

Ж.М. Мамерханова¹, С.С. Шутенова², А.Н. Сакаева³, Е.А. Алексеева^{4*}

^{1, 2, 4}Частное учреждение «Академия «Bolashaq», Караганда, Казахстан;

³Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан

(*Корреспондирующий автор. E-mail: evgeniya96_01@mail.ru)

¹ORCID 0000-0002-2859-5208

²ORCID 0009-0005-0964-3824

³ORCID 0000-0001-8580-8612

⁴ORCID 0009-0004-3095-2640

Психолого-педагогическая диагностика учебных достижений школьников: идеальное представление, реальное состояние

В Республике Казахстан с 2016 по 2022 годы обновлено содержание общего среднего образования. Цель — отражение знаний, навыков, подходов и ценностей, необходимых обучающимся XXI века. Изменены государственный стандарт образования, учебные программы, введена система критериального оценивания учебных достижений школьников. Однако, несмотря на широкомасштабную подготовку, обнаружено, что учителя испытывают затруднения в реализации формативного оценивания учебных достижений школьников как виде оценивания, призванного совершенствовать образовательный процесс. Вне поля зрения учителя также остаются реальные возможности учащихся в достижении целей обучения с учётом уровня их общеучебных навыков. В качестве причины возникшей ситуации рассматривается слабая связь между введённой системой критериального оценивания и её теоретико-методологическим основанием — системой психолого-педагогической диагностики учебных достижений школьников. Для установления, насколько практика оценивания учебных достижений школьников соотносится с теоретическими представлениями о зоне ближайшего развития Л.С. Выготского, о психолого-педагогической диагностике проведён опрос 225 учителей Карагандинской области. Установлено, чем больше времени с момента завершения обучения учителя в ВУЗе (колледже), тем меньше в практике преподавания он руководствуется теорией психолого-педагогической диагностики учебных достижений школьников. Актуализировано, что в пределах урока учитель регулярно обеспечивает и суммативно оценивает достижение учащимися предметного результата обучения, тогда как системно-деятельностные и личностные результаты оцениваются лишь эпизодически. Как результат система критериального оценивания учебных достижений школьников на основе теории и практики психолого-педагогической диагностики остаётся желаемым, нежели действительным атрибутом его профессиональной деятельности. В качестве выхода из сложившейся ситуации предлагается пересмотр подходов к отбору, формированию содержания образования с целью «высвобождения» времени, достаточного для достижения школьниками с последующей оценкой системно-деятельностного и личностного результатов обучения.

Ключевые слова: зона ближайшего развития, психолого-педагогическая диагностика, обновление содержания образования, урок, формативное оценивание.

Введение

В 2005 году Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев в своём Послании народу Казахстана «Казахстан на пути ускоренной экономической, социальной и политической модернизации», одним из направлений экономического и политического развития страны обозначил «образование ... — на уровне XXI века» [1]. В свою очередь, «Общей основой современной стратегии образования является гуманистическая концепция, в основе которой лежит безоговорочное признание человека как высшей ценности» [2], что актуализирует уход от традиционной, знание-ориентированной модели образования, сложившейся ещё в советское время к качественно иной, современной (гуманистической) модели образования.

В качестве основного вектора развития Казахстаном были приняты и сегодня остаются актуальными стандарты качества образования Организации экономического сотрудничества и развития (далее — ОЭСР) [3], [4].

Ключевой этап модернизации общего среднего образования в Казахстане осуществлён с 2016 по 2022 годы. Сущность его заключалась в обновлении содержания школьного образования, основанном

на «изменении государственного общеобязательного стандарта среднего образования, учебных программ и планов, методик преподавания и обучения, введении системы критериального оценивания» [5].

Внедрению новых подходов в образовательный процесс предшествовала целенаправленная подготовка учителей общеобразовательных школ, осуществлённая педагогами Центра педагогического мастерства при непосредственном участии коллег факультета образования Кембриджского университета — крупнейшего государственного университета Великобритании. С 2012 года на уровневых курсах прошли обучение свыше 70 тысяч педагогов республики, практически, каждый пятый учитель Казахстана [6]. По результатам исследования «Мониторинг и эволюция программ Центра педагогического мастерства», проведённого в 2016 году совместно со специалистами факультета образования Кембриджского университета установлено: «В стиле преподавания сертифицированных учителей произошли изменения в направлении трансформации его фокуса от учащихся с высокими учебными достижениями к дифференцированной практике и вовлечению в процесс обучения всех обучающихся» [7].

Начатое широкомасштабное обновление общего среднего образования вызвало понятный интерес общественности, стало объектом исследований учёных Казахстана [8], [9], [10]. Особый интерес для нас представили изыскания Л. Винтер, Ж. Махметовой и К. Куракбаева, которые «с целью изучения внедрения обновлённого содержания образования» провели опрос учителей общеобразовательных школ республики. Коллеги констатируют: «большинство учителей чувствуют достаточно хорошую поддержку, являются мотивированными и подготовленными для преподавания обновлённого содержания. Тем не менее, всё ещё есть моменты для улучшения национального обновления образовательного содержания» [11].

Рассмотрим проблемы внедрения системы критериального оценивания как компонента обновления общего среднего образования. В качестве «моментов» для улучшения обновления содержания общего среднего образования обозначены недовольство учителей новыми учебниками, а также «устранение давней системы ежедневной оценки и выставления оценок учащихся в бумажные дневники». Отмечено, этот факт ставит «под сомнение само понимание целей оценивания и обучения» [11; 22]. И, несмотря на прогресс в понимании, как со стороны учителей, так и учеников, авторы настаивают: «чтобы был принят и понят принцип установления связи между конкретными целями обучения и их достижениями потребуется время и корректирующая работа» [11; 24].

Считаем, соответствующую «корректирующую работу» целесообразно начать с обращения к теоретико-методологическим основаниям исследуемого феномена как теоретического обоснования причинно-следственной связи между целями обучения и учебными достижениями школьников, конкретизированных в методологии системы критериального оценивания учебных достижений школьников. Материалы, рекомендованные учителю для понимания и освоения системы критериального оценивания учащихся, содержат, в основном, описание системы, сущность, назначение, особенности применения её инструментов, больше претендуют на методологическую составляющую рассматриваемого феномена [12], [13] безотносительно теоретических оснований. Несмотря на то, что именно теория как высшая форма организации научного знания даёт «целостное представление о закономерностях и существенных связях определённой области действительности» [14], теоретического обоснования системы критериального оценивания в тезаурусе, приобретённым учителем в вузе и обычно используемом им в ходе профессиональной деятельности нами не обнаружено.

Так как согласно теории оценки «оценка является универсальной философской категорией» [15], система критериального оценивания рассматривается нами, прежде всего, как одно из её творческих прочтений. Преподносимая учителю как «ноу-хау» безотносительно должного, понятного для учителя теоретического обоснования, по нашему мнению, является одной из причин его затруднений в установлении связи между конкретными целями обучения и их достижениями.

Таким образом, рассматривая систему критериального оценивания, есть смысл восполнить обнаруженный пробел с целью установления теоретико-методологических оснований оценки учебных достижений школьников. В нашем понимании такими теоретико-методологическими основаниями являются учение Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития», о котором учитель осведомлён в период обучения в вузе, а также психолого-педагогическая диагностика как связующее звено между психологией и педагогикой, ориентированное на изучение и динамики развития субъектов образовательного процесса [16].

Система критериального оценивания в тезаурусе учения Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития». Понятие Л. Выготского о «зоне ближайшего развития» (далее — ЗБР) — одно из ключе-

вых теоретических оснований системы критериального оценивания. Так как «расхождение между умственным возрастом или уровнем актуального развития, который определяется с помощью самостоятельно решаемых задач, и между уровнем, которого достигает ребёнок при решении задач несамостоятельно, а в сотрудничестве — и определяет зону ближайшего развития ребёнка» [17], в нашем понимании урок представляет собой некое пространство задач, которые ученик преодолевает в сотрудничестве от границы зоны ближайшего развития до границы зоны его актуального развития.

Очевидно, возможности учащихся в решении задач различной степени сложности различаются, что выражается в достижении ими вполне определённого доступного для него уровня, который совпадает с границей их актуального развития [18]. В зависимости от того, насколько «высокие, средние и ниже среднего показатели в общеучебных навыках (письменная речь и т.д.) или в аспектах обучения, касающихся конкретных предметов» [19] они проявляют, учащиеся условно распределяют по группам, обычно группам «А», «В», «С» соответственно.

В стандарте образования «уровень подготовки обучающегося — степень освоения обучающимся содержания среднего образования, выражающаяся в личностном, системно-деятельностном и предметном результатах» [20]. И если учесть, что в стандарте образования «Ожидаемые результаты» сформулированы в соответствии с таксономией Б. Блума, то очевидно, что «предметный» результат означает успешное овладение учащимся уровнями «знание», «понимание», «применение»; «системно-деятельностный» — «анализ», «синтез»; «личностный» — «оценка» [21].

Как правило, предметного результата способны достичь учащиеся всех трёх групп «А», «В», «С», системно-деятельностного — групп «А» и «В», личностного — представители группы «А». Поэтому для установления степени достижения учащимся максимально возможного для него уровня подготовки учитель должен не только запланировать задания в соответствии с постоянно возрастающей сложностью видов учебной деятельности и подготовить соответствующий диагностический инструментарий, но и вести в ходе урока мониторинг успешности достижения обозначенных уровней с целью своевременной коррекции образовательного процесса [22].

Однако при планировании урока для всех учащихся учителем преимущественно используются предписанные типовой учебной программой предметные цели [23], предусматривающие достижение конкретного предметного результата обучения в ущерб системно-деятельностному и личностному.

Таким образом, цели урока и ожидаемые результаты обучения с учётом реальных учебных возможностей отдельных учащихся или групп учитель не дифференцирует, границы пространства задач для отдельных учащихся и групп учитель изначально не устанавливает, достижение ими возможной границы актуального развития не фиксирует. Как результат, качество контроля учителем процесса обучения от границы зоны ближайшего развития до достижения учеником возможной для него границы его актуального развития в зависимости от его возможностей и способностей снижается.

Система критериального оценивания в тезаурусе учения о психолого-педагогической диагностике. Психолого-педагогическая диагностика — это достаточно сложная и относительно новая область профессиональной деятельности педагогов, которая интегрирует в себе диагностические подходы, сложившиеся как в психологии, так и в педагогике [16; 196].

Как оценочная практика психолого-педагогическая диагностика направлена на «изучение индивидуальных особенностей учащихся и социально-психологических характеристик детского коллектива с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса» [24] и подразумевает деятельность учителя «по выявлению актуального состояния и тенденций индивидуально-личностного развития субъектов педагогического взаимодействия, направленную на управление качеством образовательного процесса» [16; 196].

Для педагога-практика важно понимание психолого-педагогической диагностики как вида профессионально-педагогической деятельности, составляющими которой являются информационная (или обратной связи), контрольная (или управленческая), коррекционная, оценочная, прогностическая, стимулирующая функции [25]. В свою очередь эффективное оценивание качества образования возможно на основе критериального подхода [26].

В нашем представлении психолого-педагогическая диагностика является теоретико-методологическим основанием системы критериального оценивания, структурными элементами которого являются:

- «формативное оценивание — вид оценивания, которое проводится в ходе повседневной работы в классе, ... обеспечивает оперативную взаимосвязь между обучающимися и учителем в ходе обучения ... и позволяет совершенствовать образовательный процесс»;

- «суммативное оценивание — вид оценивания, которое проводится по завершении определенного учебного периода ... в соответствии с учебной программой» [20].

Таким образом, вышеперечисленные функции психолого-педагогической диагностики можно распределить между формативным и суммативным оцениванием следующим образом:

1. формативное оценивание — информационная (или обратная связь), коррекционная, прогностическая, стимулирующая;
2. суммативное оценивание — контрольная (или управленческая) и оценочная (как итоговая) функции.

Проводя в течение урока процедуры формативного оценивания, а также суммативного оценивания учебных достижений учащихся и рефлексии по завершению, учитель, по сути, проводит полноценную психолого-педагогическую диагностику учебных достижений школьников в соответствии с заранее сформулированными дифференцированными целями обучения. Однако, в то время как текущим показателем успеваемости учащихся является формативное оценивание, учитель в ходе урока ограничивается простым одобрением «без детального обсуждения результатов работы учащихся и без их конкретной фиксации» [27].

Ранее было отмечено, что учитель настаивает на возврате к системе ежедневной оценки с выставлением оценок в бумажные дневники [11; 7]. В одной из бесед с учителями-участниками семинара также выяснилось, после каждого урока по результатам формативного оценивания их обязывают буквально «выставлять» оценки в журнал (с последующим выставлением в бумажные дневники). Очевидно, такой подход противоречит сути формативного оценивания, в частности, и его предназначению в системе критериального оценивания в целом, причём масштабы отступления от ключевой идеи не ограничиваются сферой деятельности учителя.

Действительно, согласно приказу министра просвещения Республики Казахстан, «Предоставление результатов формативного оценивания осуществляется в выполненных работах обучающихся и/или в электронных журналах в виде баллов». Но, согласно этому же нормативному акту «формативное оценивание ... осуществляется через рекомендации педагога в письменной форме (в тетрадях или дневниках) или устно» [28]. Таким образом, учитель стоит перед дилеммой: результат формативного оценивания — это «балл» или «рекомендация»?

Итак, по сути, весь спектр функций психолого-педагогической диагностики сводится к контрольной и итоговой функциям — оценке по завершению урока, т.е. суммативному оцениванию. Формальное отношение к формативному оцениванию, преимущественное использование суммативного оценивания в целом приводит к снижению качества системы критериального оценивания. Как результат, признание приоритета внешней мотивации (суммативное оценивание) в ущерб внутренней мотивации (формативное оценивание), когда учебная деятельность мотивирует ученика сама по себе приводит к снижению качества учебного процесса в целом.

Приобретённый при обучении в колледже (вузе) теоретический арсенал в части определения границ зон ближайшего и актуального развития как основы планирования и оценочной деятельности при рассмотрении системы критериального оценивания учителем, фактически, в должной мере не используется, так как он ограничивается лишь оценкой доступного всем учащимся уровня предметного результата обучения.

Психолого-педагогическая диагностика в формате системы критериального оценивания учебных достижений школьников также осуществляется не в полной мере: в его ежедневной оценочной практике преобладает суммативное оценивание учебных достижений школьникам в ущерб формативному оцениванию, позволяющему отслеживать прогресс учащихся по прохождению зоны ближайшего и достижению им зоны актуального развития [29].

В настоящей статье нами преследуется цель — определить, насколько система критериального оценивания учебных достижений школьников, используемая учителем в повседневной практике (реальное состояние) соответствует системе психолого-педагогической диагностики как теоретико-методологической основы системы критериального оценивания, введённой в связи с обновлением общего среднего содержания (идеальное состояние). Считаем, выявленная степень тесноты связи между рассматриваемыми феноменами позволит оценить сложившуюся практику критериального оценивания учебных достижений школьников, выявить влияющие на неё факторы, определить дальнейшие шаги по её совершенствованию и/или развитию.

Методы и материалы

В статье приводятся данные опроса, проведённого в 2023-2024 учебном году в общеобразовательных школах Карагандинской области с целью изучения, насколько учитель в практике оценивания учебных достижений школьников опирается на теоретико-методологические основания психолого-педагогической диагностики, учения Л.С. Выготского о ЗБР.

Все вопросы были разделены на три группы:

десять закрытых вопросов и один открытый вопрос, ответы на которые отразили представление учителя о психолого-педагогической диагностике как теоретико-методологической основе практики оценивания учебных достижений школьников;

шесть закрытых вопросов, ответы на которые отразили представление учителя об учении о ЗБР как теоретико-методологической основе практики оценивания учебных достижений школьников;

десять закрытых вопросов, ответы на которые отразили практику учителя в части оценки учебных достижений школьников в соответствии с уровнями их подготовки и общеучебных навыков.

При обработке ответы на вопросы второй и третьей групп дополнительно были объединены в одну с целью поиска внутренних характеристик, обуславливающих представления учителя об учении о ЗБР и их собственной практике оценивания учебных достижений школьников.

Всего было опрошено 225 учителей общеобразовательных школ Карагандинской области. Для определения причин, обуславливающих состояние исследуемого феномена, определены факторы: «должность» (учитель начальных или средних классов), «образовательная область» (учитель предметов общественно-гуманитарное или естественно-математического направления), «опыт работы» (стаж до и выше 5 лет) и «уровень профессионального образования» (среднее или высшее).

Для проведения опроса был использован ресурс с использованием ресурса Google Forms. Для статистической обработки ответов на закрытые вопросы использованы программы Microsoft Excel и IBM SPSS Statistics 27.0.

Исследование проводилось анонимно, согласие участников анкетирования получено после предварительного вступительного параграфа анкеты, в котором описаны цель и назначение исследования.

Результаты и их обсуждение

Представление учителя о психолого-педагогической диагностике учебных достижений школьников. Результаты опроса на вопросы, касающиеся представления учителя о теории и практике психолого-педагогической диагностики учебных достижений школьников, включены в таблицу 1.

Т а б л и ц а 1

Представление учителя о теории и практике психолого-педагогической диагностики учебных достижений школьников

№	Теория и практика психолого-педагогической диагностики учебных достижений школьников	№	Среднее (SD)	% не согласившихся	% согласившихся
1	Как Вы считаете, должен ли учитель проводить психологическую диагностику во время урока?	155	3,08 (0,98)	29,4	39,7
2	К. Ингенкамп (1968) считал: «Педагогическая диагностика призвана: - во-первых, оптимизировать процесс индивидуального обучения,	166	3,48 (0,76)	13,7	60,2
3	- во-вторых, в интересах общества обеспечить правильное определение результатов обучения	187	3,66 (0,70)	9,8	73,1
4	- и, в-третьих, руководствуясь выработанными критериями, свести к минимуму ошибки при переводе учащихся из одной учебной группы в другую, при направлении их на различные курсы и выборе специализации обучения» [30].	178	3,59 (0,75)	10,8	68,1

Продолжение таблицы 1

№	Теория и практика психолого-педагогической диагностики учебных достижений школьников	№	Среднее (SD)	% не согласившихся	% согласившихся
5	Психолого-педагогическая диагностика ориентирована на то, чтобы получить новую информацию о том, как улучшить качество образования и процесс развития личности ученика.	193	3,76 (0,68)	6,7	79,2
6	Психолого-педагогическая диагностика даёт принципиально новую содержательную информацию о качестве педагогической работы самого учителя.	178	3,65 (0,78)	10,1	68,8
7	Психолого-педагогическая диагностика осуществляется при помощи методов, органически вписывающихся в логику педагогической деятельности учителя.	175	3,64 (0,75)	7,9	69,7
8	С помощью психолого-педагогической диагностики усиливаются контрольно-оценочные функции деятельности учителя.	166	3,55 (0,82)	11,3	62,4
9	Средства и методы психолого-педагогической диагностики могут быть трансформированы в средства и методы критериального оценивания (формативное, суммативное).	175	3,64 (0,76)	7,1	70,7
10	Психолого-педагогическая диагностика является необходимым условием для организации образовательного процесса, прогнозирования оптимальных путей развития и воспитания школьников.	192	3,71 (0,73)	9,3	76,1

Примечание. 5-балльная шкала оценок от 1 до 5 баллов за: «категорически не согласен»; «не согласен»; «не могу согласиться или не согласиться»; «согласен»; «полностью согласен».

Наибольшее единодушие — 79,2 % — респонденты проявили, согласившись с тем, что диагностика осуществляется для педагогических целей. Однако лишь 39,7 % посчитали, что учитель на уроке должен проводить психологическую диагностику; 29,4 % с этим не согласились, 30,9 % респондентов не дали определённого ответа.

Для поиска существенных различий и взаимодействия между группами учителей был проведён многомерный анализ (MANOVA). Утверждения, касающиеся мнения учителей о психолого-педагогической диагностике как средстве изучения состояния учебно-воспитательного процесса, были включены в качестве внутрисубъектных повторных измерений в сравнении с независимыми переменными.

Первые четыре утверждения составляли представление о «психолого-педагогической диагностике» как феномене современного образования. В данном случае выявлены достоверное влияние факторов «опыт работы» (M Бокса = 17,116, F = 1,382; значимость = 0,184 при уровне значимости $p > 0,05$) и «уровень профессионального образования» (M Бокса = 12,005, F = 0,887; значимость = 0,546 при уровне значимости $p > 0,05$).

Остальные шесть утверждений раскрывали функциональные возможности психолого-педагогической диагностики в деятельности учителя. В данном случае достоверное влияние рассматриваемых факторов не выявлено.

Серия однофакторных дисперсионных анализов (ANOVA) показала, что отдельные мнения респондентов значимо различались по группам учителей, а именно:

- «молодые» учителя в большей степени согласились с тем, что «учитель на уроке проводить психологическую диагностику» должен, а также с тем, что «педагогическая диагностика призвана ... оптимизировать процесс индивидуального обучения» ($F(4,414) = 22,286, p < 0,05, \eta = 0,55$);

- учителя с высшим образованием по сравнению с коллегами со средним-специальным образованием в большей степени согласились с тем, что «психолого-педагогическая диагностика является

необходимым условием для организации образовательного процесса, прогнозирования оптимальных путей развития и воспитания школьников» ($F(4,414) = 7,228, p < 0,05, \eta = 0,29$).

Представление учителя о психолого-педагогической диагностике в его профессиональной деятельности. Далее, представление о психолого-педагогической диагностике непосредственно в профессиональной деятельности учителя было уточнено с помощью незаконченного предложения «Психолого-педагогическая диагностика в работе учителя...». Ответы респондентов распределены нами на пять категорий, в которых:

1. психолого-педагогическая диагностика отрицалась как сфера деятельности учителя;
2. содержалась общая информация при отсутствии мнения непосредственно учителя;
3. положительное отношение к психолого-педагогической выражено в общем;
4. психолого-педагогическая диагностика рассматривалась как составная часть урока;
5. психолого-педагогическая диагностика рассматривалась как средство развития учащихся на уроке.

Выяснилось, незначительная часть учителей (5,33 %) считает, что психолого-педагогическая диагностика является сферой деятельности психолога или педагога-психолога: «Входит в функциональные обязанности психологов» [Участник 49, общественно-гуманитарное направление, 13 лет, высшее], «Должна проводиться психологом» [Участник 46, начальная школа, 15 лет, средне-специальное], «Необходима, но заниматься должен другой специалист, имеющий психологическое образование» [Участник 115, начальная школа, 30 лет, высшее].

В ответах второй категории (6,22 %) учителя продемонстрировали либо общее понимание рассматриваемого феномена, например, «Это функция воспитательного процесса» [Участник 109, начальная школа, стаж 28 лет, высшее], либо затруднились с ответом, например, «Затрудняюсь ответить» [Участник 112, общественно-гуманитарное направление, стаж 3 месяца, высшее], «Ничего не понятно» [Участник 223, естественно-математическое направление, 15 лет, высшее].

Наибольшая доля ответов (46,0 %) отражала положительное отношение к психолого-педагогической диагностике в деятельности учителя. Например, «Необходимое условие успешного обучения и образования» [Участник 31, естественно-математическое направление, стаж 34 года, высшее], «Является неотъемлемым процессом» [Участник 66, начальная школа, 4 года, высшее], «улучшит качество образования» [Участник 49, общественно-гуманитарное направление, стаж 15 лет, высшее].

Второй по объёму ответов, где психолого-педагогическая диагностика рассматривалась респондентами как составная часть урока, явилась четвёртая категория — 27,6 %. Например, «Наблюдение за детьми — тонкий, сложный и ответственный процесс» [Участник 14, общественно-гуманитарное направление, стаж 25 лет, высшее], «Важный инструмент для индивидуальной работы с учащимися» [Участник 17, естественно-математическое направление, стаж 39 лет, высшее], «Это необходимое условие для успешной организации образовательного процесса» [Участник 102, начальная школа, стаж 12 лет, высшее].

Наконец, пятая категория ответов (6,22 %), включала ответы, в которых респонденты психолого-педагогическую диагностику рассматривали как средство, используемое учителем в учебном процессе для развития учащихся. Например:

- «прогнозирование оптимальных способов организации образовательного процесса развития и воспитания учащихся» [Участник 216, общественно-гуманитарное, стаж 19 лет, высшее];
- «измерение, оценка и анализ результатов обучения, достигаемых школьниками в ходе учебной деятельности» [Участник 178, начальная школа, стаж 25 лет, высшее];
- «это система, в основу которой положены психолого-педагогические теории, методологии и методики, позволяющие дать точную оценку учебных достижений школьников» [Участник 200, начальная школа, стаж 32 года, высшее].

Представления учителя об учении о ЗБР и дифференцированная практика учителя оценивания учебных достижений школьников. Следующие шесть вопросов анкеты преследовали цель установить, каково представление учителя об учении о ЗБР как психолого-педагогическом феномене, позволяющем ему планировать свою дифференцированную практику уровневого оценивания учебных достижений школьников. Результаты опроса приведены в таблице 2.

Таблица 2

Представление учителя об учении о ЗБР как теоретико-методологической основе практики оценивания учебных достижений школьников

№	Учение о ЗБР как теоретико-методологическая основа практики оценивания учебных достижений школьников	№	Среднее (SD)	% не согласившихся	% согласившихся
1	Результат обучения школьника может определяться границами зоны его ближайшего развития.	181	3,57 (0,76)	12,1	68,4
2	Результат обучения школьника должен определяться границами зоны его ближайшего развития.	161	3,42 (0,82)	14,8	56,9
3	Критерии оценки сложности и корректности задания для ученика должны совпадать с границей зоны его ближайшего развития.	171	3,57 (0,73)	9,9	66,3
4	Зона ближайшего развития связана с обучаемостью или чувствительностью школьника к помощи взрослого.	178	3,62 (0,71)	9,2	70
5	Зона ближайшего развития связана с актуальным уровнем развития школьника, его собственными усилиями в решении задачи.	180	3,69 (0,65)	6,4	73,5
6	Понятие «зона ближайшего развития» релевантно личностной и эмоциональной сферам, поэтому на уроке учителю следует проводить диагностику динамики развития и когнитивной, и личностной сферы ученика.	158	3,45 (0,77)	13,3	56,8

Примечание. 5-балльная шкала оценок от 1 до 5 баллов за: «категорически не согласен»; «не согласен»; «не могу согласиться или не согласиться»; «согласен»; «полностью согласен».

Примечательно, 73,5 % опрошенных согласились, что зона ближайшего развития связана с актуальным уровнем развития школьника, его собственными усилиями в решении задачи. В то же время лишь 56,9 % согласились, что результат обучения школьника должен определяться границами зоны его ближайшего развития. Также лишь 56,8 % респондентов согласились с тем, что учителю на уроке следует проводить диагностику динамики развития и когнитивной, и личностной сферы ученика.

Результаты ответов на вопросы относительно практики оценивания учителем учебных достижений школьников в соответствии с потенциально возможными достигнутыми ими уровнями результатов обучения приведены в таблице 3.

Таблица 3

Практика оценивания учителем учебных достижений школьников в соответствии с уровнями их подготовки и общеучебных навыков

№	Частота оценивания учителем учебных достижений школьников в соответствии со степенью освоения ими содержания образования и уровнем их общеучебных навыков	№	Среднее (SD)	% редко или никогда	% часто или всегда
1	Как часто на уроке Вы проводите оценку достижения учеником предметного результата обучения (согласно ГОСО)?	225	3,57 (0,90)	7,6	92,4
2	Как часто на уроке Вы проводите оценку достижения учеником системно-деятельностного результата обучения (согласно ГОСО)?	225	3,38 (0,92)	14,7	85,3

№	Частота оценивания учителем учебных достижений школьников в соответствии со степенью освоения ими содержания образования и уровнем их общеучебных навыков	№	Среднее (SD)	% редко или никогда	% часто или всегда
3	Как часто на уроке Вы проводите оценку достижения учеником личностного результата обучения (согласно ГОСО)?	225	3,42 (0,94)	12	88
4	Как часто на уроке Вы устанавливаете уровень актуального развития для ученика «С»?	225	3,19 (1,02)	24,4	75,6
5	Как часто на уроке Вы устанавливаете уровень актуального развития для ученика «В»?	225	3,22 (1)	22,2	77,8
6	Как часто на уроке Вы устанавливаете уровень актуального развития для ученика «А»?	225	3,32 (1,02)	19,6	80,4
7	Как часто на уроке Вы устанавливаете достижение учеником «С» границы его зоны ближайшего развития?	225	3,11 (0,95)	25,3	74,7
8	Как часто на уроке Вы устанавливаете достижение учеником «В» границы его зоны ближайшего развития?	225	3,15 (0,96)	24	76
9	Как часто на уроке Вы устанавливаете достижение учеником «А» границы его зоны ближайшего развития?	225	3,16 (0,97)	24,4	75,6
10	Как часто на уроке Ваши ученики решают задачи «в сотрудничестве с более умными его сотоварищами»?	225	3,11 (0,84)	20,9	79,1

Примечание. 5-балльная шкала оценок от 1 до 5 баллов за: «никогда или почти никогда»; «изредка»; «часто»; «во всех или почти во всех сессиях»; «всегда».

В целом, респонденты объективно оценили, что оценку достижения учеником предметного результата обучения практически все учителя проводят регулярно (92,4 %). Это подтверждается данными наблюдений и продуктов профессиональной деятельности учителей.

Однако оценка собственной практики оценивания учебных достижений школьников системно-деятельностного и личностного уровней результатов обучения респондентами явно завышена (85,3 % и 88 % соответственно). Ни в планировании, ни в ходе урока и подведении его итогов, мы этого не наблюдаем. Не наблюдается также, каким образом учитель устанавливает для учеников групп «А», «В» и «С» возможные для них границы зоны ближайшего, достижение ими уровня актуального развития.

Считаем, доля положительных ответов на вопросы 4–9 также несколько завышена (74,7 ÷ 80,4 %). Данные наблюдений и анализ продуктов профессиональной деятельности подтверждаются результатами участия казахстанских школьников в международном исследовании PISA: «15-летние обучающиеся Казахстана набрали меньше среднего показателя по ОЭСР по математической, читательской и естественнонаучной грамотности. Меньшая доля обучающихся в Казахстане, чем в среднем по странам ОЭСР достигла высокого уровня (5 или 6 уровни) грамотности хотя бы по одному из направлений оценивания» [31].

Считаем, нет серьезных оснований сомневаться в том, что учителями эти процедуры планируются, а затем реализуются. Однако, это происходит, скорее, нерегулярно, имплицитно, без должной фиксации как качественных, так и количественных результатов оценивания учебных достижений школьников.

Внутренние характеристики, обуславливающие представления учителя об учении о ЗБР и их собственной практике оценивания учебных достижений школьников. Поиск внутренних характеристик, обуславливающих представления учителей об учении о ЗБР как причине и их собственной дифференцированной практики оценивания учебных достижений школьников как следствии, был основан на прогнозе, составленном исходя из анализа ответов на вопросы таблиц 2 и таблицы 3.

Исследовательский факторный анализ (EFA — Exploratory Factor Analysis), проведённый с целью определения наиболее сильных связей в общем списке вопросов выявил четыре фактора. Это подтверждено визуальными данными на графике Кеттела (рис. 1).

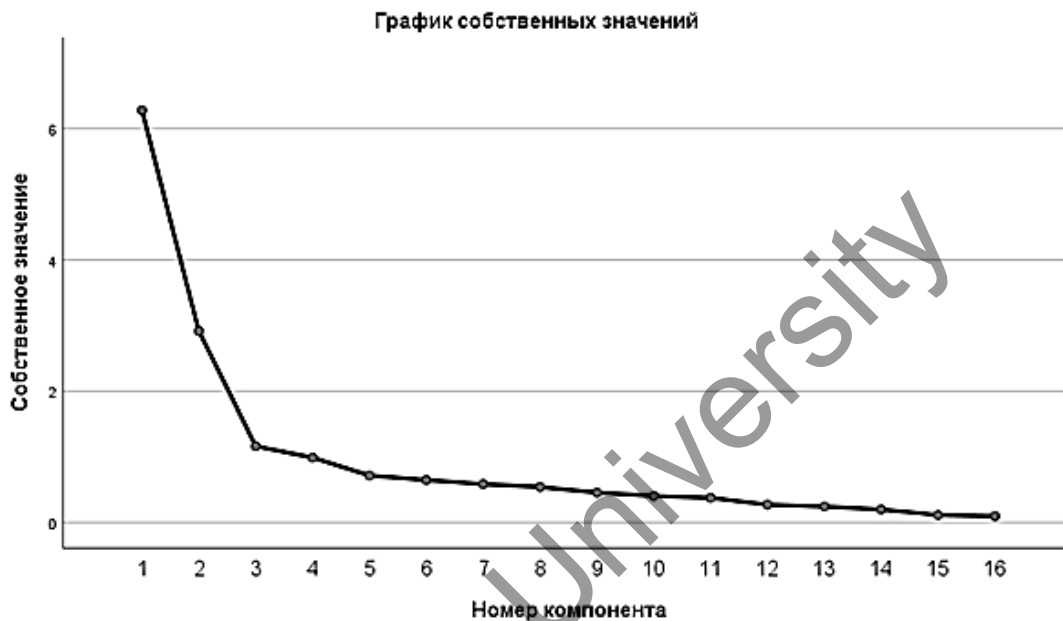


Рисунок 1. График Кеттела, иллюстрирующий четыре фактора, извлечённых из 16 вопросов по результатам анкетирования

Группировка вокруг факторов только тех переменных, которые с ним связаны в большей степени, чем с остальными, проведена с помощью метода варимакс. Вращение сошлось за 6 итераций при установленном максимальном значении 25. Четыре компонента, извлечённые с использованием метода варимакс иллюстрируют распределение факторных нагрузок по компонентам:

- 1) «представление о границах ЗБР как возможности прогнозирования результатов обучения школьников»;
- 2) «подходы к проектированию учебной деятельности школьников на уроке»;
- 3) «подходы к многоуровневой оценке учебных достижений школьников»;
- 4) «подходы к дифференцированной практике оценки учебных достижений школьников».

В таблице 4 представлены численные данные факторных нагрузок вопросов анкеты в части представлений учителей об учении о ЗБР и их собственной практике оценивания учебных достижений школьников.

**Факторные нагрузки вопросов анкеты в части представлений учителей об учении о ЗБР
и их собственной практике оценивания учебных достижений школьников**

	Компонент			
	1 (представление о границах ЗБР как возможности прогнозирования результатов обучения школьников)	2 (подходы к проектированию учебной деятельности школьников на уроке)	3 (подходы к многоуровневой оценке учебных достижений школьников)	4 (подходы к дифференцированной практике оценки учебных достижений школьников)
1	2	3	4	5
Результат обучения школьника может определяться границами зоны его ближайшего развития.	0,853			
Результат обучения школьника должен определяться границами зоны его ближайшего развития.	0,806			
Критерии оценки сложности и корректности задания для ученика должны совпадать с границей зоны его ближайшего развития.		0,686		
Зона ближайшего развития связана с обучаемостью или чувствительностью школьника к помощи взрослого.		0,746		
Зона ближайшего развития связана с актуальным уровнем развития школьника, его собственными усилиями в решении задачи.		0,815		
Понятие «зона ближайшего развития» релевантно (актуально) личностной и эмоциональной сферам, поэтому на уроке учителю следует проводить диагностику динамики и когнитивной, и личностной сферы ученика.		0,599		
Как часто на уроке Вы проводите оценку достижения учеником предметного результата обучения (согласно ГОСО)?			0,784	
Как часто на уроке Вы проводите оценку достижения учеником системно-деятельностного результата обучения (согласно ГОСО)?			0,823	
Как часто на уроке Вы проводите оценку достижения учеником личностного результата обучения (согласно ГОСО)?			0,768	

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5
Как часто на уроке Вы устанавливаете уровень актуального развития для ученика «С»?				0,819
Как часто на уроке Вы устанавливаете уровень актуального развития для ученика «В»?				0,884
Как часто на уроке Вы устанавливаете уровень актуального развития для ученика «А»?				0,816
Как часто на уроке Вы устанавливаете достижение учеником «С» границы его зоны ближайшего развития?				0,834
Как часто на уроке Вы устанавливаете достижение учеником «В» границы его зоны ближайшего развития?				0,867
Как часто на уроке Вы устанавливаете достижение учеником «А» границы его зоны ближайшего развития?				0,845
Как часто на уроке Ваши ученики решают задачи «в сотрудничестве с более умными его сотоварищами»?				0,553

Расчёты, проведённые с целью проверки надёжности подшкал четырёх компонентов, согласно альфа-коэффициенту Кронбаха составили:

- 0,718 для первого компонента из двух вопросов, представляющего «представление о границах ЗБР как условия прогнозирования результатов обучения школьников»;
- 0,736 для второго компонента из четырёх вопросов, представляющего «подходы к проектированию учебной деятельности школьников на уроке»;
- 0,848 для третьего компонента из трёх вопросов, представляющего «подходы к многоуровневой оценке учебных достижений школьников»;
- 0,932 для четвертого компонента из семи вопросов, представляющего «подходы к дифференцированной практике оценки учебных достижений школьников».

В таблице 5 показаны групповые различия в части представлений учителей об учении о ЗБР и их собственной практике оценивания учебных достижений школьников относительно извлечённых компонентов.

**Групповые различия в представлениях учителей об учении о ЗБР
и их собственной практике оценивания учебных достижений школьников**

№	Сравнения групп в выборке	Представление о границах ЗБР как возможности прогнозирования результатов обучения школьников ¹ (Компонент 1)			Подходы к проектированию учебной деятельности школьников на уроке 1 (Компонент 2)		
		N	Среднее	SD	N	Среднее	SD
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Учителя начальных классов	72	3,15	1,05	72	3,51	0,89
2	Учителя средних классов	153	3,09	0,97	153	3,37	0,94
3	Учителя предметов общественно-гуманитарного цикла	80	3,18	0,94	80	3,46	0,93
4	Учителя предметов естественно-научного цикла	53	3,31	0,83	53	3,47	0,93
5	Молодые учителя (стаж до 5 лет)	26	3,56	1,04	26	3,60	1,02
6	Опытные учителя (стаж 5 лет и выше)	199	3,13	0,94	199	3,44	0,91
7	Образование средне-специальное	20	2,92	1,05	20	3,18	0,88
8	Образование высшее	205	3,21	0,95	205	3,49	0,92
	Сравнения групп в выборке	Подходы к практике многоуровневой оценки учебных достижений учеников (Компонент 3) ²			Подходы к практике дифференцированной оценки учебных достижений учеников (Компонент 4) ²		
		N	Среднее	SD	N	Среднее	SD
1	Учителя начальных классов	72	3,63	0,64	72	3,56	0,67
2	Учителя средних классов	153	3,65	0,59	153	3,54	0,73
3	Учителя предметов общественно-гуманитарного цикла	80	3,68	0,66	80	3,57	0,69
4	Учителя предметов естественно-научного цикла	53	3,70	0,62	53	3,77	0,64
5	Молодые учителя (стаж до 5 лет)	26	3,73	0,73	26	3,63	0,75
6	Опытные учителя (стаж 5 лет и выше)	199	3,65	0,63	199	3,59	0,68
7	Образование средне-специальное	20	3,55	0,77	20	3,48	0,75
8	Образование высшее	205	3,68	0,63	205	3,61	0,68

Примечание. 1–5-балльная шкала суммарных оценок Ликерта содержит от 1 до 5 баллов за «категорически не согласен», «не согласен», «не могу согласиться или не согласиться», «согласен», «полностью согласен»;

2–5-балльная шкала суммарных оценок Ликерта содержит от 1 до 5 баллов за «никогда или почти никогда», «изредка», «часто», «на всех или почти на всех уроках», «всегда».

Проведённый многомерный анализ (MANOVA) в соответствии с ранее извлечёнными четырьмя компонентами позволил выявить следующее.

Относительно представлений о границах ЗБР как возможности прогнозирования результатов обучения школьников (компонент 1) достоверно выявлено влияние трёх факторов: «должность» (М Бокса = 11,309, $F = 0,896$; значимость = 0,550 при уровне значимости $p > 0,05$), «уровень профессионального образования» (М Бокса = 1,220, $F = 0,391$; значимость = 0,759 при уровне значимости $p > 0,05$), а также «образовательная область» (М Бокса = 1, 203, $F = 0,396$; значимость = 0,756 при уровне значимости $p > 0,05$).

Относительно подходов к проектированию учебной деятельности школьников на уроке (компонент 2) достоверно выявлено влияние только одного фактора — «уровень профессионального образования» (М Бокса = 14,673, $F = 1,353$; значимость = 0,196 при уровне значимости $p > 0,05$).

Относительно подходов к практике многоуровневой оценки учебных достижений учеников (компонент 3) достоверно выявлено влияние трёх факторов: «должность» (М Бокса = 7,033, $F = 1,151$; значимость = 0,329 при уровне значимости $p > 0,05$), «опыт работы» (М Бокса = 2,628, $F = 0,418$; значимость = 0,867 при уровне значимости $p > 0,05$) и «уровень профессионального образования» (М Бокса = 5,423, $F = 0,851$; значимость = 0,530 при уровне значимости $p > 0,05$).

Относительно подходов к практике дифференцированной оценки учебных достижений учеников (Компонент 4) влияние факторов не выявлено.

Серия однофакторных дисперсионных анализов (ANOVA) показала значимые различия между средними значениями ответов групп учителей, а именно:

- «молодые» учителя в большей степени согласились с тем, что «на уроке учителю следует проводить диагностику динамики и когнитивной, и личностной сферы ученика» ($F(4,965) = 17,365$, $p < 0,05$, $\eta = 0,63$);

- «молодые» учителя также значительно чаще положительно отвечали на вопросы «Как часто на уроке Вы устанавливаете уровень актуального развития для ученика «С» («В», «А»)»? ($F(4,414) = 23,134$, $p < 0,05$, $\eta = 0,562$);

- учителя с высшим образованием по сравнению с учителями со средним-специальным образованием чаще давали утвердительный ответ на вопрос «Как часто на уроке Вы проводите оценку достижения учеником личностного результата обучения (согласно ГОСО)?», а также вопросы «Как часто на уроке Вы устанавливаете достижение учеником «С» границу его зоны ближайшего развития?» и «Как часто на уроке Вы устанавливаете достижение учеником «В» границу его зоны ближайшего развития?» ($F(4,414) = 12,875$, $p < 0,05$, $\eta = 0,418$).

Связь между теорией и практикой учителя в области психолого-педагогической диагностики достижения учеником границы его актуального развития. Корреляционный анализ, проведённый с целью выявления статистической связи между теоретическими основаниями и практикой учителя в части психолого-педагогической диагностики достижения учеником границы актуального развития, показал следующее:

- выявлена статистически достоверная (значимая) средняя связь ($r = 0,645$) между представлениями учителя о психолого-педагогической диагностике учебных достижений школьников и учении о ЗБР как теоретико-методологической основе практики оценивания учебных достижений школьников.

- выявлена очень слабая корреляционная связь между представлениями учителя о психолого-педагогической диагностике учебных достижений школьников и его собственной практикой оценивания учебных достижений школьников ($r = 0,169$).

- практически отсутствует статистически значимая связь между представлениями о ЗБР как теоретико-методологической основе дифференцированной практики оценивания учебных достижений школьников с его собственной практикой оценивания учебных достижений школьников ($r = 0,102$).

Таким образом, наблюдается значительный разрыв между теоретико-методологическими основаниями и повседневной практикой учителя в отношении реализации системы критериального оценивания в частности, психолого-педагогической диагностики учебных достижений школьников (в ходе и по завершению урока) в целом.

Итак, Казахстан оказался примером ситуации, когда «Представляется практически невозможным назвать хотя бы одну страну, где бы теория предвещала пересмотр содержания образования в контексте последних реформ» [32]. Значимо, в июне 2024 года постановлением Правительства Республики Казахстан внесены изменения в Концепцию развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы. Отмечено, «для того чтобы

отвечать потребностям времени ... будет усилен принцип интеграции предметов, разделов, тем», «в учебных программах предусматриваются дополнительные часы на повторение и закрепление учебного материала по предметам в рамках вариативных часов» [33].

Заключение

Период с 2016 по 2022 годы казахстанского образования ознаменован обновлением общего среднего образования: в соответствии со стандартами ОЭСР изменён государственный общеобязательный стандарт среднего образования, учебные программы и планы, методики преподавания и обучения, введена система критериального оценивания.

В то же время, введение системы критериального оценивания вызвало у учителей республики определённые трудности, что вызывает ряд вопросов в части эффективности внесённых изменений в ходе обновления общего среднего образования Казахстана. Прежде всего, это выражается в системном недопонимании роли формативного оценивания как составной части системы критериального оценивания, психолого-педагогической диагностики как неотъемлемого атрибута профессиональной деятельности учителя в целом.

Далее, учитель в целом также демонстрирует осознание роли и значения теоретических воззрений учения о ЗБР Л.С. Выготского для своей дифференцированной практики в части постановки целей, планировании результатов и оценки учебных достижений школьников в соответствии с уровнями их подготовки и общеучебных навыков. Однако, необходимость соблюдения принципа установления связи между конкретными целями обучения и их достижениями в зависимости от показателей в общеучебных навыках, проявляемых ученикам, учителем лишь декларируется, в должной мере не реализуется.

Таким образом, наблюдается значительный разрыв между теоретико-методологическими основаниями и повседневной практикой учителя в отношении реализации системы критериального оценивания в частности, психолого-педагогической диагностики учебных достижений школьников (в ходе и по завершению урока) в целом. Казахстан оказался примером ситуации, когда «представляется практически невозможным назвать хотя бы одну страну, где бы теория предвляла пересмотр содержания образования в контексте последних реформ».

Примечательно, «молодые» учителя в целом ярче проявляют стремление следовать теоретическим канонам, относительно недавно освоенными ими при обучении в ВУЗ-е или колледже. В свою очередь опытные учителя, всё более отдаляясь во времени от всего того, что ими приобретено в ВУЗ-е (колледже), в большей степени проявляют себя приверженцами традиционного, знаниецентрированного образования, в рамках которого отслеживается (диагностируется) только предметный результат обучения школьников. Судя по результатам участия казахстанских школьников в международном исследовании PISA с 2009 года ситуация в средней школе республики Казахстан кардинально не меняется. При наличии возможности у учителя планировать, а у учащихся систематически осваивать содержание образования, постепенно достигая не только «предметный», но и «системно-деятельностный», а также «личностный» результаты обучения результаты участия казахстанских школьников в международном исследовании PISA были бы значительно выше.

Несомненно, поэтапное достижение обучающимися всех трёх вышеобозначенных уровней обучения, предусматривающее их аналитико-синтетическую деятельность и сопровождаемое наряду с суммативным полноценным формативным оцениванием, потребует физического увеличения времени на освоение содержания той или иной темы урока. Для этого, считаем, что следует пересмотреть содержание образования в направлении освобождения его от второстепенной информации, например, за счёт укрупнения дидактических единиц учебного предмета. Уверены, технология укрупнения дидактических единиц (УДЕ) сегодня приобретает особую актуальность в части реальной возможности интенсифицировать существующий образовательный процесс в соответствии с современными запросами развивающегося Казахстана.

В июне 2024 года постановлением Правительства Республики Казахстан внесены изменения в Концепцию развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы. Отмечено, «для того, чтобы отвечать потребностям времени ... будет усилен принцип интеграции предметов, разделов, тем», «в учебных программах предусматриваются дополнительные часы на повторение и закрепление учебного материала по предметам в рамках вариативных часов».

Далее, отмечено, учебные программы пройдут поэтапную апробацию и внедрение, причём «будут осуществляться мониторинговые исследования и проводиться широкомасштабные консультации с педагогической общественностью до и после внедрения учебных программ».

Итак, ожидается, привлечение к обсуждению результатов пересмотра педагогической общественности приведёт к системным изменениям, значительно приближающим учащихся к результатам обучения, предписанным нормами ГОСО. Считаем, учёные Казахстана должны внести достойную лепту, теоретически обосновав ожидаемые изменения. В таком случае больше вероятности того, что полноценная психолого-педагогическая диагностика учебных достижений школьников в соответствии с идеями Л.С. Выготского о ЗБР станет нормой профессиональной деятельности для учителей практически всех категорий, в противном случае нас ожидает следование по пути «проб и ошибок».

Благодарности

Авторы благодарят Игоря Дмитриевича Хлебникова, старшего преподавателя кафедры Всемирной истории и международных отношений Карагандинского университета имени академика Е.А. Букетова за оказанную консультационную помощь в обработке результатов исследования.

Список литературы

- 1 Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана от 18 февраля 2005 г. «Казахстан на пути ускоренной экономической, социальной и политической модернизации». — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://adilet.zan.kz/rus/docs/K050002006_
- 2 Бухарова Г.Д. Современное образование: сущность и направления развития [Электронный ресурс] / Г.Д. Бухарова, Л.Д. Старикова // Известия Алтайского государственного университета. — 2009. — № 2. — С. 7–11. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-obrazovanie-suschnost-i-napravleniya-razvitiya/viewer>
- 3 Стандарты ОЭСР в области образования: от теории к применению. — Фонд Сорос-Казахстан, 2012. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.soros.kz/ru/standarty_organizacii_ekonomiche/
- 4 Anticipation-action-reflection cycle for 2030. Conceptual learning framework. — OECD, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1787/39105d40-en>
- 5 Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 г. № 249. «Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы». — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249>
- 6 Тыныбаева М. Меняется мир — меняемся мы [Электронный ресурс] / М. Тыныбаева // Казахстанская правда. — 2018. — Режим доступа: <https://kazpravda.kz/n/menyaetsya-mir-menyaemsya-my-v2/>
- 7 Wilson E. Impact Study of the Centre of Excellence Programme: Technical Report Мониторинг и эвалюация программ центра педагогического мастерства / E. Wilson // Centre of Excellence Nazarbayev Intellectual Schools and Faculty of Education. — University of Cambridge, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17863/CAM.12373>
- 8 Бектурганова Р. За и против обновлённого содержания образования [Электронный ресурс] / Р. Бектурганова // Областная еженедельная общественная информационно-образовательная газета «Учительская плюс». — 2018. — № 34-35. — С. 329-330. — Режим доступа: <https://uchitelskaya.kz/mneniya/za-i-protiv-obnovlyonnogo-soderzhaniya-obrazovaniya>
- 9 Иткулова А.С. Актуальные вопросы обновленного содержания образования Республики Казахстан [Электронный ресурс] / А.С. Иткулова, Г.М. Кайсина // Вестник Северо-Казахстанского университета им. М. Козыбаева. — 2019. — № 1 (42). — С. 42–46. — Режим доступа: <https://vestnik.ku.edu.kz/jour/article/view/8>
- 10 Шуиншина Ш.М. Некоторые вопросы соблюдения преемственности в образовательных программах педагогических вузов [Электронный ресурс] / Ш.М. Шуиншина, Е.А. Альпеисов, Е.А. Туяков, Б.С. Ахметова // Профессиональное образование в современном мире. — 2019. — Т. 9. — № 2. — С. 2775–2785. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20190214>
- 11 Винтер Л. Низко висящие фрукты — легко критиковать недостатки в системе оценивания и ошибки в учебниках в контексте обновлённого содержания образования [Электронный ресурс] / Л. Винтер, Ж. Махметова, К. Куракбаев // Научно-педагогический журнал Национальной академии образования имени И. Алтынсарина Министерства образования и науки Республики Казахстан. — 2020. — № 1 (92). — С. 6–25. — Режим доступа: <https://uba.edu.kz/storage/app/media/Journal/1-2020.pdf>
- 12 Можаяева О.И. Методология системы критериального оценивания учебных достижений учащихся: учебно-методическое пособие / О.И. Можаяева, А.С. Шилибекова, Д.Б. Зиеденова. — Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2017. — 38 с.
- 13 Модуль 7. Формативное оценивание. Руководство для учителя / USAID [United States Agency for International Development], МО КР [Министерство образования Кыргызской Республики]. — 33 р. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://edu.gov.kg/media/files/785bd9c2-5f90-4c2b-bdb8-32e85d1171c3.pdf>

- 14 Швырёв В.С. Теория [Электронный ресурс] / В.С. Швырёв; ред. В.С. Стёпин // Новая философская энциклопедия: [в 4 т.]. Институт философии Российской акад. наук, Национальный общественно-научный фонд. — М.: Мысль, 2010. — Т. IV. — С. 42–45. — Режим доступа: <https://iphras.ru/elib/2987.html>
- 15 Суужко В.В. Общенаучные аспекты теории оценки [Электронный ресурс] / В.В. Суужко // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7 (Философия). — 2009. — № 1 (9). — С. 42–46. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschenauchnye-aspekty-teorii-otsenki>
- 16 Лапшова А.В. Психолого-педагогическая диагностика в профессиональной деятельности педагога [Электронный ресурс] / А.В. Лапшова, С.А. Цыплакова, Н.В. Пескова // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 60-3. — С. 195–198. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-diagnostika-v-professionalnoy-deyatelnosti-pedagoga>
- 17 Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования / Л.С. Выготский; под ред. и со вступ. статьей В. Колбановского. — М., Л.: Соцэкгиз, 1934. — 324 с.
- 18 Allal L. Assessment of — or in — the zone of proximal development / L. Allal, G. Pelgrims Ducrey // Learning and Instruction. — 2000. — Vol. 10 — No 2. — P. 137–152. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00025-0)
- 19 Пит Дадли. Lesson study: руководство / Дадли Пит. Lesson Study UK. — 2011. — 19 с.
- 20 Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031#z1165>.
- 21 Ахметова Т.Ш. Методологическая общность стандартов общего и высшего образования в части требований к результатам обучения как ориентир совершенствования подготовки будущего учителя музыки (на примере дисциплины «Основной музыкальный инструмент») / Т.Ш. Ахметова, Ж.М. Мамерханова, К.С. Ахметкаримова, Р.Ш. Абитаева // Вестник Карагандинского университета. Серия Педагогика. — 2023. — № 3. — С. 107–116. DOI: <https://doi.org/10.31489/2023ped3/107-116>
- 22 Усольцев А.П. Диагностические цели образования: проблемы, стратегии и возможные решения [Электронный ресурс] / А.П. Усольцев, Т.Н. Шамало, Е.П. Антипова // Образование и наука. — 2020. — Т. 22. — № 8. — С. 11–40. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-8-11-40
- 23 Об утверждении типовых учебных программ по общеобразовательным предметам и курсам по выбору уровней начального, основного среднего и общего среднего образования. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 16 сентября 2022 г. № 399. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029767>
- 24 Байкова Л.А. Методика воспитательной работы: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; под ред. В.А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 144 с.
- 25 Чернецов П.И. Психолого-педагогическая диагностика уровня готовности студентов к научно-исследовательской деятельности [Электронный ресурс] / П.И. Чернецов, И.С. Николаева, И.В. Шадчин // Инновационное развитие профессионального образования. — 2020. — № 2 (26). — С. 122–130. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-diagnostika-urovnya-gotovnosti-studentov-k-nauchno-issledovatel'skoj-deyatelnosti>
- 26 Пряничникова Я.Д. Критериальный подход к оценке качества образования [Электронный ресурс] / Я.Д. Пряничникова // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. — 2017. — № 1. — С. 83–92. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterialnyy-podhod-k-otsenke-kachestva-obrazovaniya>
- 27 Нургабыл Д.Н. Моделирование формативного оценивания учебных достижений учащихся [Электронный ресурс] / Д.Н. Нургабыл, М.М. Шакен // Вестник Казахского национального женского педагогического университета. — 2020. — № 4 (84). — С. 1–8. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-formativnogo-otsenivaniya-uchebnyh-dostizheniy-uchaschihsya>
- 28 О внесении изменений в приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 18 марта 2008 г. № 125 «Об утверждении Типовых правил проведения текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся для организаций среднего, технического и профессионального, послесреднего образования». Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 28 августа 2020 г. № 373. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000021148>
- 29 Wafubwa R. Role of formative assessment in improving students' motivation, engagement, and achievement: A systematic review of literature / R. Wafubwa // International Journal of Assessment and Evaluation. — 2020. — Vol. 28. — No 1. — P. 17–31. DOI: 10.18848/2327-7920/CGP/v28i01/17-31
- 30 Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп; пер. с нем. — М.: Педагогика, 1991. — 238 с.
- 31 Аввисати Ф. Страновая записка: Казахстан [Электронный ресурс] / Ф. Аввисати, Р. Илизалитурри; пер. с англ. — Департамент по образованию и навыкам, ОЭСР. — Режим доступа: <https://taldau.edu.kz/storage/app/media/PISA/%20записка.pdf>
- 32 Тагунова И.А. Проблемы обновления содержания общего образования в зарубежных странах / И.А. Тагунова; под ред. С.В. Ивановой, И.М. Елкиной // Материалы Международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (07–08 июня 2022 г.) — М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». — С. 169–175.
- 33 Постановление Правительства Республики Казахстан от 13 июня 2024 г. № 465. О внесении изменений и дополнений в постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249. «Об утверждении Концепции раз-

вития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 годы». — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400000465#z5>.

Ж.М. Мамерханова, С.С. Шутенова, А.Н. Сакаева, Е.А. Алексеева

Мектеп оқушыларының оқу жетістіктерінің психологиялық-педагогикалық диагностикасы: мінсіз көзқарас, шынайы жағдай

Қазақстан Республикасында 2016 жылдан 2022 жылға дейін жалпы орта білім беру мазмұны жаңартылды. Мақсаты — XXI ғасырда оқушыларға қажетті білім, дағдылар, тәсілдер мен құндылықтарды көрсету. Мемлекеттік білім стандарты мен оқу жоспарлары өзгертілді, мектеп оқушыларының оқу жетістіктерін критериалды бағалау жүйесі енгізілді. Дегенмен, кең ауқымды дайындық жүргізілгеніне қарамастан, мұғалімдер білім беру процесін жетілдіруге бағытталған бағалау түрі ретінде, оқушылардың оқу жетістіктерін формативті бағалауды жүзеге асыруда қиындықтарға тап болды. Оқушылардың жалпы білім беру дағдыларының деңгейін ескере отырып, оқу мақсаттарына жетудегі нақты мүмкіндіктері мұғалімнің назарынан тыс қалады. Туындаған жағдайдың себебі ретінде енгізілген критериалды бағалау жүйесі мен оның теориялық-әдіснамалық негізі — оқушылардың оқу жетістіктерін психологиялық-педагогикалық диагностикалау жүйесі арасындағы әлсіз байланыс қарастырылады. Оқушылардың оқу жетістіктерін бағалау практикасы Л.Е. Выготскийдің жақын даму аймағы туралы теориялық тұжырымдамалармен қаншалықты байланысты екенін анықтау мақсатында, психологиялық-педагогикалық диагностика туралы Қарағанды облысының 225 мұғаліміне сауалнама жүргізілді. Мұғалімнің университетте (колледжде) оқуын аяқтағаннан кейінгі уақыты неғұрлым ұзағырақ болса, оның педагогикалық тәжірибеде мектеп оқушыларының оқу жетістіктерін психологиялық-педагогикалық диагностикалау теориясын басшылыққа алуы соншалықты аз болатыны анықталды. Сабақ барысында мұғалім оқушылардың пәнді оқыту нәтижесіне жетуін жүйелі түрде қамтамасыз етеді және қорытындылайды, сонымен қатар жүйелік-әрекеттік, жеке оқыту нәтижелерін тұжырымдайды. Нәтижесінде психологиялық-педагогикалық диагностиканың теориясы мен практикасы негізінде оқушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалау жүйесі оның кәсіби қызметінің нақты атрибуты емес, қажетті болып қала береді. Қалыптасқан жағдайдан шығудың жолы ретінде мектеп оқушыларының жүйелік белсенділігін, жеке оқу нәтижелерін кейіннен бағалай отырып, олардың жетістіктері үшін жеткілікті уақытты «босату» мақсатында білім беру мазмұнын таңдау, қалыптастыру тәсілдерін қайта қарау ұсынылады.

Кілт сөздер: жақын даму аймағы, психологиялық-педагогикалық диагностика, білім беру мазмұнын жаңарту, сабақ, формативті бағалау.

Zh.M. Mamerkhanova, S.S. Shutenova, A.N. Sakayeva, E.A. Alekseeva

Psychological and pedagogical diagnostics of educational achievements of schoolchildren: an ideal representation, a real state

In the Republic of Kazakhstan, the content of general secondary education has been updated from 2016 to 2022. The goal is to reflect the knowledge, skills, approaches and values needed by students of the 21st century. The state standard of education and curricula have been changed, and a system of criteria-based assessment of students' academic achievements has been introduced. However, despite extensive training, it has been found that teachers have difficulty implementing formative assessment of students' academic achievements as a form of assessment designed to improve the educational process. The teacher also overlooks the of students' actual potential in achieving learning goals, taking into account the level of their general academic skills. The weak connection between the introduced system of criterion assessment and its theoretical and methodological basis, the system of psychological and pedagogical diagnostics of educational achievements of schoolchildren, is considered as the reason for the situation. To determine how the practice of assessing students' academic achievements correlates with the theoretical concepts of the area of immediate development of L.S. Vygotsky, a survey of 225 teachers of the Karaganda region was conducted on psychological and pedagogical diagnostics. It has been established that the more time a teacher spends after completing his studies at a university (college), the less he is guided in teaching practice by the theory of psychological and pedagogical diagnostics of students' academic achievements. It has been established that within the lesson, the teacher consistently ensures and summatively assesses students' achievement of subject-specific learning outcomes, whereas meta-subject and personal learning outcomes are assessed only sporadically. As a result, the system of criterion-based assessment of students' academic achievements based on the theory and practice of psychological and pedagogical diagnostics remains a desirable rather than a valid attribute of their professional activity. As a way out of this situation, it is proposed to revise approaches to the selection and for-

mation of educational content in order to “free up” enough time for students to achieve, followed by an assessment of system-activity and personal learning outcomes.

Keywords: zone of proximal development, psychological and pedagogical diagnostics, updating the educational content, lesson, formative assessment.

References

- 1 (2005). Poslanie Prezidenta Respubliki Kazakhstan N.A. Nazarbaeva narodu Kazakhstana ot 18 fevralia 2005 g. «Kazakhstan na puti uskorennoi ekonomicheskoi, sotsialnoi i politicheskoi modernizatsii». [Address of the President of the Republic of Kazakhstan N.A. Nazarbayev to the people of Kazakhstan dated 18 February 2005 “Kazakhstan on the path of accelerated economic, social, and political modernization”]. (2005, February 18). *adilet.zan.kz*. Retrieved from https://adilet.zan.kz/rus/docs/K050002006_ [in Russian].
- 2 Bukharova, G.D., & Starikova, L.D. (2009). Sovremennoe obrazovanie: sushchnost i napravleniia razvitiia [Modern education: the essence and directions of development]. *Izvestiia Altayskogo gosudarstvennogo universiteta — Proceedings of the Altai State University*, 2, 7–11. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-obrazovanie-suschnost-i-napravleniya-razvitiya/viewer> [in Russian].
- 3 (2012). Standarty OESR v oblasti obrazovaniia: ot teorii k primeneniiu [OECD Standards in Education: from theory to application]. Fond Soros-Kazakhstan. *soros.kz*. Retrieved from https://www.soros.kz/ru/standarty_organizacii_ekonomiche/ [in Russian].
- 4 (2019). Anticipation-action-reflection cycle for 2030. Conceptual learning framework. OECD. <https://doi.org/10.1787/39105d40-en>.
- 5 Postanovlenie Pravitelstva Respubliki Kazakhstan ot 28 marta 2023 g. № 249. «Ob utverzhdenii Kontseptsii razvitiia doskolnogo, srednego, tekhnicheskogo i professionalnogo obrazovaniia Respubliki Kazakhstan na 2023–2029 gody» [Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated 28 March 2023 No. 249. “On approval of the Concept of development of pre-school, secondary, technical and vocational education of the Republic of Kazakhstan for 2023–2029”]. (2023, 28 March). *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249> [in Russian].
- 6 Tynybayeva, M. (2018). Meniaetsia mir — meniaetsia my [The world changes — we change]. *Kazhkhstanskaia Pravda — Kazakhstani Truth*. Retrieved from <https://kazpravda.kz/n/meniyaetsia-mir-meniyaetsia-my-v2/> [in Russian].
- 7 Wilson E. (2017). Impact Study of the Centre of Excellence Programme: Technical Report Мониторинг и эвалюация программ центра педагогического мастерства [Impact Study of Excellence Programme: Technical Report Monitoring i evaluatsia programm tsentra pedagogicheskogo masterstva]. *Centre of Excellence Nazarbayev Intellectual Schools and Faculty of Education*. University of Cambrdge. DOI: <https://doi.org/10.17863/CAM.12373> [in Russian].
- 8 Bekturganova, R. (2018). Za i protiv obnovliionnogo sodержaniia obrazovaniia [Pros and cons of the updated content of education]. *Oblastnaia ehenedelnaia obshchestvennaia informatсионno-obrazovatelnaia gazeta «Uchitelskaia plus» — Regional weekly public information and educational newspaper «Uchitelskaya plus»*, 34-35 (329-330). Retrieved from <https://uchitelskaya.kz/mneniya/za-i-protiv-obnovlyonno-go-soderzhaniya-obrazovaniya> [in Russian].
- 9 Itkulova, A.S., & Kaisina, G.M. (2019). Aktualnye voprosy obnovlennogo sodержaniia obrazovaniia Respubliki Kazakhstan [Topical issues of the updated content of education in the Republic of Kazakhstan]. *Vestnik Severo-Kazhkhstanskogo universiteta imeni M. Kozybaeva — Bulletin of the North Kazakhstan University named after M. Kozybaev*, 1 (42), 42–46. Retrieved from <https://vestnik.ku.edu.kz/jour/article/view/8> [in Russian].
- 10 Shuinshina, S.M., Alpeisov, E.A., Tuyakov, Y.A. & Akhmetova, B.S. (2019). Nekotorye voprosy sobliudeniia preemstvennosti v obrazovatelnykh programmakh pedagogicheskikh vuzov [Some compliance issues and continuity in educational programs of pedagogical universities]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire — Professional education in the modern world*, 9, 2, 2775–2785. <https://doi.org/10.15372/PEMW20190214> [in Russian].
- 11 Winter, L., Makhmetova, J. & Kurakbaev, K. (2020). Nizko visiaschie frukty — legko kritikovat nedostatki v sisteme otsenivaniia i oshibki v uchebnikakh v kontekste obnovlennogo sodержaniia obrazovaniia [Low-hanging fruit — it is easy to criticize flaws in the grading system and mistakes in textbooks in the context of updated educational content]. *Nauchno-pedagogicheskii zhurnal Natsionalnoi akademii obrazovaniia imeni I. Altynsarina Ministerstva obrazovaniia i nauki Respubliki Kazakhstan — Scientific and Pedagogical Journal of the I. Altynsarin National Academy of Education of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan*, 1 (92), 6–25. Retrieved from <https://uba.edu.kz/storage/app/media/Journal/1-2020.pdf> [in Russian].
- 12 Mozhaeva, O.I., Shillibekova, A.S. & Ziedenova, D.B. (2017). *Metodologiya sistemy kriterialnogo otsenivaniia uchebnykh dostizhenii uchashchikhhsia: uchebno-metodicheskoe posobie* [Methodology of the system of criterial assessment of the educational achievements of students: Educational and methodological manual]. Astana: AOO «Nazarbaev Intellektualnye shkoly» [in Russian].
- 13 Modul 7. Formativnoe otsenivanie. Rukovodstvo dlia uchitelia [Module 7. Formative assessment. Teacher’s Guide]. USAID [United States Agency for International Development] & MO KR [Ministry of Education of the Kyrgyz Republic]. (n.d.). *edu.gov.kz*. Retrieved from <https://edu.gov.kg/media/files/785bd9c2-5f90-4c2b-bdb8-32e85d1171c3.pdf> [in Russian].
- 14 Shvyrev, V.S. (2010). Teoriia [Theory]. *Novaia filosofskaia entsiklopediia — The New Philosophical Encyclopedia* (Vols. 1–4). IV, 42–45 (V.S. Stepin, Ed.). Institut filosofii Rossiiskoi akademii nauk, Natsionalnyi obshchestvenno-nauchnyi fond. Moscow: Mysl. Retrieved from <https://iphras.ru/elib/2987.html> [in Russian].
- 15 Sutuzhko, V.V. (2009). Obshchenauchnye aspekty teorii otsenki [General scientific aspects of assessment theory]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 7 (Filosofii) — Bulletin of Volgograd State University, Series 7 (Philosophy)*, 1 (9), 42–46. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/obshchenauchnye-aspekty-teorii-otsenki> [In Russian].

- 16 Lapshova, A.V., Tsyplakova, S.A., & Peskova, N.V. (2018). Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika v professionalnoi deiatelnosti pedagoga [Psychological and pedagogical diagnostics in the professional activity of a teacher]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia — Problems of modern pedagogical education*, 60-3, 195–198. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-diagnostika-v-professionalnoy-deyatelnosti-pedagoga> [in Russian].
- 17 Vygotsky, L.S. (1934). *Myshlenie i rech: psikhologicheskoe issledovaniia* [Thinking and speech: Psychological studies]. (V. Kolbanovskiy, Ed.). Moscow, Leningrad: Sotsekgiz [in Russian].
- 18 Allal, L. & Pelgrims Ducrey, G. (2000). Assessment of — or in — the zone of proximal development. *Learning and Instruction*, 10(2), 137–152. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00025-0)
- 19 Pete Dudley. (2011). *Lesson study: rukovodstvo* [Lesson study: manual]. Lesson Study UK [in Russian].
- 20 (2022). Ob utverzhdenii gosudarstvennykh obshcheobrazovatelnykh standartov doshkolnogo vospitaniia i obucheniia, nachalnogo, osnovnogo srednego i obshchego srednego, tekhnicheskogo i professionalnogo, poslesrednego obrazovaniia. Prikaz Ministra prosveshcheniia Respubliki Kazakhstan ot 3 avgusta 2022 goda No 348 [On approval of state mandatory standards for pre-school education and training, primary, basic secondary and general secondary, technical and vocational, post-secondary education. Order of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated August 3, 2022 No. 348]. *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031#z1165>. [in Russian].
- 21 Akhmetova, T.Sh., Mamerkhanova, Zh.M., Akhmetkarimova, K.S. & Abitaeva, R.Sh. (2023). Metodologicheskaya obshchnost standartov obshchego i vysshego obrazovaniia v chasti trebovaniia k rezultatam obucheniia kak orientir sovershenstvovaniia podgotovki budushchego uchitelia muzyki (na primere distsipliny «Osnovnoi muzykalnyi instrument») [Methodological commonality of standards of general and higher education in terms of requirements for learning outcomes as a guideline for improving the training of a future music teacher (using the example of the discipline “Basic musical instrument”). *Vestnik Karagandinskogo universiteta. Seriya Pedagogika — Bulletin of the Karaganda University. Pedagogy series*, 3, 107–116. <https://doi.org/10.31489/2023ped3/107-116> [in Russian].
- 22 Usoltsev, A.P., Shamalov, T.N., & Antipova, E.P. (2020). Diagnosticheskiye tseli obrazovaniia: problemy, strategii i vozmozhnye resheniia [Diagnostic purposes of education: Problems, strategies and solutions]. *Obrazovanie i nauka — Education and science*, 22, 8, 11–40. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-8-11-40> [in Russian].
- 23 (2022). Ob utverzhdenii tipovykh uchebnykh programm po obshcheobrazovatelnykh predmetam i kursam po vyboru urovnei nachalnogo, osnovnogo srednego i obshchego srednego obrazovaniia. Prikaz Ministra prosveshcheniia Respubliki Kazakhstan ot 16 sentiabria 2022 g. № 399 [On approval of standard curricula in general education subjects and courses at the choice of levels of primary, basic secondary and general secondary education. Order of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated September 16, 2022 No. 399]. *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029767> [in Russian].
- 24 Baikova, L.A., Grebenkina, L.K., & Yermkina, O.V., et al. (2004). *Metodika vospitatelnoi raboty: uchebnoe posobie dlia studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedenii* [Methods of educational work: A textbook for students of higher pedagogical institutions] (V.A. Slastenin, Ed.). Moscow: Izdatelskii tsentr «Akademiiia» [in Russian].
- 25 Chernetsov, P.I., Nikolaeva, I.S., & Shadchin, I. (2020). Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika urovnia gotovnosti studentov k nauchno-issledovatel'skoi deiatelnosti [Psychological and pedagogical diagnostics of the level of students' readiness for research activities]. *Innovatsionnoe razvitie professionalnogo obrazovaniia — Innovative development of professional education*, 2 (26), 122–130. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-diagnostika-urovnya-gotovnosti-studentov-k-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti> [in Russian].
- 26 Pryanichnikova, Ya.D. (2017). Kriteriialnyi podkhod k otsenke kachestva obrazovaniia [A criteria-based approach to assessing the quality of education]. *Vestnik po pedagogike i psikhologii Yuzhnoi Sibiri — Bulletin on Pedagogy and Psychology of Southern Siberia*, 1, 83–92. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/kriteriialnyy-podkhod-k-otsenke-kachestva-obrazovaniya> [in Russian].
- 27 Nurgabyly, D.N., & Shaken, M.M. (2020). Modelirovanie formativnogo otsenivaniia uchebnykh dostizhenii uchashchikhsia [Modeling of the formative assessment of students' academic achievements]. *Vestnik Kazakhskogo natsionalnogo zhenskogo pedagogicheskogo universiteta — Bulletin of the Kazakh National Women's Pedagogical University*, 4 (84), 1–8. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-formativnogo-otsenivaniya-uchebnykh-dostizheniy-uchashchihsya> [in Russian].
- 28 (2020). O vnesenii izmenenii v prikaz Ministra obrazovaniia i nauki Respubliki Kazakhstan ot 18 marta 2008 g. № 125 «Ob utverzhdenii Tipovykh pravil provedeniia tekushchego kontrolya uspevaemosti, promezhutochnoi i itogovoi attestatsii obuchaiushchikhsia dlia organizatsii srednego, tekhnicheskogo i professionalnogo, poslesrednego obrazovaniia». Prikaz Ministra obrazovaniia i nauki Respubliki Kazakhstan ot 28 avgusta 2020 g. № 373 [On Amendments to the Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated March 18, 2008 No 125 “On approval of Standard Rules for conducting ongoing monitoring of academic performance, intermediate and final certification of students for organizations of secondary, technical and vocational, post-secondary education”. Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated August 28, 2020 No. 373]. *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000021148>
- 29 Wafubwa, R. (2020). Role of formative assessment in improving students' motivation, engagement, and achievement: A systematic review of literature. *International Journal of Assessment and Evaluation*, 28 (1), 17–31. <https://doi.org/10.18848/2327-7920/CGP/v28i01/17-31>
- 30 Ingenkamp, K. (1991). *Pedagogicheskaya diagnostika* [Pedagogical diagnostics]. Translated from German. Moscow: Pedagogika [in Russian].
- 31 Avvisati, F. & Ilizaliturri, R. (2024). Stranovaiia zapiska: Kazakhstan [Country note: Kazakhstan]. Department of Education and Skills, OECD. *taldau.edu.kz*. Retrieved from <https://taldau.edu.kz/storage/app/media/PISA/%20записка.pdf> [in Russian].
- 32 Tagunova, I.A. (2022). Problemy obnoveniia sodержaniia obshchego obrazovaniia v zarubezhnykh stranakh [Problems of updating the content of general education in foreign countries]. *Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*