

ОҚЫТУДЫҢ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF EDUCATION

<https://doi.org/10.31489/2026Ped3/124-134>
УДК 371.26.

Получена: 19.01.2026 г. | Одобрена для публикации: 20.04.2026 г.

С.К. Ахтанова¹, С.С. Байсарина^{2*}, Н.Ж. Жуматова³,
Г.Ж. Болатова⁴, У.И. Бурдесбекова⁵

^{1, 2, 3, 4, 5}Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан
(*Корреспондирующий автор. E-mail: ms.2110@bk.ru)

¹ORCID 0000-0001-6000-0545

²ORCID 0000-0003-3731-2166

³ORCID 0009-0008-4996-742X

⁴ORCID 0000-0002-4276-0740

⁵ORCID 0009-0008-4672-7260

Критериальное оценивание как педагогическая технология: смысловые основания и функциональная структура

В статье рассматривается критериальное оценивание как целостная педагогическая система, обеспечивающая управляемость качества обучения в условиях модернизации школьного образования Республики Казахстан. Цель исследования заключалась в раскрытии смыслового ядра критериального оценивания и реконструкции его функциональной структуры на основе нормативных и методических документов, регламентирующих оценочную практику. Методологической основой исследования стал качественный анализ нормативных и методических документов, включавший выявление ключевых дефиниций, функциональную интерпретацию критериального оценивания и сопоставление нормативной модели с её методическим воплощением в школьной практике. В качестве материалов использованы положения приказа, закрепляющего критерии оценивания и разграничение формативного и суммативного оценивания, а также методические рекомендации национального научно-методического центра, отражающие особенности внедрения критериальной системы и типовые затруднения педагогов. Результаты показывают, что критериальное оценивание нормативно ориентировано на соотнесение учебных достижений с заранее определёнными критериями, связанными с целями и содержанием образования, и реализует функции прозрачности и объективности, диагностики, регуляции учебного процесса, обратной связи, контроля и поддержки самооценки обучающихся. Установлено, что развивающий потенциал критериального подхода обеспечивается качеством обратной связи и возможностью коррекции результата, тогда как формализация возникает при редукции критериальности к балльному учёту. Практическая значимость работы связана с возможностью использования представленной структурно-функциональной модели критериального оценивания для повышения оценочной грамотности педагогов и профилактики формального оценивания.

Ключевые слова: критериальное оценивание, формативное оценивание, суммативное оценивание, обратная связь, оценочная грамотность, качество обучения.

Введение

В современных условиях модернизации образования и усиления общественного запроса на прозрачность и доказательность учебных результатов оценивание перестаёт быть сугубо «итоговой процедурой» и всё чаще рассматривается как педагогический механизм, способный управлять качеством обучения. В этой логике критериальное оценивание приобретает особую актуальность, поскольку оно фиксирует требования к результату через заранее определённые критерии и дескрипторы и тем са-

мым снижает долю субъективности при принятии оценочного решения. Международная исследовательская традиция подчёркивает, что образовательная ценность оценивания проявляется прежде всего тогда, когда оно становится частью учебного процесса и обеспечивает устойчивую обратную связь, влияющую на дальнейшее обучение [1]. Концептуально близкую позицию занимает D.R. Sadler [2], доказывая, что формативная оценка эффективна только при наличии ясного представления о качестве работы и возможности соотносить собственный результат с эталоном, корректируя его до достижения требуемого уровня. Как следствие, ключевой смысл критериального оценивания следует видеть не в фиксации балла как «конечного продукта», а в поддержке управляемого продвижения обучающегося к заданным образовательным целям.

Особое значение в этой системе приобретает качество обратной связи, поскольку именно через неё оценивание превращается в ресурс обучения, а не в формальный контроль. Педагогическая литература подчёркивает, что эффективная обратная связь должна быть конкретной, понятной учащемуся и направленной на улучшение действия или продукта, а не на оценивание личности [3]. Вместе с тем исследования показывают, что влияние обратной связи не является линейным и зависит от её формы, адресности и контекста: в метааналитической работе A.N. Kluger и A. DeNisi [4] убедительно продемонстрировано, что обратная связь может как повышать, так и снижать результативность, если она построена некорректно или воспринимается как санкция. Важную практическую рамку для понимания того, «как именно» встроить оценивание в учебный процесс, задаёт D. Wiliam [5], рассматривая формативное оценивание как систему регулярных педагогических действий, через которые учитель получает данные о продвижении ученика и своевременно корректирует обучение. На уровне школьной практики это согласуется с позицией R.J. Stiggins [6], который акцентирует, что образовательные системы сталкиваются с «кризисом оценивания» именно там, где доминирует оценка ради отметки, а оценивание как инструмент обучения остаётся недостаточно развитым. В более широком педагогическом контексте оценивание связано и с качеством школьных результатов в целом: подходы видимого обучения трактуют оценивание как один из факторов управляемости достижения, подчёркивая необходимость опоры на доказательные стратегии преподавания и мониторинга прогресса [7].

В казахстанском образовательном контексте критериальное оценивание закреплено как ключевая модель оценивания и сопровождается обсуждением её возможностей и ограничений. Отечественные исследования фиксируют, что критериальный подход позволяет усилить объективность и сопоставимость оценочных результатов, но в то же время требует высокого уровня оценочной грамотности педагога и методически точной разработки критериев и дескрипторов. Как отмечают Л. Насир, Г.О. Кожашева и Л.Ж. Жансеитова, критериальное оценивание в Казахстане сопровождается не только новыми возможностями, но и рисками формализации оценочной практики [8]. Аналитические обзоры, посвящённые тенденциям и противоречиям оценивания в образовании, дополнительно показывают, что трансформация оценочной культуры сопровождается методическими рисками формализации и неоднозначностью восприятия оценочных процедур участниками образовательного процесса [9]. В продолжение этой линии подчёркивается и необходимость системного развития оценочной грамотности учителя как условия успешной реализации реформ оценивания [10]. На уровне педагогических измерений критериальное оценивание также рассматривается как инструмент, который одновременно открывает возможности для повышения качества оценки и задаёт ограничения, связанные с измеримостью сложных образовательных результатов и риском «подмены смысла процедурой», что особенно заметно в школьной практике [11]. Наконец, актуальные международные сравнительные материалы подчёркивают важность учительского профессионализма и управленческих условий для устойчивого внедрения современных оценочных практик; данные TALIS в отношении Казахстана позволяют рассматривать оценочную компетентность и профессиональную поддержку педагогов как один из факторов качества образовательных изменений [12-13].

В связи с изложенным в статье предпринимается попытка теоретически уточнить смысл критериального оценивания и системно раскрыть его педагогические функции в современной образовательной практике, рассматривая критериальность как механизм прозрачности требований, диагностики затруднений, организации обратной связи и управления качеством обучения. Исследовательская логика строится на предположении о том, что критериальное оценивание сохраняет развивающий потенциал и становится действительно образовательным инструментом в тех случаях, когда критерии используются не как формальная шкала, а как педагогический язык качества, направляющий обучающегося и поддерживающий принятие методически обоснованных решений учителем.

Научная новизна исследования состоит в том, что критериальное оценивание реконструировано не как набор оценочных процедур, а как целостная педагогическая система с внутренне связанной функциональной структурой. Впервые в логике данного анализа систематизированы условия педагогической эффективности критериального оценивания в школьной практике Казахстана, а также показано, при каких методических деформациях критериальный подход утрачивает развивающий потенциал и переходит в режим формализации. В отличие от описательного подхода, работа выявляет условия, при которых нормативно закреплённая система критериального оценивания сохраняет развивающий потенциал, а также обозначает риски её редукции до процедурной формализации. Практическая ценность статьи заключается в предложенной структурно-функциональной модели критериального оценивания, позволяющей системно описать его компоненты, уровни функционирования и педагогические связи, применимой для повышения оценочной грамотности педагогов и проектирования корректной обратной связи в школьной практике.

Значимость казахстанского контекста определяется тем, что критериальное оценивание в Республике Казахстан не является локальной методической инициативой, а выступает нормативно закреплённой моделью оценивания, распространяющейся на массовую школьную практику. Поэтому анализ его смысловых оснований, функциональной структуры и условий педагогической эффективности имеет не только теоретическое, но и прикладное значение: он позволяет оценить, в какой мере нормативно введённая система действительно работает как инструмент повышения качества обучения, а в какой — рискует быть сведённой к формальной процедуре.

Методы и материалы

Методологическая логика исследования определена тем, что цель статьи связана с раскрытием смысла и функций критериального оценивания как нормативно закреплённой и методически реализуемой педагогической системы. В связи с этим работа выполнена в рамках качественного анализа нормативных и методических документов, регулирующих и интерпретирующих критериальное оценивание в системе среднего образования Республики Казахстан. Такой подход позволяет выявить не только терминологическое определение критериального оценивания, но и функциональную структуру данной модели, включая механизмы формативного и суммативного оценивания, роль критериев и дескрипторов, а также условия педагогической эффективности и риски формализации оценочной практики.

Документальную базу исследования составил комплекс нормативных и методических документов, включающий нормативный источник, закрепляющий понятийную рамку критериального оценивания и базовые требования к его реализации, а также методико-аналитические материалы, отражающие особенности внедрения критериального оценивания, его практические эффекты и типовые ограничения в образовательной среде. В качестве нормативного основания использован приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан «Об утверждении критериев оценки знаний обучающихся» (с учётом актуальных редакций), где фиксируются определения критериального оценивания, критериев оценивания, формативного и суммативного оценивания, а также их функциональное назначение [14]. Дополнительно привлекались методические рекомендации по критериальному оцениванию, подготовленные профильным национальным научно-методическим центром, содержащие описание принципов, процедур, приоритетов и проблем реализации критериального подхода в школьной практике. Важно отметить, что количественные показатели затруднений педагогов, приводимые далее в разделе результатов, не являются результатом авторского эмпирического опроса. В качестве вторичных аналитических данных использована аналитическая справка Национальной академии образования имени И. Алтынсарина «Проведение мониторинга внедрения критериальной системы оценивания начального, основного уровней образования (1–3, 5–8 классы)». Указанный мониторинг включал анкетирование учителей, обучающихся и родителей, фокус-группы, посещение и анализ уроков, а также анализ результатов контрольных срезов. В настоящей статье эти материалы используются как часть документальной базы для интерпретации типичных профессиональных затруднений, возникающих при реализации критериального оценивания в школьной практике [15].

Процедура анализа строилась как последовательная реконструкция смысла и функций критериального оценивания на основе документальных свидетельств. На первом этапе осуществлялось выделение понятийного ядра критериального оценивания и уточнение его смыслового содержания через нормативные дефиниции и логические связи между ключевыми компонентами модели. На втором этапе выполнялась функциональная интерпретация критериального оценивания, в ходе которой уста-

навливались устойчивые функции системы (прозрачность и объективность, диагностика, регуляция учебного процесса, обратная связь, контроль и поддержка самооценки) и определялись инструменты их реализации через критерии, дескрипторы, формативные и суммативные процедуры. На третьем этапе проводилось сопоставление нормативной модели и методической интерпретации её применения, что позволило выявить условия педагогической эффективности критериального оценивания и обозначить риски формализации, возникающие при сведении критериальной логики к технической фиксации баллов без развивающей обратной связи и коррекции обучения. Для наглядного представления логики критериального оценивания как циклического педагогического процесса ниже приведён рисунок 1.

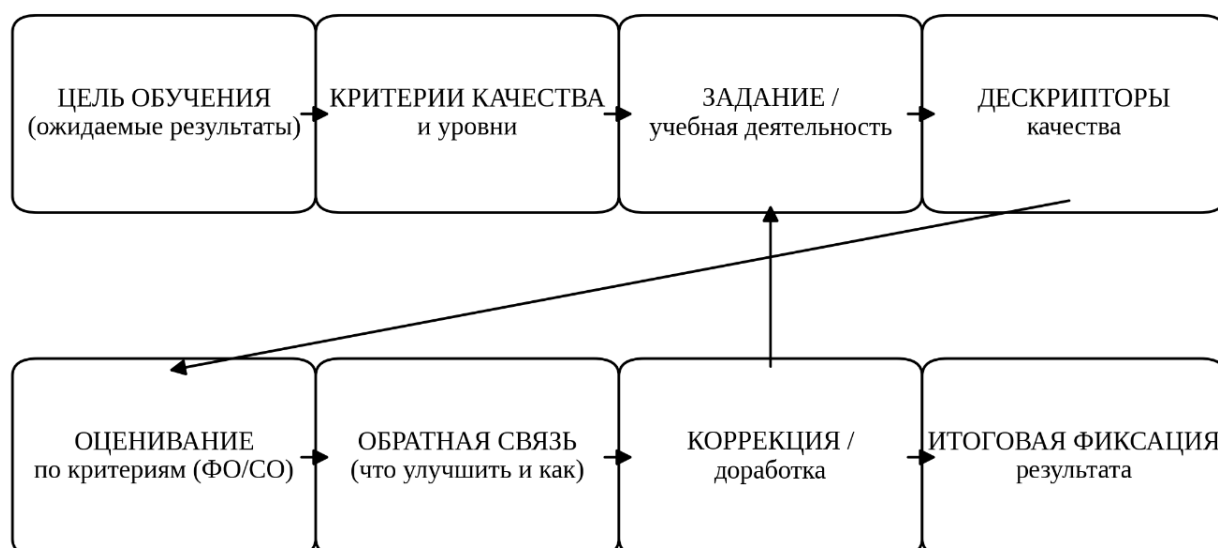


Рисунок 1. Цикл критериального оценивания

Логика критериального оценивания в рамках проведённого документального анализа интерпретируется как циклический педагогический процесс, включающий постановку цели, определение критериев качества, выполнение учебного действия, интерпретацию результата и организацию обратной связи с последующей коррекцией. Данная последовательность представлена на рисунке 1.

Таким образом, использованная аналитическая процедура исследования обеспечила возможность рассмотреть критериальное оценивание одновременно как нормативно регулируемую систему и как педагогическую практику, смысл которой проявляется в реальном функционировании её ключевых функций и механизмов.

Результаты и их обсуждение

Проведённый анализ нормативных и методических документов показал, что критериальное оценивание в казахстанской системе образования закреплено как нормативно регулируемая модель, смысловое ядро которой состоит в сопоставлении учебных достижений обучающихся с заранее определёнными критериями, соотносимыми с целями и содержанием образования. Такая фиксация задаёт оцениванию не только измерительную, но и управленческую направленность, ориентированную на поддержание качества результата и образовательного прогресса [14].

Принципиально важным результатом является двусоставная организация критериальной модели в Казахстане: она включает формативное оценивание, встроенное в текущий учебный процесс, и суммативное оценивание, фиксирующее результаты по завершении разделов программы и четверти. Для систематизации нормативного понятийного аппарата критериального оценивания и его педагогической интерпретации ниже представлена таблица 1.

Т а б л и ц а 1

Нормативный понятийный аппарат критериального оценивания и педагогическая интерпретация

Понятие	Нормативное содержание	Педагогический смысл для практики
Критериальное оценивание	Сравнение учебных достижений с чётко определёнными, заранее известными критериями, соотносимыми с целями и содержанием образования	Обеспечивает прозрачность требований и снижает субъективность оценочного решения
Критерии оценивания	Утверждения-ориентиры для достижения цели в ФО и основания оценивания качества в СО	Формируют «язык качества»: что считается успешным выполнением и почему
Формативное оценивание	Оценивание текущего уровня, обеспечивающее оперативную взаимосвязь «учитель–обучающийся» и понимание правильности выполнения заданий	Запускает коррекцию обучения и поддерживает продвижение ученика
Суммативное оценивание	Оценивание уровня освоения по завершении разделов программы и в конце четверти	Фиксирует итоговый результат и обеспечивает сопоставимость достижений

Источник: Министерство образования и науки Республики Казахстан (2016).

Следующий результат исследования связан с функциональной реконструкцией критериального оценивания как педагогической системы. Анализ показал, что нормативная модель и методические материалы согласованно задают систему устойчивых функций критериального оценивания: диагностическую, регулятивную, функцию обратной связи, а также контролирующую функцию итоговой фиксации. При этом ведущей особенностью является признание обратной связи обязательным условием формативного оценивания, поскольку именно она обеспечивает прогресс в обучении и делает оценивание инструментом совершенствования образовательного процесса. Устойчивые функции критериального оценивания и их нормативная опора обобщены в таблице 2.

Т а б л и ц а 2

Функции критериального оценивания и их опора в документах

Функция	Как реализуется в модели критериального оценивания	Нормативная дефиниция приказа
Прозрачность и объективность	Критерии известны заранее и задают понятные основания оценивания	Нормативная фиксация критериев как «заранее известных всем участникам процесса»
Диагностическая	ФО выявляет текущий уровень освоения и затруднения в процессе обучения	ФО как текущая оценка и оперативная взаимосвязь учителя и ученика
Регулятивная	Оценивание корректирует ход обучения и уточняет образовательные действия	ФО позволяет совершенствовать образовательный процесс через обратную связь
Обратной связи	Комментарий по критериям помогает понять, что освоено и что требует улучшения	Требование обязательной обратной связи как условия прогресса
Контролирующая	СО фиксирует уровень освоения по итогам изучения раздела/четверти	СО как оценка по завершении разделов программы и в конце четверти
Поддержка самооценки	Критериальность предполагает приоритет самооценки и участие ученика	Принцип приоритета самооценки и вовлечения ученика

Источник: Министерство образования и науки Республики Казахстан (2016).

Для системного представления результатов анализа ниже представлена структурно-функциональная модель критериального оценивания как педагогической системы (Табл. 3).

Т а б л и ц а 3

Структурно-функциональная модель критериального оценивания как педагогической системы

Компонент модели	Содержание компонента	Уровень функционирования	Основные связи и педагогический эффект
Нормативно-целевой	Цели обучения, критерии оценивания, дескрипторы, ожидаемые результаты	Проектировочный	Обеспечивает связь оценивания с содержанием образования; задаёт прозрачные основания оценочного решения; формирует понятные ориентиры качества результата
Процедурно-операциональный	Формативное и суммативное оценивание, оценочные задания, процедуры фиксации результатов, применение критериев в учебной деятельности	Процессуальный	Переводит нормативные требования в реальные педагогические действия; делает достижение результатов наблюдаемым и проверяемым; обеспечивает сопоставимость оценивания
Обратно-связевой и регулятивный	Комментарий учителя, корректировка учебного действия, работа над ошибками, самооценка, рефлексия обучающегося	Регулятивно-рефлексивный	Обеспечивает продвижение обучающегося; превращает оценивание в ресурс обучения; поддерживает развитие самостоятельности и осознанности в учебной деятельности
Результативно-аналитический	Интерпретация достигнутого результата, итоговая фиксация уровня освоения, педагогическое заключение, принятие дальнейших методических решений	Аналитико-оценочный	Позволяет диагностировать уровень освоения, обобщать результаты, корректировать преподавание и принимать обоснованные решения по дальнейшей организации обучения

Представленная структурно-функциональная модель показывает, что критериальное оценивание функционирует не как совокупность разрозненных процедур, а как целостная педагогическая система, в которой нормативно заданные критерии переходят в оценочные действия, затем — в обратную связь и педагогическую регуляцию, а далее — в итоговую интерпретацию результатов. Тем самым в модели заданы не только основные компоненты критериального оценивания, но и уровни его функционирования, а также связи между элементами, обеспечивающие образовательный и развивающий потенциал данной системы.

Отдельный блок результатов был посвящён выявлению условий педагогической эффективности критериального оценивания, при которых оно сохраняет развивающий характер. Установлено, что критериальный подход в исследованных материалах трактуется не как отказ от отметки, а как средство формирования у обучающихся понимания целей обучения, планирования действий и самооценки результата на основе заранее известных критериев. Тем самым оценивание выступает инструментом управляемого продвижения ученика, встроенным в учебный процесс.

На основе анализа нормативных и методических материалов были выделены четыре взаимосвязанных условия педагогической эффективности критериального оценивания. Первое условие — содержательная согласованность критериев с целями и ожидаемыми результатами обучения. Второе — понятность критериев и дескрипторов для обучающихся, обеспечивающая возможность осознанного соотнесения результата с заданными требованиями. Третье — наличие развивающей обратной связи, позволяющей использовать оценивание не как фиксацию балла, а как основание для коррекции учебного действия. Четвёртое — включённость обучающегося в оценочный процесс через элементы самооценки, рефлексии и понимания логики оценочного решения. Именно совокупность этих условий

обеспечивает сохранение образовательного и развивающего потенциала критериального подхода; при выпадении хотя бы одного из них возрастает риск его формализации.

Для аналитического обобщения выявленных условий и рисков была построена матрица 2×2, в которой соотнесены два ключевых параметра: качество критериев и дескрипторов (ось X) и качество педагогической обратной связи (ось Y). Под высоким уровнем качества критериев понимается их содержательная связь с целями обучения, наблюдаемость показателей и понятность для обучающихся; под низким — их формальность, расплывчатость или слабая связь с реальным учебным действием. Под высоким качеством обратной связи понимается её конкретность, адресность и направленность на улучшение результата; под низким — эпизодичность, санкционирующий характер или отсутствие коррекционного потенциала. Соотнесение этих параметров позволяет показать, при каких сочетаниях критериальное оценивание сохраняет развивающий характер, а при каких превращается в формальную процедуру фиксации. Указанная аналитическая логика соотношения качества критериев и качества обратной связи представлена на рисунке 2.



Рисунок 2. Аналитическая матрица соотношения педагогической эффективности и формализации в критериальном оценивании

Выявленные условия педагогической эффективности позволяют представить результативность критериального оценивания как функцию согласованности двух параметров — качества критериев и качества обратной связи. При высоком уровне обоих параметров критериальное оценивание выполняет развивающую, диагностическую и регулятивную функции. При сильных критериях, но слабой обратной связи система сохраняет формальную объективность, но теряет коррекционный и обучающий эффект. При слабых критериях и сильной обратной связи педагогическое сопровождение становится менее устойчивым, поскольку учащийся не получает ясной рамки качества результата. Наконец, при низком уровне обоих параметров критериальное оценивание редуцируется до формальной процедуры контроля и балльной фиксации. Таким образом, матрица отражает не произвольную схему, а логическую модель перехода от педагогически эффективной реализации критериальности к её формализации (рис. 2).

Полученные результаты позволяют рассматривать критериальное оценивание в Казахстане как институционально закреплённую педагогическую систему, в которой оценивание трактуется не только как инструмент контроля, но и как механизм регулирования качества обучения. Нормативная рамка задаёт критериальности принципиально важный смысл: учебный результат соотносится с заранее определёнными критериями, напрямую связанными с целями и содержанием образования. Такое понимание согласуется с международной научной позицией, согласно которой оценивание становится образовательным фактором лишь тогда, когда оно встроено в учебный процесс и обеспечивает управляемое продвижение учащегося [1]. В данном контексте критериальное оценивание выступает не как «альтернативный способ выставления отметки», а как структурированный язык качества, ко-

торый делает требования наблюдаемыми и интерпретируемыми, а следовательно — педагогически управляемыми. Ключевой смысловой акцент обнаруживается в соотношении формативного и суммативного оценивания. Представленная в документах двухкомпонентная модель фактически воспроизводит логику формативного оценивания как непрерывной педагогической регуляции, а итоговой оценки — как фиксации результата на основе накопленных данных о продвижении обучающегося. Такая конструкция соответствует подходу D.R. Sadler [2], который связывал продуктивность оценивания с наличием ясного представления о качестве результата и возможностью соотнесения текущего выполнения с эталоном для последующей корректировки. Принципиально важно, что в исследованных материалах формативное оценивание описывается не как «частная техника», а как функциональная основа прогресса, обеспечиваемая обратной связью.

Риск формализации возникает прежде всего в зоне методической интерпретации критериев, а не в самой нормативной модели. Это подтверждается и вторичными аналитическими данными, представленными в материалах мониторинга внедрения критериальной системы оценивания: в числе типичных профессиональных затруднений педагогов фиксируются трудности при составлении заданий в соответствии с критериями оценивания, разработке дескрипторов, предоставлении обратной связи, а также при реализации отдельных процедур формативного оценивания [15]. Поскольку эти данные извлечены из аналитических материалов, сопровождающих внедрение критериального оценивания, они интерпретируются не как авторские эмпирические измерения, а как документально зафиксированные индикаторы типичных профессиональных трудностей, указывающих на необходимость целевой методической поддержки и развития оценочной грамотности педагогов. Таким образом, обсуждение результатов приводит к обобщающему выводу: критериальное оценивание в Казахстане обладает нормативно выстроенной логикой и потенциально высокой педагогической ценностью, но его образовательная эффективность определяется качеством реализации функций диагностики и обратной связи. Система сохраняет развивающий смысл при согласованности критериев с целями обучения, понятности дескрипторов и включённости учащихся в оценочный процесс; напротив, формализация возникает там, где критериальность сводится к балльному учёту и теряет регулятивный характер. В этом отношении развитие оценочной грамотности педагога выступает ключевым условием устойчивости критериальной модели и её превращения из административной процедуры в реальный инструмент повышения качества обучения, что соответствует выводам отечественных исследований о необходимости профессиональной поддержки учителей в условиях образовательных реформ [9, 13].

Следует учитывать, что исследование носит качественно-аналитический характер и опирается на нормативные и методические документы, а не на собственный масштабный эмпирический массив. В связи с этим выявленные условия педагогической эффективности и риски формализации интерпретируются как результат аналитической реконструкции, основанной на документальных источниках и вторичных данных, а не как итог прямого полевого измерения школьной практики в репрезентативной выборке.

Заключение

Таким образом, цель исследования, связанная с раскрытием смысла и функций критериального оценивания как педагогической системы, была достигнута: анализ нормативной и методической базы показал, что критериальное оценивание в казахстанской модели закреплено как механизм управления качеством обучения, основанный на соотнесении образовательных результатов с заранее определёнными критериями. Поставленные задачи выполнены последовательно: уточнено смысловое ядро критериального оценивания через его нормативные дефиниции; реконструирована функциональная структура системы (прозрачность и объективность, диагностика, регуляция, обратная связь, контроль и поддержка самооценки); а также выявлены условия педагогической эффективности и риски формализации при сведении критериальности к балльной фиксации без развивающего сопровождения. Полученные выводы подтверждают исходную гипотезу о том, что критериальное оценивание сохраняет образовательный смысл и даёт развивающий эффект только при методически корректном функционировании ключевых функций диагностики и обратной связи, обеспечивающих коррекцию обучения и учебное продвижение. Научная новизна работы заключается в том, что в ней впервые в рамках целостного анализа казахстанской нормативно-методической базы критериальное оценивание представлено как педагогическая система, включающая взаимосвязанные функции диагностики, регуляции, обратной связи, контроля и поддержки самооценки, а также систематизированы условия его педагогической эффективности и риски формализации в школьной практике. Практическая значимость

результатов определяется возможностью использования представленной структурно-функциональной модели для повышения оценочной грамотности педагогов и профилактики формализации критериального оценивания в школьной практике.

Список литературы

- 1 Black P. Assessment and classroom learning / P. Black, D. Wiliam // *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. — 1998. — Vol. 5, No. 1. — P. 7–74. DOI: 10.1080/0969595980050102
- 2 Sadler D.R. Formative assessment and the design of instructional systems / D.R. Sadler // *Instructional Science*. — 1989. — Vol. 18, No. 2. — P. 119–144. DOI: 10.1007/BF00117714
- 3 Brookhart S.M. How to give effective feedback to your students / S.M. Brookhart. — Alexandria: ASCD, 2008.
- 4 Kluger A.N. The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory / A.N. Kluger, A. DeNisi // *Psychological Bulletin*. — 1996. — Vol. 119, No. 2. — P. 254–284. DOI: 10.1037/0033-2909.119.2.254
- 5 Wiliam D. Embedded formative assessment / D. Wiliam. — Bloomington: Solution Tree, 2011.
- 6 Stiggins R.J. Assessment crisis: The absence of assessment for learning / R.J. Stiggins // *Phi Delta Kappan*. — 2002. — Vol. 83, No. 10. — P. 758–765. DOI: 10.1177/003172170208301010
- 7 Hattie J. Visible Learning Guide to Student Achievement: Schools Edition (1st ed.) / J. Hattie, E.M. Anderman. — London: Routledge, 2019. DOI: 10.4324/9781351257848
- 8 Насир Л. Перспективы, риски и факторный анализ критериального оценивания в Казахстане / Л. Насир, Г.О. Кожашева, Л.Ж. Жансеитова // *Вестник Жетысуского университета имени И. Жансугурова*. — 2025. — № 4(117). DOI: 10.53355/ZHU.2025.117.4.016
- 9 Shmigirilova I.B. Assessment in education: Current trends, problems and contradictions (review of scientific publications) / I.B. Shmigirilova, A.S. Rvanova, O.V. Grigorenko // *The Education and Science Journal*. — 2021. — Vol. 23, No. 6. — P. 43–83. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-6-43-83
- 10 Shmigirilova I.B. Education reform in Kazakhstan: Ways of teacher assessment literacy development / I.B. Shmigirilova, A.S. Rvanova, A.A. Tadzhitov, O.L. Kopnova // *The Education and Science Journal*. — 2022. — Vol. 24, No. 4. — P. 140–167. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-4-140-167
- 11 Жумажанова С.К. Возможности и ограничения реализации критериального оценивания в системе педагогических измерений: на примере школьного образования Казахстана / С.К. Жумажанова, М.О. Мусабаева, С.Ж. Жагпарова // *Современное педагогическое образование*. — 2024. — № 6. — С. 56–63. DOI: 10.24412/2587-8328-2024-6-56-63
- 12 OECD. TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals / OECD. — Paris: OECD Publishing, 2020. DOI: 10.1787/19cf08df-en
- 13 OECD. Results from TALIS 2024: The state of teaching / OECD. — Paris: OECD Publishing, 2025. DOI: 10.1787/90df6235-en
- 14 Министерство образования и науки Республики Казахстан. Об утверждении критериев оценки знаний обучающихся среднего, технического и профессионального, послесреднего образования (Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 21 января 2016 г. № 52). — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1600013137/history> (дата обращения: 8.01.2026).
- 15 Проведение мониторинга внедрения критериальной системы оценивания начального, основного уровней образования (1–3, 5–8 классы): аналитическая справка. — Нур-Султан: Национальная академия образования имени И. Алтынсарина, 2019. — 320 с.

С.К. Ахтанова, С.С. Байсарина, Н.Ж. Жуматова, Г.Ж. Болатова, У.И. Бурдесбекова

Критериалды бағалау педагогикалық технология ретінде: мағыналық негіздері және функционалдық құрылымы

Мақалада критериалды бағалау Қазақстан Республикасындағы мектептік білім беруді жаңғырту жағдайында оқыту сапасын басқаруға мүмкіндік беретін тұтас педагогикалық жүйе ретінде қарастырылады. Зерттеудің мақсаты нормативтік және әдістемелік құжаттарға сүйене отырып, критериалды бағалаудың мәндік өзегін ашу және оның функционалдық құрылымын қайта құрастыру. Әдіснамалық негіз ретінде нормативтік және әдістемелік құжаттарға сапалық талдау жүргізілді, ол негізгі дефиницияларды анықтауды, функциялық интерпретациялауды және нормативтік модельді мектеп тәжірибесіндегі әдістемелік жүзеге асырылуымен салыстыруды қамтыды. Материалдар ретінде бағалау критерийлерін және қалыптастырушы мен жиынтық бағалаудың ажыратылуын бекітетін бұйрықтың ережелері, сондай-ақ критериалды жүйені енгізу ерекшеліктері мен педагогтердің типтік қиындықтарын сипаттайтын ұлттық ғылыми-әдістемелік орталықтың

әдістемелік ұсынымдары пайдаланылды. Нәтижелер критериалды бағалаудың нормативтік тұрғыдан оқу жетістіктерін білім берудің мақсаттары мен мазмұнымен байланыстырылған алдын ала анықталған критерийлермен сәйкестендіруге бағдарланғанын және ашықтық пен объективтілік, диагностика, оқу үдерісін реттеу, кері байланыс, бақылау және білім алушылардың өзін-өзі бағалауын қолдау функцияларын іске асыратынын көрсетеді. Критериалды тәсілдің дамытушылық әлеуеті кері байланыстың сапасымен және нәтижені түзету мүмкіндігімен қамтамасыз етілетіні, ал формалдану критериалдылықтың балдық есепке ғана қысқартылуы кезінде туындайтыны анықталды. Жұмыстың практикалық маңыздылығы құрылымдық-функционалдық модельді педагогтердің бағалау сауаттылығын арттыру және формалды бағалаудың алдын алу мақсатында қолдану мүмкіндігімен байланысты.

Кілт сөздер: критериалды бағалау, қалыптастырушы бағалау, жиынтық бағалау, кері байланыс, бағалау сауаттылығы, оқыту сапасы.

S.K. Akhtanova, S.S. Baisarina, N.Z. Zhumatova, G.Z. Bolatova, U.I. Burdesbekova

Criteria-Based Assessment as a Pedagogical Technology: Conceptual Foundations and Functional Structure

This article conceptualizes criteria-based assessment as an integrated pedagogical system that ensures the manageability of teaching quality amid the modernization of school education in the Republic of Kazakhstan. The study aims to reveal the semantic core of criteria-based assessment and reconstruct its functional structure on the basis of regulatory and methodological documents governing assessment practices. The methodological framework is based on a qualitative analysis of normative and methodological documents including the identification of key definitions, functional interpretation, and comparison of the regulatory model with its methodological implementation in school practice. The materials comprise provisions of the official order that establishes assessment criteria and differentiates formative and summative assessment, as well as methodological guidelines developed by a national research and methodological center, which reflect the features of implementing the criteria-based system and typical challenges faced by teachers. The findings indicate that criteria-based assessment is normatively oriented toward aligning students' learning achievements with pre-defined criteria linked to educational goals and content, and it performs the functions of transparency and objectivity, diagnostic support, regulation of the learning process, feedback, control, and fostering students' self-assessment. The study demonstrates that the developmental potential of the criteria-based approach depends on the quality of feedback and the opportunity to revise learning outcomes, whereas formalization occurs when criteria are reduced to point-based accounting. The practical significance of the study lies in the applicability of the proposed structural-functional model for strengthening teachers' assessment literacy and preventing formalistic assessment practices.

Keywords: criteria-based assessment; formative assessment; summative assessment; feedback; assessment literacy; teaching quality.

References

- 1 Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. DOI: 10.1080/0969595980050102
- 2 Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. DOI: 10.1007/BF00117714
- 3 Brookhart, S.M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria: ASCD.
- 4 Kluger, A.N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284. DOI: 10.1037/0033-2909.119.2.254
- 5 Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree.
- 6 Stiggins, R.J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758–765. DOI: 10.1177/003172170208301010
- 7 Hattie, J., & Anderman, E.M. (2019). *Visible learning guide to student achievement: Schools edition* (1st ed.). London: Routledge. DOI: 10.4324/9781351257848
- 8 Nasir, L., Kozhasheva, G.O., & Zhanseitova, L.Zh. (2025). Perspektivy, riski i faktornyi analiz kriterialnogo otsenivaniia v Kazakhstane [Prospects, risks, and factor analysis of criterion-based assessment in Kazakhstan]. *Vestnik Zhetysuskogo universiteta imeni I. Zhansugurova — Bulletin of Zhetysu University named after I. Zhansugurov*, 4(117). DOI: 10.53355/ZHU.2025.117.4.016 [in Russian].

- 9 Shmigirilova, I.B., Rvanova, A.S., & Grigorenko, O.V. (2021). Assessment in education: Current trends, problems and contradictions (review of scientific publications). *The Education and Science Journal*, 23(6), 43–83. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-6-43-83
- 10 Shmigirilova, I.B., Rvanova, A.S., Tadzhitov, A.A., & Kopnova, O.L. (2022). Education reform in Kazakhstan: Ways of teacher assessment literacy development. *The Education and Science Journal*, 24(4), 140–167. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-4-140-167
- 11 Zhumazhanova, S.K., Musabaeva, M.O., & Zhagparova, S.Zh. (2024). Vozmozhnosti i ogranicheniia realizatsii kriterialnogo otsenivaniia v sisteme pedagogicheskikh izmerenii: na primere shkolnogo obrazovaniia Kazakhstana [Opportunities and limitations of implementing criteria-based assessment in the system of pedagogical measurements: Evidence from Kazakhstan's school education]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie — Modern Pedagogical Education*, (6), 56–63. DOI: 10.24412/2587-8328-2024-6-56-63 [in Russian].
- 12 OECD. (2020). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/19cf08df-en
- 13 OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: The state of teaching*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/90df6235-en
- 14 (2016). Ob utverzhenii kriteriev otsenki znaniy obuchaiushchikhsia srednego, tekhnicheskogo i professionalnogo, poslesrednego obrazovaniia (Prikaz Ministra obrazovaniia i nauki Respubliki Kazakhstan ot 21 yanvaria 2016 g. № 52) [On approval of the criteria for assessing the knowledge of students in secondary, technical and vocational, and post-secondary education (Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan No. 52 dated January 21, 2016)]. *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1600013137/history> [in Russian].
- 15 (2019). *Provedenie monitoringa vnedreniia kriterialnoi sistemy otsenivaniia nachalnogo, osnovnogo urovnei obrazovaniia (1–3, 5–8 klassy): analiticheskaia spravka* [Monitoring of the implementation of the criteria-based assessment system in primary and basic education levels (Grades 1–3, 5–8): Analytical report]. Nur-Sultan: Natsionalnaia akademiia obrazovaniia imeni I. Altynsarina [in Russian].

Information about the authors

Akhtanova S.K. — Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan; e-mail: ahtanovasaltanat5@gmail.com; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6000-0545>

Baisarina S.S. (contact person) — Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Pedagogy, Faculty of Higher School of Education, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan; e-mail: ms.2110@bk.ru; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3731-2166>

Zhumatova N.Z. — Doctoral Student, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan; e-mail: zh.nurshat1991@gmail.com; ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-4996-742X>

Bolatova G.Z. — Candidate of Philological Sciences, Deputy Dean for Student Affairs, Faculty of Journalism and Social Sciences, Associate Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan; e-mail: gulzhauhar.bolatova@yandex.ru; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4276-0740>

Burdesbekova U.I. — Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Faculty of Higher School of Education, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan; e-mail: nur29ia@gmail.com; ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-4672-7260>