопределенность исходов признается, люди способны прогнозировать возможные положительные или отрицательные последствия, которые соответственно называют шансами или рисками.

Важно различать термины «рискогенный фактор» и «риск», хотя иногда они используются взаимозаменяющими. Они связаны как причина и следствие: рискогенные факторы представляют собой дестабилизирующие силы, явления или процессы, которые могут привести к потерям. В отличие от рисков, которые касаются исключительно будущего и носят вероятностный характер, рискогенные факторы могут оказывать влияние как в настоящем, так и в будущем.

В контексте инклюзивного образования эти факторы являются источниками рисков и могут приводить к негативным последствиям для участников образовательного процесса, системы образования и общества в целом. Это, в свою очередь, может вызвать несоответствие между целями и результатами инклюзивного образования. Выявление рисков является важной частью управленческих практик. Управление рисками включает в себя такие действия, как идентификация, анализ, оценка, минимизация, мониторинг и контроль рисков.

В данной научной статье мы стремимся изучить критериальное оценивание (КО) с комплексной точки зрения и определить, насколько положительно оно влияет на текущую систему образования Казахстана. Согласно статье, опубликованной OECD [3] в их журнале, нам показано, как научно и рационально применять критерии оценки. Мы провели опрос среди сотен учителей, чтобы выявить недостатки, возникающие в процессе применения данного метода оценивания, а также определить способы их устранения и эффективного оценивания академических достижений учащихся.

С момента внедрения новой системы оценивания в Казахстане, соответствующей международным стандартам, прошло несколько лет. За это время для школьных учителей

было организовано множество семинаров и курсов, на которых методисты разъясняли потенциальные преимущества новой системы и объясняли, что она обладает множеством эффективных аспектов. Они утверждали, что система не только повышает качество образования учащихся, но и приносит значительные преимущества учителям.

Безусловно, с момента введения данной системы образования претерпело значительные изменения и получило множество положительных эффектов. Однако наряду с этим стали проявляться и ее недостатки. В связи с этим опрос среди учителей, направленный на выявление преимуществ, рисков и факторов, вызывающих эти риски в системе критериального оценивания.

Основной исследовательский вопрос данной работы – прояснить потенциал, риски и рискогенные факторы критериального оценивания.

Критерий – это основа для проведения сравнительного оценивания по определенному стандарту или принципу. Основной целью оценочных критериев является повышение качества оценивания в конкретной образовательной среде, то есть в рамках общего стандарта.

При использовании критериального оценивания необходимо соблюдать два основных принципа:

1. Критерии должны применяться осмысленно для обеспечения качественного и полезного оценивания.
2. Критерии должны использоваться в соответствии с целью оценивания.

Проектирование и применение критериального оценивания должно учитывать следующие аспекты:

- Контекст: как учителя и ученики понимают критерии.
- Цель: какова цель оценивания и как оно должно быть спроектировано для достижения наилучших результатов.
- Роли и динамика власти: для кого предназначены эти критерии и какие у них потребности.
- Объект оценивания: какое действие оценивается и насколько важен ожидаемый результат.
- Оцениваемость: существуют ли ограничения, влияющие на данное оценивание, и какие именно.
- Время: на каком этапе проводится оценивание и изменяется ли оно со временем.

Эффективное оценивание академических достижений студентов является одной из ключевых задач мировой системы образования. Мы также рассмотрели, как работает система оценивания в других странах.

В Англии с 1988 года действует система критериального оценивания на уровне школы. С 1998 года основной акцент был сделан на оценивание для обучения (assessment for learning). Этот подход позволяет учителю получать информацию об уровне образовательного прогресса учащихся, понимать, что необходимо делать дальше и как лучше направить учеников.

Система оценивания в Англии включает следующие принципы:

- Процесс обучения и оценивание являются неразрывно связанными.
- Учителя и ученики совместно обсуждают и согласовывают образовательные цели.
- Оценивание нацелено на оказание необходимой помощи учащимся в достижении их образовательных целей.
- Учащиеся вовлекаются в процесс самооценки и взаимной оценки.
- Оценивание предоставляет обратную связь для определения дальнейших шагов учащегося.
- Способствует развитию уверенности каждого ученика в своих возможностях.
- Учителя и учащиеся участвуют в процессе анализа и рефлексии результатов оценивания.

Согласно результатам исследования Можаевой О.И., Шилибековой А.С. и Зиеденовой Д.Б. [4] они считают, система критериального оценивания помогает учителю лучше понимать потребности учащихся, а полученные результаты являются более достоверными по сравнению с традиционными методами оценивания.

Финская система оценивания делает упор на формативное оценивание, направленное на улучшение качества обучения. Основное внимание уделяется процессу преподавания и обучения. Формативное оценивание нацелено на своевременное выявление проблем, возникающих в процессе обучения, и оказание помощи учащимся.

Национальный совет образования Финляндии делит оценивание на:

1. Ежедневное формативное оценивание, направленное на поддержку развития исследовательских навыков и развитие у учащихся навыков самооценки.

2. Финальное оценивание, которое определяет годовую квалификацию учащегося.

Таким образом, финская система оценивания ориентирована на индивидуальное развитие учащегося и его академический рост.

В Сингапуре система оценивания учитывает исходный уровень знаний учащихся, и их обучение организуется по различным программам. Успехи в обучении оцениваются с учетом индивидуальной образовательной траектории каждого учащегося, его способностей, интереса к предмету и мотивации.

В Сингапуре оценивание делится на:

- Внутришкольное оценивание, которое проводится в течение определенного периода и используется для анализа образовательного процесса, определения индивидуального прогресса учащихся и корректировки учебной программы.

- Внешнее оценивание, которое проводится в масштабах страны с целью мониторинга образовательных достижений, получения точной информации о функционировании образовательной системы на всех уровнях и подготовки отчетов для заинтересованных сторон.

Современная система оценивания в России действует с 1937 года, но подвергается критике со стороны общества. Оценивание в российской образовательной системе включает промежуточные и итоговые экзамены.

Согласно Закону РФ «Об образовании» и Уставу образовательных учреждений, школы имеют право самостоятельно выбирать систему, форму, порядок и сроки проведения промежуточного оценивания учащихся.

Таким образом, каждая из рассмотренных стран имеет свою уникальную систему критериального оценивания, ориентированную на конкретные цели и особенности образовательного процесса.

Материалы и методы

Интеграция системы критериального оценивания (КО) в образовательную систему Казахстана представляет собой значительный шаг к повышению стандартов образования и развитию учащихся. Однако, как и любая трансформационная инициатива, ее эффективная реализация и долгосрочный успех требуют глубокого понимания ее потенциала, связанных рисков и факторов, влияющих на ее функционирование.

Данный раздел статьи посвящен комплексному анализу, основанному на методах исследования и анкетировании, направленных на изучение многоаспектного влияния критериального оценивания в образовательной среде Казахстана. Основные задачи исследования включают:

- анализ потенциальных преимуществ системы КО,
- выявление возможных рисков и ограничений,
- определение ключевых факторов, влияющих на эффективность данной системы.

Посредством эмпирического исследования и теоретического анализа данное исследование стремится внести вклад в дискуссию, связанную с образовательными практиками оценивания, особенно в контексте реформирования образовательной системы Казахстана.

Критически рассматривая систему КО, исследование направлено на информирование педагогов и других заинтересованных сторон о возможностях и проблемах, возникающих в процессе ее внедрения. Это позволит принимать обоснованные решения и разрабатывать стратегические планы, способствующие дальнейшему развитию образовательного процесса.

В условиях динамичного изменения образовательной системы Казахстана становится важным учитывать все сложности, связанные с интеграцией критериального оценивания. Углубленный анализ его реализации способствует более глубокому пониманию его последствий и позволяет выстраивать более устойчивую и справедливую систему оценки знаний.

Эмпирическое исследование проведено в форме опроса, основными респондентами которого стали учителя естественных наук, а также студенты 3–4 курсов педагогических специальностей в Алматинской и Жетысуской областях Казахстана. Согласно результатам исследования Тулеш Е. [5] в Казахстане насчитывается около 366 000 школьных учителей, причем Алматинская и Жетысуская области являются регионами с наибольшим количеством педагогов – в 2021 году их число составляло 44 280.

Включение в выборку студентов 3–4 курсов педагогических специальностей обусловлено исследовательской задачей анализа отношения к критериальному оцениванию на этапе профессионального становления педагога. Данная категория респондентов рассматривалась как будущие учителя, находящиеся на стадии профессиональной социализации и уже знакомые с принципами обновленной системы оценивания в рамках образовательных программ вузов.

Сравнительный анализ ответов практикующих учителей и студентов позволил выявить как устойчивые установки, так и потенциальные зоны расхождения в восприятии системы КО, что расширяет интерпретационные возможности исследования.

Поскольку охватить всех учителей анкетированием невозможно, был использован метод случайной выборки. Использованная в исследовании выборка носила целевой (доступный) характер и формировалась посредством онлайн-распространения анкеты среди учителей и студентов педагогических специальностей. Упоминание случайной выборки в тексте статьи следует рассматривать как обобщенное, нестрогое техническое обозначение процесса отбора участников. Данный подход является распространенной практикой в исследованиях образовательной среды, где доступ к генеральной совокупности существенно ограничен. При интерпретации результатов исследования учитывались возможные ограничения, связанные с данным типом выборки, в частности эффект самоотбора респондентов, обладающих более высоким уровнем мотивации или цифровой компетентности. В исследовании приняли участие 158 человек, в том числе работающие в различных школах учителя и студенты педагогических вузов двух регионов. Возрастной состав участников 18.4% – 17-20 лет, 29.1% – 20-25 лет, 25.9% – 25-35 лет, 26.6% – 35-65 лет.

Для повышения точности результатов в исследование включены представители всех возрастных групп, что позволило охватить как начинающих педагогов, так и опытных учителей. Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием программного пакета IBM SPSS Statistics. На первом этапе анализа применялись методы описательной статистики, позволившие определить средние значения и вариативность показателей по основным шкалам. Для типологизации отношения респондентов к критериальному оцениванию был использован кластерный анализ методом k-средних. В качестве входных переменных выступали интегральные показатели по шкалам «потенциал», «риски» и «рисковые факторы». Количество кластеров определялось на основе теоретических предпосылок исследования и интерпретируемости полученных групп, что позволило выделить четыре устойчивых типа респондентов.

Среди участников были как студенты без преподавательского опыта, так и учителя-методисты с 44-летним стажем. Педагогический опыт участников 15.6% – не имеют опыта, 15.8% – стаж 1 год, 22.2% – стаж 2-4 года (молодые специалисты), 21.5% – стаж 5-10 лет, 24.1% – стаж 11-44 года.

Большинство участников получили педагогическое образование, но только небольшая их часть изучала теоретические аспекты новой системы оценивания. Уровень образования участников 51.3% – завершили обучение, 26.6% – продолжают обучение, 22.2% – планируют продолжить обучение в магистратуре или докторантуре.

Распределение участников по типу школы 43.7% – учителя сельских школ, 56.4% – учителя городских школ. Кроме того, 48.7% работают в общеобразовательных школах, а 51.3% – в специализированных учреждениях (гимназиях, лицеях для одаренных детей, Назарбаев Интеллектуальных школах, Республиканской физико-математической школе и лицеях «Образовательные инновации»).

Одной из проблем, характерных не только для Казахстана, но и для многих стран, является разница в уровне образования между сельскими и городскими школами. Даже в пределах одного города образовательные результаты могут отличаться. Для всестороннего изучения системы критериального оценивания важно определить влияние этого фактора.

Распределение по уровням классов и численности учеников 7% – учителя 1-6 классов, 62.7% – учителя 7-9 классов, 30.4% – учителя 10-11 классов. Размер классов также был учтен в исследовании: 26.6% работают с классами до 15 учеников, 15.8% – с классами 15-20 учеников, 38% – с классами 20-25 учеников, 19.6% – с классами более 25 учеников.

По нашим оценкам, критериальное оценивание особенно эффективно в младших классах, где формируются базовые навыки. Кормье К. считает, что четкие критерии помогают учащимся лучше понимать ожидаемые результаты, что способствует их обучению. В старших классах оно остается ценным, но требует большей гибкости, чтобы соответствовать более сложным учебным целям. В небольших классах учителя могут уделять больше внимания индивидуальной оценке, а в больших классах могут возникать сложности в организации процесса. Однако технологии и правильно разработанные инструменты могут помочь упростить процесс оценивания [6].

Опрос был создан с помощью Google Forms и включал 60 вопросов. Анкета распространялась по ссылке среди студентов педагогических специальностей и школьных учителей.

Анкета, примененная в настоящем исследовании, носит комплексный характер и была направлена на измерение отношения респондентов к системе критериального оценивания по нескольким взаимосвязанным измерениям. В структуре инструмента были выделены три ключевых шкалы: «потенциал критериального оценивания», «риски критериального оценивания» и «рисковые факторы». Каждая шкала формировалась на основе тематически связанных утверждений, отражающих как педагогические, так и организационные аспекты внедрения системы КО.

Оценка утверждений осуществлялась с использованием пятибалльной шкалы Лайкерта, где значения от 1 до 5 отражали степень согласия или выраженности негативного влияния. Такой формат шкалирования широко используется в педагогических исследованиях и позволяет получать сопоставимые количественные данные для последующего статистического анализа.

Содержательная валидность анкеты обеспечивалась за счет опоры на нормативно-правовые документы в сфере образования Республики Казахстан, а также на результаты анализа отечественных и зарубежных научных исследований, посвященных проблематике оценивания учебных достижений. Формулировки утверждений были предварительно обсуждены с практикующими педагогами, что позволило повысить их ясность и соответствие реальным условиям школьной практики.

Оценка внутренней согласованности шкал проводилась с использованием коэффициента Cronbach's α в среде IBM SPSS Statistics. Значения коэффициента,

превышающие пороговое значение 0,70, свидетельствуют о приемлемом уровне надежности инструмента и возможности использования полученных данных для аналитических и типологических выводов.

Опрос состоял из трех частей:

1. Личные данные респондентов (16 вопросов) – возраст, стаж, место работы и другие характеристики, влияющие на ответы.

2. Преимущества критериального оценивания (20 вопросов) и потенциальные риски (14 вопросов). Участники оценивали утверждения по шкале Лайкерта (1 – полностью не согласен, 5 – полностью согласен).

3. Рискогенные факторы (15 вопросов) – участники оценивали возможные негативные последствия критериального оценивания по пятибалльной шкале (1 – отсутствие негативного влияния, 5 – очень сильное негативное влияние).

Согласно обновленной образовательной программе Казахстана, были организованы курсы подготовки массовых учителей к новой системе оценки. Одним из основных принципов новой системы образования является роль учителя и ученика в классе. Учитель должен работать только как наставник, а ученик – выполнять все приоритетные действия и давать обратную связь учителю. Однако, при планировании каждого урока учитель должен уметь эффективно разрабатывать критерии, а также использовать методы и дополнительные инструменты.

Среди участников опроса количество тех, кто способен принимать индивидуальные стратегические решения, в 2 раза больше, чем тех, кто только реализует готовые решения. Когда учителя оценивали свой уровень профессиональной компетентности в области оценки достижений учащихся, половина из них оценила его как нуждающийся в укреплении, а другая половина как достаточный для практической работы.

Конечно, современная система оценки, соответствующая международным стандартам, требует высокого уровня владения компьютером. Участники оценили свой уровень компьютерной грамотности следующим образом: 11,4% – средний уровень, 43% – выше среднего, 45,6% – высокий уровень. Приятно отметить, что большинство участников находятся на уровне выше среднего.

43,7% участников заявили, что их уровень знаний о цифровых инструментах для оценки не очень высокий, а оставшиеся 56,3% ответили, что хорошо с ними знакомы. Кроме того, 42,4% участников редко используют цифровые инструменты для оценки успеваемости учащихся в классе, тогда как 57,6% используют их очень часто. Однако среди этих участников 15,8% были недовольны методом оценки учителя со стороны родителей или учеников. Конечно, при внедрении любой новой системы могут возникать различные трудности, но этот показатель довольно высокий. Это означает, что в системе критериального оценивания есть риски, которые остаются незамеченными.

Результаты и обсуждение

Чтобы результаты проведенного опроса были четко видны, мы сгруппировали потенциал, риски и факторы риска. Вопросы, связанные с потенциалом, можно разделить на две основные группы: «потенциал для учителя» и «потенциал для учащихся».

Одним из самых важных потенциальных аспектов критериального оценивания является его соответствие целям обучения по предмету. На каждом уроке критерии адаптируются к учебным целям и предоставляют четко определенные уровни достижений. Кроме того, учителя собирают информацию об учащихся на каждом уроке и отслеживают их учебную траекторию. Анализируя результаты существующих методов, можно лучше планировать уроки и повышать уровень профессиональной компетентности.

Андерссон С. и Пальм Т. [7] упоминают в своей статье, что критериальная оценка полезна не только для учителей, но и для учеников. Ученики развиваются способность к самостоятельному обучению, их способность к самооценке повышается, а ответственность

увеличивается. В классе учащиеся часто работают в парах и группах, что повышает восприятие коллективной ответственности. На каждом уроке появляется возможность исправить пробелы в знаниях, а ученики могут видеть и отслеживать итоговую оценку, сравнивая ее с предыдущими результатами. Все это способствует повышению интереса к уроку.

Критериальная оценка экономит время как для учащихся, так и для учителей, а также позволяет родителям следить за оценками своих детей. Это гибкая, понятная, психологически комфортная и менее стрессовая форма оценки для всех участников образовательного процесса. Риски, которые могут возникнуть при критериальной оценке, можно разделить на две группы: «неправильная работа с оцениванием» и «неправильная работа с критериями».

В процессе критериального оценивания учителя могут сосредоточиться только на заранее подготовленных критериях, игнорируя творческое мышление учащихся. Это приводит к тому, что ученики считают оценку несправедливой. Кроме того, сложно разработать критерии для некоторых сложных навыков и компетенций. Ученики могут не понимать заданные критерии или сосредотачиваться только на определенных аспектах. Может потребоваться дополнительное время для понимания критериев, и каждый ученик может интерпретировать их по-разному в зависимости от своего уровня восприятия.

Кроме того, чрезмерная зависимость от готовых критериев и ориентация исключительно на получение хорошей оценки могут отвлекать от реальной учебной цели. Майкл К. [8]. считает, что в ходе итоговой оценки учителя не могут вынести только одно конкретное суждение и выразить окончательное мнение.

Мы разделили факторы, вызывающие эти риски, на четыре группы:

1. Недостаточный уровень подготовки учителей к критериальному оцениванию
2. Отсутствие технического обеспечения в школах
3. Низкая готовность учителей к новой системе
4. Низкая готовность учащихся к новой системе

Знания учителей в области оценивания устарели, и они не всегда могут подготовить качественные критерии. Бисли А.Д., Кларк Т.Ф., Демпси К. и Туид А. [9] в своей статье отмечают, что не все школы полностью оснащены технологиями, из-за чего нет возможности работать с новой системой оценки и внедрять принципы критериального оценивания.

Учителя все еще ориентируются на традиционную итоговую оценку и не готовы полностью погрузиться в новую систему. Однако внедрение новой системы оценки – это долгий и сложный процесс. Учащиеся еще не понимают, для чего нужна новая система оценивания, и по-разному интерпретируют критерии.

Одним из факторов риска является отсутствие методического единства между школами, районами и городами Казахстана, а также нехватка необходимой методической поддержки для учителей. Существует разрыв между теоретическими знаниями, полученными на курсах, и их практическим применением. Кроме того, в настоящее время учителя перегружены работой и испытывают эмоциональный стресс.

Школы в Казахстане, в зависимости от образовательных стандартов, делятся на «гуманитарное направление» и «естественно-научно-математическое направление». Кроме того, школы подразделяются на различные образовательные учреждения, такие как общеобразовательные школы, гимназии, специализированные лицеи для одаренных детей, республиканские школы физико-математического направления, интеллектуальные школы имени Назарбаева и лицеи «Образовательные инновации». Казиев К.О. и Сагатбекқызы Г., [10] изучая одарённых учащихся, считают, что все вышеперечисленные учреждения, кроме общеобразовательных школ и гимназий, принимают учеников только по результатам экзаменов и предназначены исключительно для одаренных детей. Эти школы уделяют особое внимание качеству образования и делят учащихся на группы по уровню знаний в математике.

Если обратить внимание на результаты опроса, учителя общеобразовательных школ оценивают потенциал критериального оценивания выше, чем учителя специализированных

школ. Они также полностью соглашаются с рисками, связанными с неправильной работой с критериями. Это свидетельствует о разрыве в теоретических и практических знаниях между сельскими и городскими учителями в Казахстане, а также между учителями общеобразовательных и специализированных школ (рисунок 1).

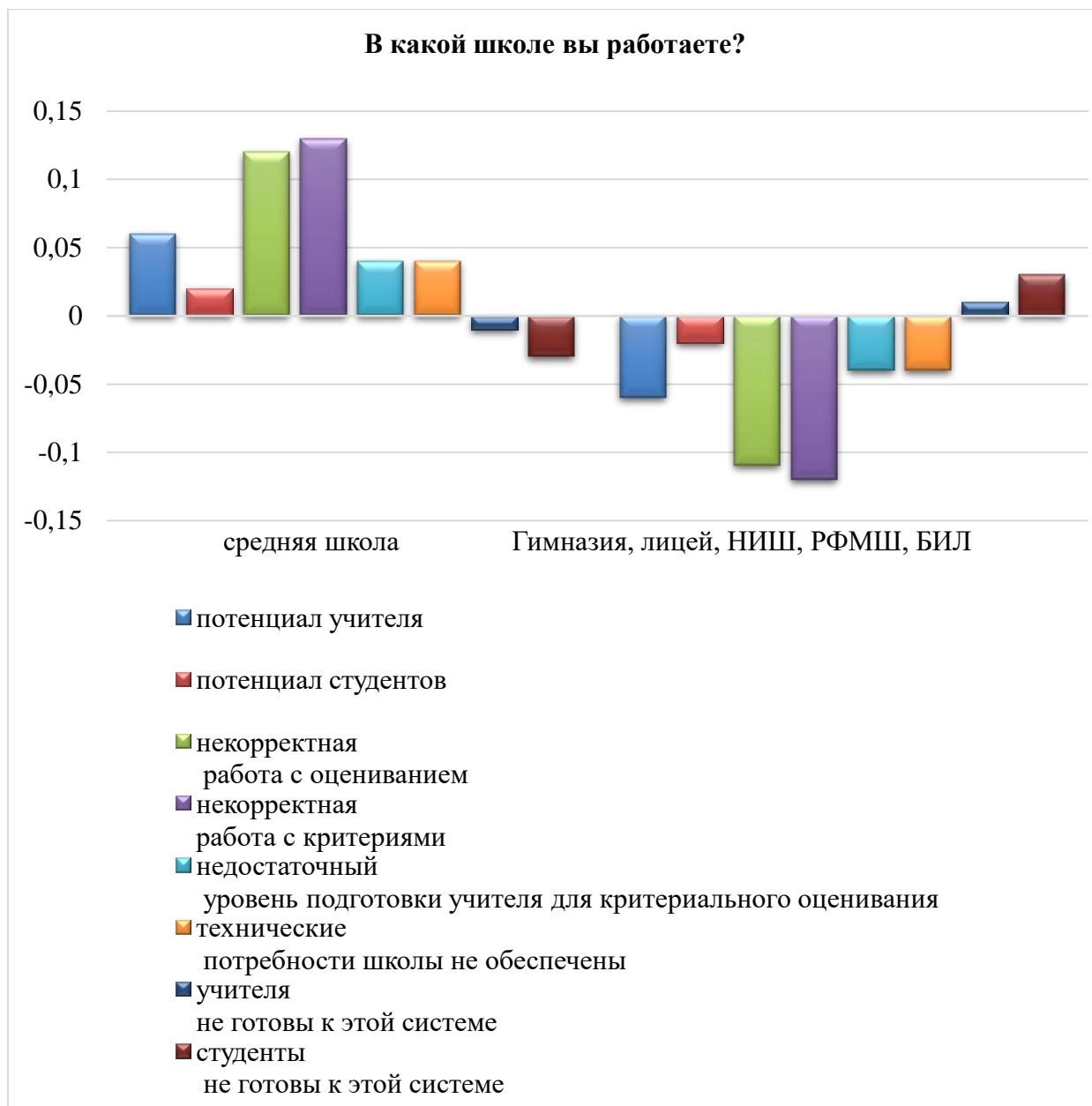


Рисунок 1 – Связь между рабочей школой и вопросами

В анкете учителям был задан вопрос: «Жаловались ли когда-либо ученики или родители на методы, которые я использовал при оценке академической успеваемости учащихся?». На него 10,8% участников ответили: «Это случилось один раз». Если обратить внимание на результаты их оценки потенциала и рисков, эти участники оценивают потенциал ниже среднего, а факторы риска – относительно высокими (рисунок 2). Согласно методам исследования, использованным Ракочи К., Пингер П., Хохвебер Ю., Клиеме Э., Шютце Б. и Бессер М., [11] мы пришли к выводу, что..., что эти учителя полностью согласны с факторами риска, возникающими в процессе оценивания.

Кроме того, 4,2% участников ответили: «Это случалось несколько раз», и эти участники не согласны с риском «неправильной работы с критериями». Напротив, это свидетельствует о том, что эти участники не умеют правильно работать с критерием.

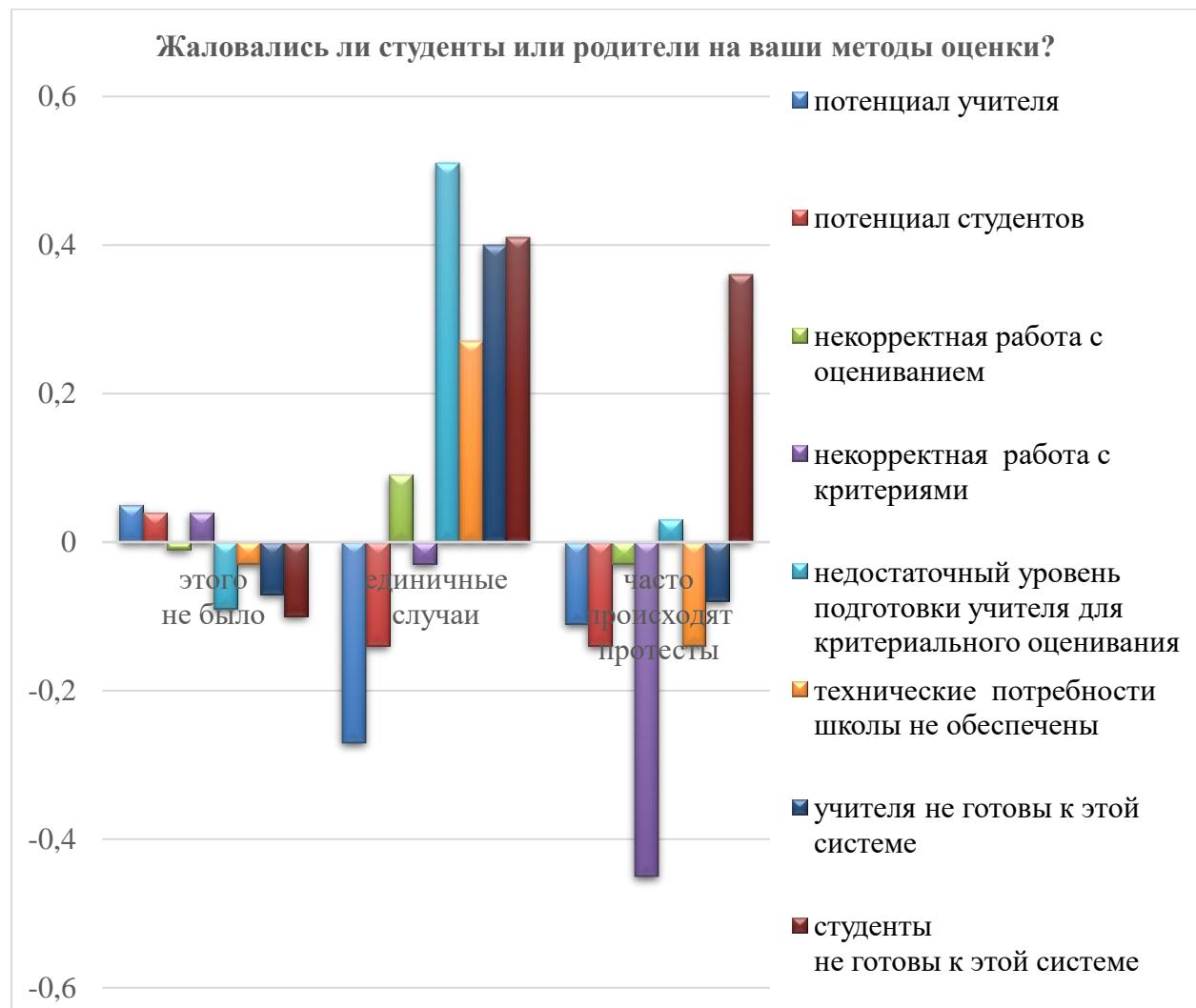


Рисунок 2 – Взаимосвязь между вопросами и неудовлетворенностью методами оценки

В зависимости от ответов, данных в этой анкете, как показано на рисунке 3, всех участников можно сгруппировать в 4 кластера для двух этапов анализа.

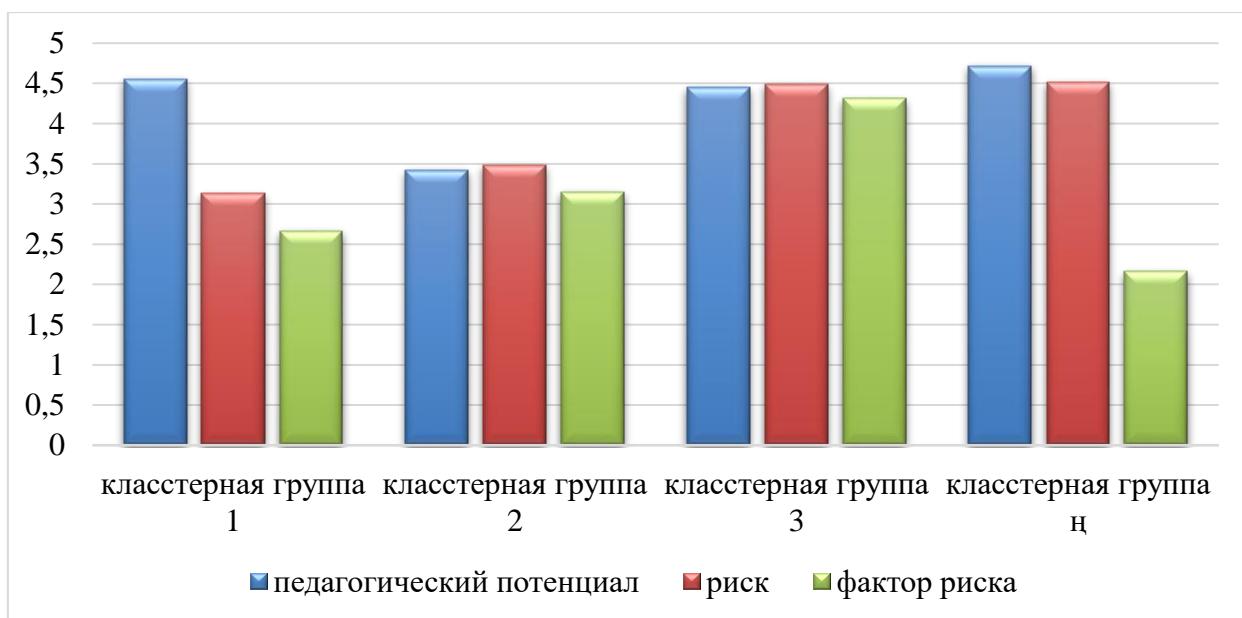


Рисунок 3 – Кластерные группы

Мы назвали первый кластер «оптимист». Оптимисты – это люди, которые всегда позитивно относятся ко всему происходящему, они переоценивают положительные стороны событий и автоматически недооценивают отрицательные стороны или возникающие угрозы. В этот кластер входит 37 человек, что составляет 23,4% от общего числа участников.

Участники этого кластера оптимистичны, потому что полностью согласны с потенциалом критериального оценивания по сравнению с участниками других кластеров (4,55). Напротив, они не видят рисков (3,13) и рискогенных факторов (2,66) так же четко, как другие группы. Участники этой группы явно испытали больше положительных эффектов от критериального оценивания. В этом кластере больше молодых специалистов в возрасте 21-25 лет, они составляют 37,84%. 35,14% участников этой группы – это учителя, работающие в важных школах, расположенных в сельской местности, а 24,32% – учителя обычных сельских школ. Кроме того, они очень высоко оценили свою компьютерную компетентность – около 82% участников оценили ее выше среднего или очень высокой. Уровень использования цифровых инструментов молодыми специалистами относительно высок в соответствии с современными требованиями. В этом отношении 56,76% участников данной группы ответили на вопрос «Как часто вы используете цифровые инструменты для оценки учебных достижений учащихся?», что используют их очень часто. При этом 72,97% участников оценили свой уровень профессиональной компетентности в оценивании учащихся как «требует усиления».

Второй кластер – «конформист». Участники второго кластера оценили потенциал критериального оценивания (3,42), риск (3,48) и рискогенные факторы (3,15) ближе к среднему значению, чем остальные участники. Люди этого типа полностью адаптировались к установленной системе и следуют стандартам. Их отношение к изменениям нейтральное, поэтому я назвал этот кластер "конформисты". В эту группу входят 57 участников, что составляет 36,1% от общего числа респондентов. Здесь также преобладают молодые специалисты с высшим образованием – 68,42% участников окончили бакалавриат. Примерно 51% учителей данной группы работают в сельских школах. В этой группе 17,54% участников оценили свою компьютерную грамотность как «среднюю», что является самым высоким показателем по сравнению с другими кластерами. 54,39% участников отметили, что их знание цифровых инструментов для оценивания ниже среднего, а 50,88% учителей ответили, что редко используют цифровые инструменты для оценки.

Третий кластер – «релятивист». В третью группу вошли 33 человека (20,9% от общего числа участников). Участники данной группы оценили потенциал критериального оценивания – 4,45, риск – 4,49, рискогенные факторы – 4,31. По сравнению с другими группами, эти участники четко видят, как эффективные аспекты критериального оценивания, так и его возможные недостатки, и причины их возникновения. Людей этой группы можно назвать «релятивистами», потому что они всегда рассматривают события в сравнении. Они не утверждают, что метод эффективен или неэффективен, а оценивают его относительно определенных принципов. Эта группа в основном состоит из молодых специалистов 26–35 лет с опытом работы от 2 до 10 лет. 57,58% участников оценили свою компьютерную компетентность как высокую, и более половины считает, что уровень их профессиональной подготовки в оценивании учащихся достаточен для практической работы. По сравнению с другими группами, у «релятивистов» самый высокий уровень знаний цифровых инструментов (75,76%) и наиболее частое их использование (69,7%).

Четвертый кластер – «скептики». Люди этого типа скептически относятся к своим собственным убеждениям и мыслям, а также либо полностью подчиняются авторитету, либо, наоборот, категорически ему сопротивляются. В этом исследовании они оказались скептиками, потому что оценили потенциал критериального оценивания очень высоко (4,72), но риск (4,51) тоже считают высоким, а рискогенные факторы – самыми низкими (2,16). Это означает, что они видят риски, но не видят их причин, что является ключевой чертой скептиков. В этой группе доминируют участники в возрасте 26–65 лет с опытом работы от 5 до 44 лет.

Результаты по кластерам

На вопрос: «Критериальное оценивание позволяет учителю накапливать информацию о студенте и помогает разрабатывать образовательные траектории», группы «оптимисты» и «скептики» полностью согласились с этим утверждением. Даже «конформисты» и «релятивисты» согласились с ним на 54,38% и 87,88% соответственно.

На вопрос: «Родители могут отслеживать успеваемость ребенка и оказывать поддержку», «скептики» полностью согласны, а 97% «релятивистов» тоже согласились.

Риски и рискогенные факторы

На вопрос: «Слишком легкое получение хороших оценок снижает мотивацию к обучению», 10,81% «оптимистов» и 14,04% «конформистов» полностью согласились с этим риском. Наоборот, 72,73% «релятивистов» и 54,84% «скептиков» полностью согласны, что это действительно является проблемой.

На вопрос: «Учителя обладают устаревшими знаниями по методике оценивания учебных достижений», 47,94% «оптимистов» считают, что это не оказывает негативного влияния. 47,37% «конформистов» полагают, что это оказывает среднее влияние. 87,88% «релятивистов» считают это серьезной проблемой. 54,84% «скептиков» не видят в этом негативного эффекта.

Заключение

По результатам исследования все учителя в той или иной степени видят потенциал критериального оценивания. Критериальное оценивание повышает способность учащихся к самооценке и увеличивает их ответственность за учебный процесс. Хади С., Ретнавати Х., Мунади С., Апино Е. и Вуландарии Н.Ф. [12] считают, что работая с конкретными критериями, учащиеся своевременно исправляют пробелы в знаниях, повышают свой уровень образования и интерес к учебному процессу. Благодаря цифровым методам результаты учащихся сохраняются, что позволяет им сравнивать себя с самими собой, а также обеспечивает открытый и справедливый мониторинг от текущих оценок до итоговых результатов.

Критериальное оценивание помогает учителям своевременно работать с информацией о студентах и получать обратную связь по используемым методам. Оно позволяет отслеживать индивидуальные траектории обучения, работать с каждым учеником индивидуально и эффективно планировать следующий урок. Блэк П. и Уильям Д. [13] доказали, что работа с критериями в соответствии с целью урока, как ученик, так и учитель могут достичь высоких академических результатов, эффективно используя время. Кроме того, родители могут

своевременно отслеживать результаты своих детей и оказывать необходимую поддержку на основе критериев. Критериальное оценивание – это гибкая, психологически удобная форма оценивания как для учеников, так и для учителей и родителей.

Конечно, требуется время, чтобы привыкнуть к новой системе. Для того чтобы гибко применять систему оценивания в соответствии с международными стандартами и адаптировать её к национальным требованиям, в первую очередь учителя, затем ученики и родители должны понимать, что такое критериальное оценивание и как с ним работать. В процессе полного ознакомления с новой системой могут возникнуть трудности, которые воспринимаются как угрозы, но в то же время приводят к дальнейшему совершенствованию системы. В ходе исследования мы осознали, что в системе критериального оценивания существуют определённые риски. Учитель сам разрабатывает и использует критерии, стремясь сделать их максимально эффективными для своего класса. Однако даже после оценивания учащихся по определённым критериям учитель может ограничивать их свободу мысли и творческое выражение, следя только установленным критериям. Хэтти Дж. и Тимперли Х. [14] после исследования обратной связи пришли к выводу, что это может привести к ощущению несправедливости, снижению интереса к урокам и уменьшению уровня креативного мышления.

Поскольку у всех студентов разные способы мышления, несправедливо оценивать их по одним и тем же критериям. Разработать единые критерии для оценки сложных компетенций сложно, если не невозможно. Кроме того, ученики, работая исключительно с установленными критериями, могут ограничивать своё мышление определёнными рамками. Они тратят много времени на изучение и понимание критериев, а из-за разного уровня самооценки учителю становится сложно с ними работать.

Также необходимо обратить внимание на факторы, вызывающие эти риски. Многие учителя имеют устаревшие знания: несмотря на участие в курсах по критериальному оцениванию, им сложно применять теоретические знания на практике. Они предпочитают использовать традиционные методы оценки, такие как тесты и наблюдения, вместо перехода на новую систему. Панадеро Э., Йонссон А. и Ботелья Х. [15] считают, что понимание учащимися критериального оценивания остаётся поверхностным: их главная цель – получить хорошую оценку, а не осознать основную цель критериального оценивания.

Государство не может обеспечить все школы одинаковыми новыми технологиями, что приводит к техническому разрыву между сельскими и городскими школами. Даже между школами одного города методы работы с одной и той же системой оценивания могут отличаться, и, несмотря на единые образовательные стандарты, качество образования остается разным. Разрыв между теоретическими знаниями и практическими навыками учителей очень велик. Многие педагоги принимают готовые решения, сосредоточены на выполнении поставленных задач и не выражают своих истинных мыслей. В серьёзных учебных заведениях учителя дисциплинированы, перегружены работой, эмоционально истощены и не могут работать продуктивно.

Поскольку критериальное оценивание является трёхсторонним процессом (ученик – учитель – родитель), необходимо организовывать специальные курсы, семинары и тренинги не только для учителей, но и для учащихся и их родителей. Это позволит обеспечить контроль со всех трёх сторон, а также повысить эффективность и справедливость оценивания. Взаимная поддержка всех участников образовательного процесса способствует улучшению качества образования. Однако роль каждой стороны в этом процессе важна. В одном из дополнительных ответов участник исследования отметил, что не все родители выполняют свою роль и следят за результатами детей. Некоторые родители начинают контролировать процесс только после опубликования итоговых оценок. Однако, если правильно направить родителей, эти проблемы можно решить.

Ещё одним важным моментом является разрыв между сельскими и городскими школами, а также различия даже между двумя школами в одном населённом пункте. Учителя сельских

школ, имея более низкий уровень компетенции в использовании инструментов оценивания, не могут ясно видеть потенциал критериального оценивания и осознают только риски. В то же время учителя престижных городских школ, обладая высоким уровнем компетенции в области оценивания, могут видеть риски, но не всегда осознают потенциал системы. Основным фактором, влияющим на этот результат, является разный уровень подготовки учителей в вопросах оценивания учебных достижений. Чтобы идти в ногу с технологическим прогрессом, нельзя останавливаться в обмене знаниями и опытом. Опыт, связанный с критериальным оцениванием, должен обмениваться чаще, а взаимодействие между сельскими и городскими школами – активизироваться. Государство, в свою очередь, должно обеспечить школы базовым оборудованием и помочь создать комфортные условия для обучения. Методические центры должны предлагать учителям готовые примеры критериев и обучать их правильному составлению. Необходимо пересмотреть требования к педагогам престижных школ, сделав их более разумными, чтобы снизить эмоциональную нагрузку и создать условия для продуктивной работы.

ЛИТЕРАТУРА:

- 1 Zykrina S., Gabdullin R., Kozhabaev K. Effective teacher feedback: adapting internet technologies for criteria-based assessment [Текст] // World Transactions on Engineering and Technology Education. – 2022. – Vol. 20. – No. 3. – P. 196–202.
- 2 Norm-Referenced vs. Criterion-Referenced Assessments [Электронный ресурс]. – 2022. – URL: <https://www.classtime.com/en/norm-referenced-vs-criterion-referenced-assessment> (дата обращения: 10.11.2024).
- 3 OECD. Applying Evaluation Criteria Thoughtfully [Текст]. – Paris: OECD Publishing, 2021.
- 4 Можаева О.И., Шилибекова А.С., Зиеденова Д.Б. Методология системы критериального оценивания учебных достижений учащихся [Текст]. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2017.
- 5 Тулеш Е. Қазақстанда қанша мұғалім бар? Ұстаздар туралы қызық деректер [Электронный ресурс]. – 2021. – URL: <https://tengrinews.kz/story/kazakstana-kansha-mugalm-bar-ustazdar-turalyi-kyizyik-450088/> (дата обращения: 10.11.2024).
- 6 Cormier K. The use of ongoing formative standards-based assessments to improve student learning in an eighth-grade mathematics classroom [Текст]: doctoral dissertation. – ProQuest Dissertations & Theses Global, 2020.
- 7 Andersson C., Palm T. The impact of formative assessment on student achievement: effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme [Текст] // Learning and Instruction. – 2017. – Vol. 49. – P. 92–102.
- 8 Yigletu A., Michael K., Attnafu M. The effect of assessment for learning on pre-service mathematics teachers' higher-order thinking skills in algebra [Текст] // Journal of Pedagogical Research. – 2023. – Vol. 7. – No. 1. – P. 187–202.
- 9 Beesley A.D., Clark T.F., Dempsey K., Tweed A. Enhancing formative assessment practice and encouraging middle school mathematics engagement and persistence [Текст] // School Science and Mathematics. – 2018. – Vol. 118. – No. 1–2. – P. 4–16.
- 10 Казиев К.О., Сагатбекқызы Г. Даңынды оқушылардың оқу жетістіктерін бағалаудың мазмұны [Текст] // Алтынсарин оқулары: материалы международной научной конференции. – 2022. – С. 144–147.
- 11 Rakoczy K., Pinger P., Hochweber J., Klieme E., Schütze B., Besser M. Formative assessment in mathematics: mediated by feedback's perceived usefulness and students' self-efficacy [Текст] // Learning and Instruction. – 2019. – Vol. 60. – P. 154–165.
- 12 Hadi S., Retnawati H., Munadi S., Apino E., Wulandari N.F. The difficulties of high school students in solving higher-order thinking skills problems [Текст] // Problems of Education in the 21st Century. – 2018. – Vol. 76. – No. 4. – P. 520–532.
- 13 Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning [Текст] // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. – 1998. – Vol. 5. – No. 1. – P. 7–74.
- 14 Hattie J., Timperley H. The power of feedback [Текст] // Review of Educational Research. – 2007. – Vol. 77. – No. 1. – P. 81–112.
- 15 Panadero E., Jonsson A., Botella J. Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: four meta-analyses [Текст] // Educational Research Review. – 2017. – Vol. 22. – P. 74–98.

REFERENCES:

- 1 Zykrina S., Gabdullin R., Kozhabaev K. (2022). Effective teacher feedback: adapting internet technologies for criteria-based assessment. World Transactions on Engineering and Technology Education, vol. 20, no. 3, pp. 196–202. (in English).
- 2 Classtime. (2022). Norm-Referenced vs. Criterion-Referenced Assessments. Retrieved (accessed 10.11.2024). (in English). <https://www.classtime.com/en/norm-referenced-vs-criterion-referenced-assessment>
- 3 OECD. (2021). Applying Evaluation Criteria Thoughtfully. Paris: OECD Publishing.



4 Mozhaeva O.I., Shilibekova A.S., Ziedenova D.B. (2017). Metodologiya sistemy kriterial'nogo otsenivaniia uchebnykh dostizhenii uchashchikhsia [Methodology of the criteria-based assessment system of students' learning achievements]. Astana: Nazarbayev Intellectual Schools Publishing House. (in Russian).

5 Tulesh E. (2021). Qazaqstanda qansa mūgalim bar? Üstazdar turaly qyzyqty derekter [How many teachers are there in Kazakhstan? Interesting facts about teachers]. Tengrinews. (accessed: 10.11.2024). (in Kazakh). <https://tengrinews.kz>

6 Cormier K. (2020). The use of ongoing formative standards-based assessments to improve student learning in an eighth-grade mathematics classroom. Doctoral dissertation. ProQuest Dissertations & Theses Global. (in English).

7 Andersson C., Palm T. (2017). The impact of formative assessment on student achievement: effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme. Learning and Instruction, vol. 49, pp. 92–102. (in English).

8 Yigletu A., Michael K., Atnafu M. (2023). The effect of assessment for learning on pre-service mathematics teachers' higher-order thinking skills in algebra. Journal of Pedagogical Research, vol. 7, no. 1, pp. 187–202. (in English).

9 Beesley A.D., Clark T.F., Dempsey K., Tweed A. (2018). Enhancing formative assessment practice and encouraging middle school mathematics engagement and persistence. School Science and Mathematics, vol. 118 no. 1–2, pp. 4–16. (in English).

10 Kaziyev K.O., Sagatbekkyzy G. (2022). Daryndy okuçylardyń oku zhetistikterin baǵalaudyń mazmuny [Content of assessing educational achievements of gifted students]. Altynsarın Readings: International scientific conference proceedings, pp. 144–147. (in Kazakh).

11 Rakoczy K., Pinger P., Hochweber J., Klieme E., Schütze B., Besser M. (2019). Formative assessment in mathematics: mediated by feedback's perceived usefulness and students' self-efficacy. Learning and Instruction, vol. 60, pp. 154–165. (in English).

12 Hadi S., Retnawati H., Munadi S., Apino E., Wulandari N.F. (2018). The difficulties of high school students in solving higher-order thinking skills problems. Problems of Education in the 21st Century, vol. 76, no. 4, pp. 520–532. (in English).

13 Black P., Wiliam D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, vol. 5, no. 1, pp. 7–74. (in English).

14 Hattie J., Timperley H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, vol. 77 no. 1, pp. 81–112. (in English).

15 Panadero E., Jonsson A., Botella J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: four meta-analyses. Educational Research Review, vol. 22, pp. 74–98. (in English).

ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ КРИТЕРИАЛДЫ БАҒАЛАУДЫҢ ПЕРСПЕКТИВАЛАРЫ, ТӘҮЕКЕЛДЕРІ ЖӘНЕ ФАКТОРЛЫҚ ТАЛДАУЫ

Насир Л.^{1,}, Кожашева Г.О.², Жансейтова Л.Ж.²*

¹*I. Жансүгіров атындағы Жемісү университеті, Қазақстан Республикасы, Талдықорған қ.*

²*Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті,*

Қазақстан Республикасы, Алматы қ.

*e-mail: lazzat960919@mail.ru, g.kozhasheva@abaiuniversity.edu.kz,

l.zhanseitova@abaiuniversity.edu.kz

Аңдатпа. Бұл зерттеуде мұғалімдердің кластерлік талдау арқылы критериалды бағалауды (КБ) қабылдауы қарастырылады, нәтижесінде төрт топ анықталды: оптимистер, конформистер, релятивистер және скептиктер. Әр топ КБ мүмкіндіктеріне, тәуекелдеріне және қауіп факторларына әртүрлі қозқарастарды көрсетеді. Оптимистер (23,4%) КБ артықшылықтарын жоғары бағалайды, бірақ оның тәуекелдерін бағаламайды. Конформистер (36,1%) белгіленген стандарттарға бейімделеді және бейтарап қабылдайды. Релятивистер (20,9%) КБ-ның құшті және әлсіз жақтарын сынни тұргыдан бағалайды. Скептиктер (19,6%) КБ алеуетін мойындаиды, бірақ оның тәуекелдеріне өте сезімтада. Зерттеу осы топтар арасындағы цифрлық құзыяреттілік деңгейіндегі, кәсіби тәжірибелегі және мектеп ортасындағы айырмашылықтарды анықтайды, бұл үздіксіз кәсіби даму қажеттілігін көрсетеді.

Нәтижелер критериалды бағалау оқушылардың өзін-өзі бағалауы мен қатысуына ықпал етептінің көрсетеді, бірақ мұғалімдердің ескірген білімі, қалалық және ауылдық мектептер арасындағы технологиялық алишаңтық және ата-аналардың білім беру процесіне қатысуы сияқты мәселелер бар. Зерттеу мұғалімдердің дайындығын жақсартуды, білім алмасу мүмкіндіктерін көңейтүйді және КБ-ны тиімді енгізу үшін технологиялық қолдауды қамтамасыз етуді ұсинады.

Кітп сөздер: критериалды бағалау, потенциал, тәуекел, тәуекел факторы, факторлық талдау, кластерлік топ.

PERSPECTIVES, RISKS, AND FACTOR ANALYSIS OF CRITERION-BASED ASSESSMENT IN KAZAKHSTAN

L. Nassir¹, G.O. Kozhasheva², L.Zh. Zhanseitova²

¹Zhetysu University named after I. Zhansugurov, Republic of Kazakhstan, Taldykorgan

²Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, Almaty

*e-mail: lazzat960919@mail.ru, g.kozhasheva@abaiuniversity.edu.kz,
l.zhanseitova@abaiuniversity.edu.kz

Abstract. This study examines teachers' perceptions of criteria-based assessment (CB) using cluster analysis, which revealed four groups: optimists, conformists, relativists and skeptics. Each group demonstrates different attitudes towards the opportunities, risks and risk factors of CB. Optimists (23.4%) highly value the benefits of CB, but tend to underestimate its risks. Conformists (36.1%) adapt to established standards and perceive CB neutrally. Relativists (20.9%) critically evaluate both the strengths and weaknesses of CB. Skeptics (19.6%) recognize the potential of CB, but are extremely sensitive to its risks. The study reveals differences in the level of digital competence, professional experience and school environment among these groups, emphasizing the need for continuous professional development.

The results show that criteria-based assessment promotes self-esteem and student engagement, but there are challenges such as outdated teacher knowledge, technology gap between urban and rural schools, and parental involvement in the educational process. The study suggests improving teacher training, expanding opportunities for knowledge sharing, and providing technology support for the effective implementation of CR.

Keywords: criteria-based assessment, potential, risk, risk factor, factor analysis, cluster group.