

DOI 10.54596/2958-0048-2026-3-172-190

УДК 372.881.111.1

МРНТИ 14.25.09

**ОРГАНИЗАЦИЯ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ
НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ В АСПЕКТЕ
САМОРЕГУЛИРУЕМОГО ОЦЕНИВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ**
Мурзалинова А.Ж.^{1*}, Енсегенова Г.Ж.¹, Сытникова Н.А.², Степаненко Т.С.³

^{1*}НАО «Северо-Казахстанский университет имени Манаша Козыбаева»,
Петропавловск, Казахстан

²КГУ «Вагулинская средняя школа», Кызылжарский район СКО, Казахстан

³КГУ «Средняя школа-комплекс национального возрождения №17»,
Петропавловск, Казахстан

*Автор для корреспонденции: sevenmodules@gmail.com

Аннотация

В данной статье рассматривается решение проблемы оценивания посредством аутентичной интеграции техник интерактивного оценивания в процессы школьного преподавания - обучения (на примере уроков английского языка). Содержание статьи основано на материалах и результатах прикладного исследования в 2-х школах Северо-Казахстанской области, связанного с экспериментальной апробацией разработанных рамок критериального оценивания чтения, слушания, говорения, письма в условиях самоорганизации и самоуправления деятельностью оценивания. Материалы и результаты получили концептуальное осмысление с позиций педагогики и лингводидактики преподавателей Северо-Казахстанского университета им. М.Козыбаева. Оригинальность содержания статьи обусловлена опорой на когнитивное развитие обучающихся и расширением ресурсов и механизмов критериального оценивания, востребованных вызовами обновленного содержания казахстанского образования. Полученные результаты исследования связаны с эффективной организацией критериального оценивания как целостного процесса в обучении английскому языку, способствующего саморегуляции в обучении, получению позитивных эмоций (академической жизнерадостности и удовольствия от освоения иностранного языка), персонализации обучения. Данные результаты имеют практическую значимость для школьных учителей, преподавателей вуза (в аспекте подготовки будущих педагогов к критериальному оцениванию), методистов и экспертов образования.

Ключевые слова: критериальное оценивание, самооценивание, техники оценивания, рамка оценивания, когнитивный аспект, организация деятельности, управление деятельностью, обратная связь.

**МЕКТЕПТЕГІ АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҚТАРЫНДА ОҚУШЫЛАРДЫҢ
ӨЗІН-ӨЗІ РЕТТЕЙТІН БАҒАЛАУЫ АСПЕКТІСІНДЕ КРИТЕРИАЛДЫ
БАҒАЛАУДЫ ҰЙЫМДАСТЫРУ**

Мурзалинова А.Ж.^{1*}, Енсегенова Г.Ж.¹, Сытникова Н.А.², Степаненко Т.С.³

^{1*}«Манаш Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті» КЕАҚ,
Петропавл, Қазақстан

²«Вагулино орта мектебі» КММ, Қызылжыр ауданы СҚО, Қазақстан

³«№17 ұлттық өркендеу орта мектеп-кешені» КММ, Петропавл, Қазақстан

*Хат-хабар үшін автор: sevenmodules@gmail.com

Аңдатпа

Бұл мақалада мектептегі оқыту үдерістеріне интерактивті бағалау әдістерін аутентті интеграциялау арқылы бағалау мәселесін шешу қарастырылады (ағылшын тілі сабақтары мысалында). Мақаланың

мазмұны бағалау қызметін өзін-өзі ұйымдастыру және өзін-өзі басқару жағдайында оқу, тыңдалым, айтылым және жазылымды критериалды бағалаудың әзірленген шеңберін эксперименттік апробациялауға байланысты Солтүстік Қазақстан облысындағы екі мектепте жүргізілген қолданбалы зерттеудің материалдары мен нәтижелеріне негізделген. Материалдар мен нәтижелер М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті оқытушылары тарапынан педагогика және лингводидактика тұрғысынан концептуалды тұрғыда пайымдалды. Мақала мазмұнының бірегейлігі білім алушылардың когнитивтік дамуына бағдарлануымен және Қазақстандағы білім берудің жаңартылған мазмұнының сын-қатерлеріне сәйкес сұранысқа ие критериалды бағалаудың ресурстары мен тетіктерін кеңейтумен айқындалады. Зерттеу нәтижелері оқудағы өзін-өзі реттеуге, жағымды эмоциялардың қалыптасуына (академиялық өміршендік пен шет тілін үйренуден ләззат алуға) және оқытуды дараландыруға ықпал ететін ағылшын тілін оқытудағы тұтас үдеріс ретінде критериалды бағалауды тиімді ұйымдастырудың мүмкіндігін көрсетеді. Бұл нәтижелер мектеп мұғалімдері, жоғары оқу орны оқытушылары (болашақ педагогтерді критериалды бағалауға дайындау тұрғысынан), әдіскерлер мен білім беру сарапшылары үшін практикалық маңызға ие.

Кілт сөздер: критериалды бағалау, өзін-өзі бағалау, бағалау әдістері, бағалау шеңбері, когнитивтік аспект, қызметті ұйымдастыру, қызметті басқару, кері байланыс.

ORGANIZATION OF CRITERION-BASED ASSESSMENT IN SCHOOL ENGLISH LESSONS FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS' SELF-REGULATED ASSESSMENT

A.Z. Murzalinova^{1*}, G.Z. Yensegenova¹, N.A. Sytnikova², T.S. Stepanenko³

^{1*}Manash Kozybayev North Kazakhstan University NPLC, Petropavlovsk, Kazakhstan

²Vagulino Secondary school, Kyzylzhar region, North Kazakhstan, Kazakhstan

³School-complex of National Rebirth №17, Petropavlovsk, Kazakhstan

*Corresponding author: sevenmodules@gmail.com

Abstract

This article addresses the problem of assessment through the authentic integration of interactive assessment techniques into school teaching and learning processes, using English language lessons as an example. The article draws on the materials and findings of an applied study conducted in two schools in the North Kazakhstan Region, which involved the experimental piloting of a framework for criterion-referenced assessment of reading, listening, speaking, and writing under conditions of self-organization and self-management of assessment activities. The materials and findings were conceptually interpreted from the perspectives of pedagogy and language didactics by faculty members of Manash Kozybayev North Kazakhstan University. The originality of the article lies in its focus on learners' cognitive development and on expanding the resources and mechanisms of criterion-referenced assessment in response to the challenges posed by Kazakhstan's updated educational content. The research findings demonstrate the effectiveness of organizing criterion-referenced assessment as an integrated process in English language teaching that promotes self-regulation in learning, elicits positive emotions, including academic buoyancy and enjoyment of learning a foreign language, and supports personalized learning. The findings are of practical significance for school teachers, university lecturers, particularly in terms of preparing pre-service teachers for criterion-referenced assessment, as well as educational methodologists and education experts.

Keywords: criterion-referenced assessment, self-assessment, assessment techniques, assessment framework, cognitive aspect, activity organization, activity management, feedback.

Введение

Содержание образовательных реформ в школах Казахстана, стремительные темпы и масштабная глубина их внедрения свидетельствуют о дальнейшем развитии высококачественного и справедливого образования в аспекте глобализации и адаптации к мировым практикам.

Необходимость реформ обусловлена, наряду с государственной образовательной политикой, новой Конституцией Республики Казахстан [1]. Согласно ст. 33, «Государство устанавливает общеобязательные стандарты образования. Деятельность всех учебных заведений должна соответствовать этим стандартам» (п. 4)». В свою очередь, Государственный общеобязательный стандарт основного среднего образования (*далее - ГОСО*) регламентирует оценивание как «процесс соотнесения достигнутых обучающимися результатов обучения с ожидаемыми результатами на основе разработанных критериев», выделяя формативное и суммативное оценивание в соответствии с критериями [2].

Объективную сложность процедур оценивания и недостаточную практико-ориентированную разработанность темы исследования отражают изменения в системе оценивания на 2026-2027 учебный год: постепенный отказ от суммативного оценивания в начальном образовании при временном сохранении действующей системы в основном и общем среднем образовании.

Итак, проблема оценивания результатов обучения школьников остается одной из актуальных в мировой теории и практике. Наш научный интерес вызывают следующие концептуальные положения, составляющие методологическую основу исследования:

- каждый этап оценивания: выявление, интерпретация, обратная связь и действие - должен быть согласован с целями обучения, обеспечивая осмысленную интеграцию оценки в процесс обучения для достижения реального прогресса [3];

- материалы оценивания должны иметь критериальную валидность как соответствие реальным жизненным показателям (внешние критерии) для аутентичности прогноза достижений на основе оценивания [4];

- некогнитивные характеристики обучающихся и ожидания родителей тесно связаны с успеваемостью и качеством оценивания [5]; в рамках «аффективного поворота» при обучении иностранному языку эмоции, связанные с оцениванием достижений, предсказывают пять аспектов письменной речи на неродном языке: синтаксическую сложность, лексическую сложность, точность, беглость и связность [6];

- справедливость и равенство возможностей обучающихся - необходимые предпосылки качества оценивания [7].

Вместе с тем решение проблемы оценивания связано с ЦУР 4 «Обеспечение инклюзивного и справедливого качественного образования и содействие возможностям обучения на протяжении всей жизни для всех». Качество критериального оценивания должно быть мотивирующим и стимулировать активную учебно-познавательную деятельность обучающихся всех уровней образования. Надежная критериальная валидность оценивания, на наш взгляд, отвечает непрерывности образования.

Объектом исследования является система критериального оценивания (*далее - КО*) в школе, *предметом* - ресурсы и механизмы его эффективной организации при обучении иностранному (английскому) языку.

Согласно требованиям ГОСО РК, содержание учебного предмета предусматривает чёткие требования к КО, направленные на обеспечение объективности и прозрачности процесса оценки учебных достижений обучающихся [8]. Вместе с тем наличие противоречия подтверждают данные международных исследований:

- Cambridge Assessment (2020): 45% учеников испытывают трудности с восприятием балльных шкал и критериев, особенно в странах с традиционной пятибалльной системой, в том числе в Казахстане [9];

- PISA 2022: казахстанские школьники, отмечая прозрачность и понятность КО, подчеркивают ее формализм: система воспринимается как жёсткая, ориентированная на стандартные ответы, и не всегда учитывает творческие или нестандартные решения, реальные усилия обучающихся [10].

Решение исследуемой проблемы связываем с оптимизацией процесса КО посредством самооценивания - основы для развития навыков мышления высокого уровня, востребованных в самых разных областях социально-экономической жизни. Таким образом, *цель исследования* - проектирование эффективных инструментов КО с перспективами не только успешного формирования коммуникативно-языковых навыков и познавательных способностей учащихся, но и развития аналитических навыков высокого порядка. В круг *задач исследования* входит изучение методологических основ КО, анализ типологии форм КО и отбор наиболее целесообразных для использования в процессе обучения иностранному языку, экспериментальная апробация интерактивных стратегий оценивания, анализ условий сформированности осознанной работы обучающихся с критериями.

Цель КО - получение объективной информации о результатах обучения и предоставление ее всем участникам учебного процесса с целью его совершенствования [11].

Подчеркнем, что для нас принципиально развитие самого обучающегося посредством КО, что подтверждают имеющиеся исследования. Так, John Hattie отмечает: четкие и понятные критерии позволяют учащимся осознать, чего от них ожидают, и направляют их усилия на достижение конкретных целей. Такое оценивание способствует повышению успеваемости, т.к. обучающиеся получают ясное представление о сильных и слабых сторонах [12]. Paul Black и Dilan Wiliam, ведущие исследователи в области формативного оценивания, убеждены: КО должно быть интегрировано в ежедневную учебную практику. Эффективное использование критериев оценивания способствует активному вовлечению учащихся в процесс обучения, развитию их способности к самооценке и повышению ответственности за собственное обучение [13]. По мнению Б.Д. Ныгметовой, Н.С. Сарбасова, «внедрение критериального оценивания, в первую очередь, направлено на учащегося, который получает возможность лучше разбираться в достижении целей обучения, самостоятельно определять пути улучшения результатов обучения» [14, с.9].

Большое количество исследований и недостаточная степень разработанности четких и валидных критериев оценивания, а также их педагогически и психологически оправданного внедрения в практику образовательного процесса определяют актуальность темы настоящего исследования.

Практическим материалом для исследования послужили данные, полученные в процессе педагогической практики и экспериментальной апробации исследуемого материала в 2-х общеобразовательных школах (сельской и городской) Северо-Казахстанской области. Авторами из числа практикующих учителей проведен Action Research в этих школах, что позволило получить достоверные исследовательские данные, значимые для профессионального сообщества коллег.

Материалы и методы исследования

Термин «КО» начал использоваться в образовательной практике в конце 20-го века в контексте оценки компетенций обучающихся по заранее установленным критериям. В начале 21 века С. Harrison рассматривает КО в аспекте обучения, выделяя ключевые принципы и особенности данного подхода [15]. Обращает внимание работа Sadler, D.R.

«Formative Assessment and the Design of Instructional Systems», в которой уточняется методика КО: четкость, ясность и конкретность целей обучения для прозрачности оценивания их достижения, универсальность критериев, позволяющая применить их для всех участников, направленность КО на реальные знания и навыки и измерение реального прогресса [16]. D.J. Nicol в статье «Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice» уточняет ресурсы КО: формирует самооценку обучающегося, способствует его самоорганизации и лучшему пониманию учебного материала, тем самым улучшает образовательные достижения [17].

Внедрение КО требует развития оценочной компетентности педагогов, реализующих данный подход, а также применения аналитико-синтетического метода. Это обеспечивает детальную проработку каждого критерия для объективной и прозрачной оценки учебных достижений. Об изменении методических и когнитивных компетенций учителя в рамках современных реалий оценивания пишут D.J. Nicol и D. Macfarlane-Dick [17], анализирующие роль обратной связи в развитии когнитивной саморегуляции, а также John Hattie [12], подчеркивающий сдвиг роли педагога от «передатчика знаний» к «исследователю собственного обучения». Авторы Северо-Казахстанского университета им. М. Козыбаева внесли свой вклад, обосновав особенности интегративного подхода к формированию оценочной грамотности будущего педагога в условиях внедрения КО. Их статья размещена в издании базы Scopus [18].

Как подтверждает наша практика, в контексте развития КО в школьном обучении особое внимание следует уделить организации процесса, учитывающей когнитивные особенности обучающихся. В конце 20 века активно исследовалась проблема соотношения языка с когнитивными процессами человека. Н.Н. Болдырев [19] и М. Tate [20], утверждали, что наиболее эффективное усвоение материала происходит тогда, когда информация представлена в структурированном виде, например, в виде таблиц, схем или графиков. В условиях КО важно не только объективно оценивать знания, но и учитывать, как учащиеся воспринимают и обрабатывают информацию, сопровождающую оценивание.

В.З. Демьянков отмечает: «В когнитивной психологии человек рассматривается как система переработки информации» [21, с. 17]. Это положение имеет непосредственное отношение к оценке учебных достижений: эффективное КО должно учитывать, как обучающиеся воспринимают и перерабатывают информацию, чтобы обучение соответствовало естественным познавательным процессам [22].

Методическое руководство по КО определяет его технологические признаки: позволяет не только фиксировать достижения, но и активно влиять на развитие когнитивных, метакогнитивных и социальных навыков; критерии группируются по уровням когнитивных навыков: «Знает и понимает» (базовые когнитивные процессы), «Применяет» (использование знаний на практике) и «Навыки высокого порядка» (анализирует, оценивает и создаёт), что требует критического и креативного мышления. Таким образом, интеграция когнитивных аспектов позволяет не только объективно оценивать результаты учеников, но и улучшать их восприятие и обработку информации, что делает обучение более продуктивным и осознанным [23].

Методологической основой исследования являются основные положения и принципы технологии КО в обучении иностранным языкам. Нами использованы методы теоретического анализа литературы, наблюдения, проектирования, эксперимента, анализа продуктов деятельности обучающихся.

В педагогическом эксперименте (2025-2026 учебный год) были задействованы 204 учащихся 8-х классов Вагулинской средней школы Кызылжарского района СКО и средней школы-комплекса национального возрождения №17 г. Петропавловска. Число экспериментальных классов с 93 обучающимися - 4 (1 - в Вагулинской СШ, 3 - в школе №17), контрольных классов с 111 обучающимися - 5 (1 - в Вагулинской СШ, 4 - в школе №17).

Экспериментальная выборка обусловлена: а) переходом в 8-м классе от базовых умений и навыков к более сложным академическим навыкам слушания, чтения, говорения, письма, согласно программе; б) 8-летней практикой изучения английского языка и наличием пробелов в грамматике и иноязычной практике; в) особенностями подросткового возраста, связанными с необходимостью понимания политики оценивания и точных критериев оценивания их учебных достижений; г) особенностями развития подростков в аспекте психолингвистики; так, группа данного возраста «находится в критическом периоде развития навыков письма на втором языке, обладая вместе с тем уникальными эмоциональными особенностями и когнитивными стратегиями, которые заслуживают дальнейшего изучения» [6, с. 556].

Систематизированная выборка типичных представителей генеральной совокупности характеризуется 100%-ным охватом учащихся 8-х классов 2-х школ. Нестратифицированный характер выборки связан с отсутствием деления на классы по профилю обучения. Репрезентативность выборки обеспечена добровольным и мотивированным участием обучающихся и их родителей на основе предварительного информирования и согласия, достаточным разнообразием учащихся по уровню учебно-познавательной мотивации, успеваемости, эмоционального развития, интенсивностью исследуемого феномена, возможностью предоставить профессиональному сообществу данные, имеющие значение для улучшения образовательной практики.

Исследование проводилось в 3 этапа в течение 2025-2026 учебного года: *установочного* (определение сложностей, с которыми сталкиваются учитель и обучающиеся при использовании техник оценивания); *формирующего обучения* (применение в экспериментальных классах рубрикаторов, дескрипторов, чек-листов); *контрольного* (анализ экспериментальных данных).

Этап формирующего обучения – самый продолжительный (с сентября 2025 г. по май 2026 г.). В этот период было предложено работать с разными техниками КО, согласно *гипотезе исследования*: если целенаправленно, последовательно и аутентично интегрировать КО в преподавание – обучение, используя техники интерактивного КО, это способствует повышению эффективности обучения, т.к. валидированная объективная и прозрачная оценка учебных достижений становится ресурсом мотивированного продвижения в индивидуальной образовательной траектории, поддерживает устойчивый интерес к академическому прогрессу.

Таким образом, ожидаемым результатом КО становится **саморегулируемое оценивание обучающегося (Self-regulated assessment)** – способность самостоятельно отслеживать прогресс в обучении посредством сопоставления своей работы с четко заданными критериями и дескрипторами успешности, что позволяет ему управлять процессами контроля и анализа предметных знаний и сфокусироваться от внешней оценки учителя на внутреннем аудите.

Техники оценивания и оценочные рамки нами разработаны так, чтобы обучающиеся могли четко понимать, какие элементы оцениваются и какие требования необходимо выполнить для достижения лучших результатов, что делает

образовательный процесс более целенаправленным и результативным. Результат каждого урока – проведение рефлексии с подведением итогов в виде самоанализа учащихся и комментариев учителя с опорой на рамку оценивания.

В качестве прогнозируемого показателя определено повышение уровня качества предметных знаний в +10-15%. Данный показатель может свидетельствовать об умеренной, но стабильной положительной динамике, доказывающей эффективность внедрения интерактивных техник КО с целью развития когнитивной саморегуляции и субъектности обучающихся. Таким образом, процессы преподавания – обучения – оценивания достаточно сбалансированы и интегрированы.

Для объективности исследования выделена контрольная группа учащихся, в которой экспериментальные техники КО не применялись, оценивание проводилось традиционными методами.

Экспериментальная апробация заключалась в применении 4-х разработанных нами рамок КО для работы с базовыми навыками при изучении английского языка: Reading, Listening, Speaking, Writing. Шаблоны рамок рекомендованы учебным пособием «English plus 8» [24]. Нами разработана система дескрипторов по каждому из критериев, учитывающая творческий формат преподавания/ обучения путем установления ассоциаций с предметами из жизни.

Приведем примеры экспериментального обучения.

Reading

Учитывая структуру учебника, прием КО использован в рамках работы с текстом *In the Public Eye*. Обучающимся предложено задание интенсивного чтения «На основе прочитанного текста заполните *Story Elements Organizer*». Нами была разработана следующая рамка, представленная в таблице 1.

Таблица 1. Рубрика КО навыка чтения

Критерий	3 балла (отлично)	2 балла (хорошо)	1 балл (удовлетворительно)
Понимание деталей текста	Точно выделяет ключевые факты и детали, понимает их связь с основной идеей	Выделяет основные факты, но не всегда видит их связь с общей идеей	Определяет лишь отдельные детали, упускает важные моменты
Определение смысловых связей	Уверенно выявляет логические связи между частями текста, правильно интерпретирует взаимосвязь идей	Видит основные связи в тексте, но не всегда точно их объясняет	Частично понимает смысловые связи, но делает ошибки в их интерпретации
Выявление авторской позиции	Четко определяет и объясняет точку зрения автора, подкрепляя выводы примерами из текста	В целом понимает авторскую позицию, но обоснование недостаточно полное	Частично понимает авторскую точку зрения, но делает ошибки или дает слабые аргументы
Использование текстовой лексики и терминов	Активно использует лексику текста и термины, применяет их правильно и уместно	Использует основные термины и лексику, но допускает незначительные ошибки	Использует лексику с ошибками, не всегда корректно употребляет термины

Для оценки работы обучающихся предложенная Рамка использована в игровой форме. В качестве визуального элемента представлен схематичный рисунок торта, каждый кусочек которого символизировал определенный критерий оценивания. После выполнения задания обучающиеся самостоятельно анализировали свою работу, выбирая те фрагменты, которые, по их мнению, наиболее точно отражали их уровень выполнения. В ходе совместного обсуждения с учителем проводилось итоговое оценивание, позволяющее скорректировать их представления о собственных достижениях и

развивать рефлексивно-аналитические и рефлексивно-оценочные навыки. Такой подход способствует формированию умений самооценки, анализируя не только конечный результат (следствие), но и процесс работы (причина), устанавливая причинно-следственные связи, значимые для развития самоорганизации и саморегуляции обучающихся.

Listening

Следуя структуре модуля, нами была создана оценочная рамка для мониторинга успешности выполнения заданий аудирования на основе интервью *Youth Sports Academy*. Для работы с аудио материалом была разработана следующая рамка, представленная в таблице 2.

Таблица 2. Рамка КО навыка аудирования

Критерий	3 балла (отлично)	2 балла (хорошо)	1 балл (удовлетворительно)
Понимание основной идеи	Точно формулирует главную мысль услышанного текста, передает ее своими словами без искажений	Определяет основную идею, но формулирует ее не полностью или допускает небольшие неточности	Частично понимает главную мысль, передает ее с ошибками или неполно
Понимание деталей	Выделяет ключевые факты и детали, точно воспроизводит важную информацию	Понимает большинство деталей, но может упустить или неверно интерпретировать некоторые из них	Определяет лишь отдельные детали, допускает значительные ошибки в интерпретации
Распознавание ключевой лексики	Уверенно понимает и использует ключевые слова и выражения, корректно их интерпретируя	Распознает основную лексику, но может допускать небольшие ошибки в понимании значений	Испытывает затруднения в распознавании ключевых слов, может неправильно понимать их значение
Понимание интонации и эмоций говорящего	Точно интерпретирует интонацию, эмоциональную окраску и намерение говорящего	В целом улавливает интонацию и эмоции, но некоторые нюансы могут ускользать	Испытывает трудности в восприятии интонации, плохо различает эмоциональные оттенки речи

Развитие навыков аудирования играет ключевую роль в изучении английского языка, но при этом является одним из самых сложных. Для того чтобы помочь отследить свой прогресс и понимать, над чем еще стоит поработать, обучающимся предложена работа с *Копилкой Успеха*. Был использован именной стакан-копилка и монеты разного цвета (вид задания) и номинала (уровень выполнения).

Данный прием является эффективным инструментом для наглядно-образной визуализации учебных достижений. Он помогает видеть не только итоговый результат, но и маршрут, который освоили обучающиеся, что способствует развитию мотивации и стремления к улучшению индивидуальной образовательной траектории. Для учителей такие копилки служат способом персонализированного подхода к обучению, помогая гибко корректировать методы преподавания – оценивания в зависимости от потребностей и возможностей каждого ученика.

Speaking

Оценивание устной речи – это сложный, но важный аспект обучения английскому языку, требующий от учителя высокого профессионализма и внимательного отношения к деталям, от обучающегося – языковой интуиции, речевого чутья, умения противостоять коммуникативно-речевым зажимам. Устная речь включает множество нюансов: произношение, интонацию, беглость, словарный запас, грамматику и коммуникативные навыки. Оценка этих аспектов часто носит субъективный характер, что затрудняет выставление объективной оценки. Еще одним значительным фактором является боязнь

обучающихся говорить на иностранном языке перед аудиторией. Этот стресс может негативно сказаться на их результатах, что затрудняет объективную оценку их реальных способностей.

Чтобы снизить субъективность и повысить точность оценивания, была разработана рамка, представленная в таблице 3.

Таблица 3. Рамка КО навыка говорения

Критерий	3 балла (отлично)	2 балла (хорошо)	1 балл (удовлетворительно)
Произношение и интонация	Четкое произношение, правильная интонация, акцент почти незаметен	Небольшие ошибки в произношении и интонации, не мешающие пониманию.	Частые ошибки в произношении и интонации, затрудняющие восприятие
Беглость и естественность речи	Речь плавная, без пауз и запинок	Небольшие паузы и запинок, но общая связность сохраняется	Частые паузы и запинок, мешающие пониманию.
Лексика и словарный запас	Широкий словарный запас, включающий изученную лексику и ключевые фразы	Используются изученные слова, но есть небольшие пропуски или повторения	Ограниченный словарный запас, редкое использование изученной лексики
Грамматическая точность	Используются изученные грамматические конструкции без ошибок	Незначительные ошибки, не влияющие на понимание	Много грамматических ошибок, затрудняющих восприятие
Коммуникативность и взаимодействие	Диалог звучит естественно, участники активно взаимодействуют	Взаимодействие есть, но не всегда выглядит естественно	Диалог звучит неестественно, слабое взаимодействие

Для наглядной демонстрации оценивания, ученики работали с карточками-индикаторами трёх цветов: зелёный (отлично), жёлтый (хорошо) и красный (удовлетворительно). После завершения работы с диалогами (составление, разыгрывание) обучающиеся по результатам самоанализа выбирали карточки, наиболее точно отражающие уровень выполнения задания. Такой подход способствует развитию навыков самооценки и рефлексии, позволяя обучающимся осознанно анализировать собственные сильные и слабые стороны. Дополнительно, с опорой на feedback учителя, обучающиеся получают возможность скорректировать своё понимание критериев и определить направления для дальнейшего развития. При таком виде работы учителям следует учитывать качество обратной связи, ее влияние на уверенность и мотивацию учеников. Обратная связь должна быть как можно более конструктивной. Комментарии, ориентированные на работу, а не на личность ученика, являются более эффективными как для обучения, так и для поддержания мотивации.

Writing

Заключительной формативной работой в модуле стало создание новостной статьи на тему «*What Makes a Sports Star: Natural Gift or Years of Practice?*». Для оценивания результатов письма нами разработана следующая рамка, представленная в таблице 4.

Таблица 4. Рамка КО навыка письма

Критерий	3 балла (отлично)	2 балла (хорошо)	1 балл (удовлетворительно)
Организация текста	Текст логично структурирован (введение, основная часть, заключение), плавные переходы	Текст в целом логичный, но переходы между частями нечеткие	Текст плохо структурирован, отсутствуют логические связи между частями
Лексическое наполнение	Использована разнообразная лексика, включая тематические слова и ключевые фразы	Присутствуют тематические слова, но с некоторыми повторами или неточностями	Лексика ограничена, мало тематических слов, частые повторения и ошибки
Грамматическая точность	Предложения построены правильно, использованы изученные грамматические структуры	Некоторые грамматические ошибки, не искажающие общий смысл текста	Много грамматических ошибок, затрудняющих понимание текста
Орфография и пунктуация	Отсутствие орфографических и пунктуационных ошибок	Небольшие ошибки в орфографии и пунктуации, не влияющие на понимание	Много орфографических и пунктуационных ошибок, затрудняющих восприятие

Рамка была представлена обучающимся в виде двустороннего листа. Первая половина листа – рабочее поле, вторая половина – критерии оценивания. Предварительное ознакомление с критериями делает выполнение задания более целенаправленным и эффективным. Ученик с самого начала понимает требования, что уменьшает неопределённость и позволяет сосредоточиться на важных аспектах, таких как структура текста, лексика и грамматическая точность. Кроме того, это способствует улучшению качества работ, так как ученик может сразу ориентироваться на высокие стандарты. Также снижает количество типичных ошибок и позволяет более глубоко проработать содержание написанного текста.

Результаты

Представим результаты *установочного этапа*. Обучающиеся проявляли низкий уровень мотивации в использовании стандартных форм оценивания. В ходе стартового урока обучающиеся в обычном для себя ритме работали с программным материалом. В каждом классе работа выстраивалась по-разному, чтобы более точно определить, какие именно «инструменты» оказываются наиболее эффективными при оценке результатов учебной деятельности учащихся. На следующем уроке необходимо было провести формативное оценивание с последующим анализом его результатов. Первый этап эксперимента показал, что средний балл составил 4–6, что соответствует уровню «3» (при максимуме в 10 баллов: 1–3 балла — низкий уровень, 4–7 – средний, 8–10 – высокий). В контрольных классах показатели оставались на том же уровне, что подтвердило ограниченную эффективность традиционных методов оценивания и необходимость поиска более действенных инструментов.

На *этапе формирующего обучения* наблюдали отношение восьмиклассников к оцениванию как к интерактивно-рефлексивной форме работы, вовлеченность и сосредоточенность обучающихся в работы с критериями и дескрипторами. Такая работа способствовала развитию навыков само- и взаимооценивания.

Перейдем к результатам *контрольного этапа*. Показатели качества предметных знаний в контрольной группе имели положительную динамику, однако их уровень оказался ниже, чем в экспериментальных классах. Средний прирост баллов формативного оценивания в контрольных классах составил около +5%, что подтверждает ограниченную эффективность традиционных методов обучения -

оценивания и подчёркивает значимость внедрения интерактивных инструментов оценивания для повышения мотивации и качества предметных знаний учащихся.

На рисунке 1 представим наглядно результаты контрольного этапа.

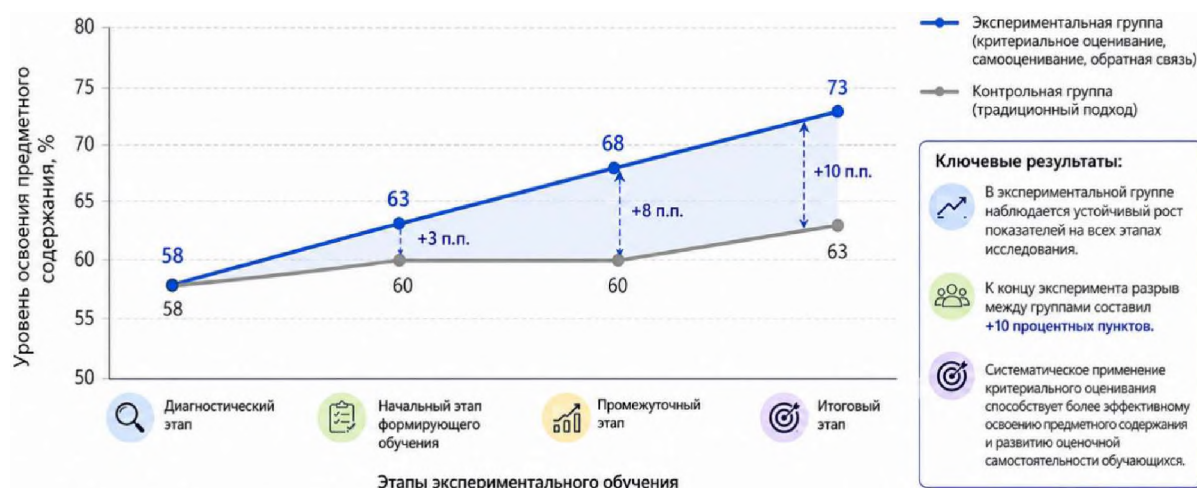


Рисунок 1. Динамика освоения предметного содержания в условиях систематического применения КО (контрольная и экспериментальная группы)

Полученные в ходе экспериментальной работы данные полностью подтвердили выдвинутую гипотезу исследования. Сравнительный анализ показателей продемонстрировал, что динамика повышения качества освоения предметного содержания в экспериментальных классах составила 15%, что существенно превосходит аналогичные результаты контрольных групп (см. рис. 1). Наряду с этим зафиксировано возрастание познавательного интереса обучающихся к учебному предмету, что иллюстрируют данные диагностики интереса и вовлеченности учащихся контрольного и экспериментального классов в выполнение заданий для формативного оценивания. Для диагностики нами использована классическая симметричная шкала Лайкерта, в которой каждый из учащихся сделал свой выбор одного из проранжированных (в баллах) утверждений:

- Мне всегда интересно выполнять задания, я выполняю их с удовольствием. - 5 баллов;
 - Обычно мне интересно выполнять задания, которые я с желанием выполняю. - 4 балла;
 - Иногда интересно выполнять задания, иногда нет. Затрудняюсь ответить. - 3 балла;
 - Редко задания бывают интересными, не всегда мне нравится их выполнять. - 2 балла;
 - Задания совсем не интересны, мне не нравится их выполнять. - 1 балл.
- Результаты диагностики представлены на рисунке 2.

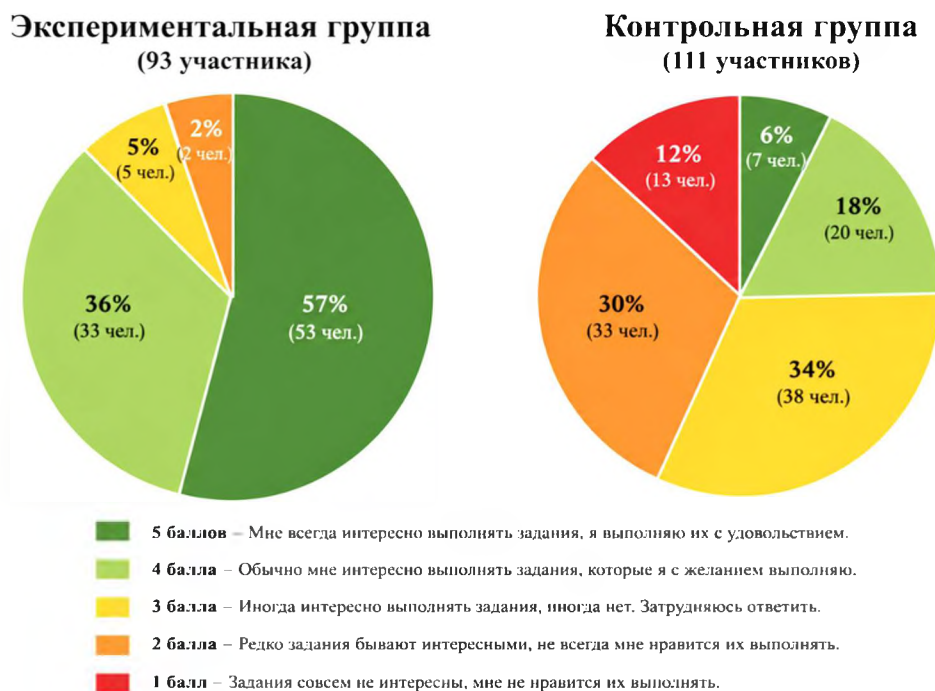


Рисунок 2. Данные диагностики интереса и вовлеченности учащихся контрольного и экспериментального классов в выполнение заданий для формативного оценивания.

Подтверждение гипотезы верифицируется также динамикой взаимодействия в парной и групповой работе учащихся экспериментального и контрольного классов в условиях формативного оценивания совместно выполненных заданий, что отражает диагностика трех групп критериев:

- *мотивационный критерий*: наблюдаемые в поведении интерес к совместному формативному оцениванию, ответственность за выполнение своей работы и объективное оценивание работы одноклассников, академическая свобода в высказывании своего мнения относительно применяемых дескрипторов, направленность на достижение высоких показателей совместной работы по дескрипторам;

- *когнитивный критерий*: опора на понимание цели объективного формативного оценивания как инструмента улучшения результатов, знание и применение критериев и дескрипторов оценивания к собственной работе и работе одноклассников, анализ продуктов деятельности (собственного и одноклассников) посредством комплекса дескрипторов, рефлексивное выявление пробелов по результатам оценивания и способов работы с ними;

- *поведенческий критерий*: умение аргументировать свою позицию оценивания на основе критериев и дескрипторов, соблюдение этики оценивания без перехода на личность, умение принимать другую точку зрения, используя дескрипторы как объективный арбитр.

Для фиксации результатов педагогического наблюдения нами использована оценочно-уровневая шкала регулярности и устойчивости проявлений исследуемого взаимодействия, включающая в себя установленные рамки шкалирования. В ходе педагогического наблюдения велся протокол наблюдения, куда заносились данные по каждому обучающемуся в соответствии со шкалой регулярности и устойчивости

проявлений: а) постоянно и устойчиво, б) часто и близко к устойчивости, в) не всегда и не вполне устойчиво, г) эпизодически и неустойчиво, д) единично и неустойчиво.

Результаты диагностики представлены на рисунке 3.

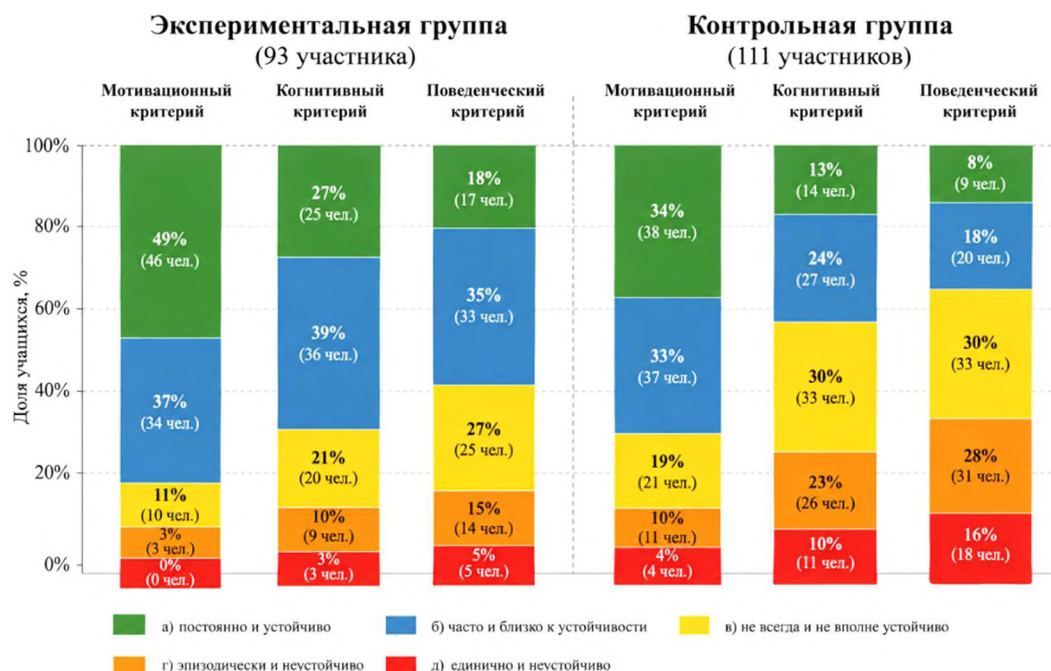


Рисунок 3. Данные диагностики взаимодействия в парной и групповой работе по формативному оцениванию совместно выполненной работы

Таким образом, рисунки 1-3 наглядно подтверждают гипотезу исследования и свидетельствуют об устойчивом качестве выполнения заданий формативного оценивания.

Обсуждение

Основным показателем эффективности использования интерактивных техник КО, встроенных в непосредственное взаимодействие субъектов образовательного процесса, является положительная динамика улучшения предметных знаний учащихся экспериментальных классов. Данная связь подтверждает концептуальный вывод по результатам исследования об изучении английского языка как иностранного в школах Китая – о потенциале оценивания как стратегии улучшения результатов языкового образования [3], а также о создании культуры, в которой оценивание поддерживает обучение, а не измеряет его [13, с. 7].

Положительная динамика качества предметных знаний по английскому языку (прирост на 15%) обусловлена внедрением техник критериального оценивания. Четкие дескрипторы и рубрикаторы позволили сделать процесс обучения прозрачным для обучающихся и учителя, снизили уровень стресса и перевели фокус с получения оценки на развитие конкретных речевых и языковых компетенций. Регулярная обратная связь и практика самооценивания помогли обучающимся точно работать над своими слабыми сторонами (лексика, грамматическая точность, связность текста), что привело к росту академических результатов. John Elwood Romig at al. (США), используя понятие «скрининг на предмет академического риска», называют соответствующую стратегию –

мониторинг прогресса с помощью оценивания для корректировки обучения с целью улучшения результатов учащихся [4].

Так, аналитический навык высокого порядка – оценивание на основе анализа и синтеза – характеризуется как:

- перенос акцентов от «что» к «как» и «почему»: обучающиеся в своих суждениях на основе известных заранее критериев и дескрипторов критически анализируют продукты деятельности (своей и одноклассников), аргументировали сильные стороны и пробелы, обосновывали свои выводы по улучшению прогресса; причинно-следственное обоснование продуктов деятельности позволило обучающимся дифференцировать «случайные эффекты» (в терминологии исследователей Пекинского педагогического университета [5]) и ожидаемые результаты качества работы;

- содержательная обратная связь, основанная на точных качественных-количественных измерителях уровня предметных знаний; в обратной связи учитель и обучающиеся фокусировались на трех вопросах: Куда я иду? Как я иду? Куда дальше? - отвечающих стратегиям оценивания Black & Wiliam [13, с. 10]; обучающиеся, получая и (или) формируя точечную обратную связь, исправляли именно те ошибки, которые очевидно снижали качество работы, что позволило со временем ликвидировать системные пробелы в знаниях; таким образом, обратная связь, которая «может быть определена с точки зрения ее эффекта, а не информационного содержания», выполняла «функцию управления системой» и «была предназначена для двух основных аудиторий: учителя и ученика» [16, с. 120];

- академическая свобода и успешность, сочетаемая с ответственностью в условиях геймификации обучения; обучающиеся предварительно (перед сдачей учителю) проверяли работы, в том числе peer-assessment, по рубрикаторам, чек-листам, что снижало языковой барьер и боязнь субъективной оценки учителя; в свою очередь, академическая уверенность в себе и высокие ожидания зависят во многом от объективности и справедливости оценивания [5];

- инструмент индивидуализации и дифференциации обучения, когда следование обучающихся и учителя прозрачным критериям и дескрипторам уточняет сильные стороны и зоны западания и позволяет корректировать преподавание – обучение в соответствии с ними; более того, предлагаемая нами организация КО, встроенного в преподавание – обучение, реализует равенство обучающего и обучающихся в аспекте качественного и справедливого образования, концепция которого предложена Fernando Martínez-Abad et al. (Испания) [7].

Данные результаты подтверждают значимость фактора самооценки обучающимся собственной успеваемости как способности точно прогнозировать свои достижения и сопоставлять результаты с понятными критериями успеха [12, с. 139]. Данный фактор J. Hattie рассматривает в топ-5, влияющих на эффективность обучения (с размером эффекта $d=1.44$), делающих обучение видимым (visible learning), когда предлагаемые рамочные формы КО помогают мыслительным процессам обучающихся, видимым не только для учителя, но и для самих учащихся.

Улучшение предметных знаний обучающихся стало возможным, благодаря саморегулируемому оцениванию и формированию саморегулирующихся учащихся, характеризуемых Nicol & Macfarlane-Dick как «активных создателей собственного процесса познания» [17, с. 201].

Данный показатель проявился в:

- изучении обучающимися критериев в органичной связи с дескрипторами как одновременно навигатора ожидаемого результата и инструмента качества ожидаемого результата;
- мониторинге действий обучающихся путем их сопоставления с рамочными показателями КО;
- рефлексии обучающихся по реализации показателей КО в направлении уровня качества продукта деятельности;
- проектировании собственных рекомендаций для улучшения деятельности.

Таким образом, КО способствует формированию другого навыка высокого порядка «учись учиться» (meta-cognition), что рассматриваем как ресурс непрерывного образования.

Перспективы исследования связываем с диагностикой эмоций обучающихся – эмоциональных реакций, испытываемых обучающимися во время учебной деятельности, связанной с КО. В данном направлении интересно исследование Jianhua Zhang (факультет иностранных языков Сычуаньского университета искусств и наук), в котором обосновывается многомерный подход к изучению влияния эмоций, связанных с достижениями, на результаты письменной речи на втором языке у старшеклассников [6]. Кроме того, учитывая распространение техник КО на уроках английского языка в 9-11 классах, считаем востребованной практикой применение цифровых платформ, которые делают оценивание еще более интерактивным и доступным [13].

Заключение

В данной статье рассматриваются результаты прикладного исследования, таргетированного на разработку эффективных техник КО на уроках иностранного языка.

Использование КО на уроках английского языка стало мощным инструментом развития рефлексивных и аналитических навыков учащихся, способствуя формированию осознанного подхода к обучению, управления его организацией. Чёткие и прозрачные критерии оценки стимулируют обучающихся к самоанализу и объективной оценке результатов своей работы и учебных достижений, что, в свою очередь, повышает уровень мотивации и способствует более глубокому усвоению языкового материала. Вариативные техники критериального оценивания развивают навыки аргументированного само- и взаимооценивания, учат объективно анализировать свои достижения, формулировать конструктивные выводы и определять пути дальнейшего совершенствования.

По результатам проведенного исследования сформулируем ключевые выводы в аспекте ресурсности и механизмов КО.

1. Саморегулируемое обучение становится фактором учебных достижений обучающихся, если оно сопровождается управлением обучающимися процессами само- и взаимооценивания. Так, если оценивание отражает наблюдаемые и достигнутые результаты обучения, то мотивированное обучение отражает психологические процессы, поддерживающие вовлеченность, настойчивость и усилия. Интеграция этих процессов позволяет улучшить развивающую образовательную среду в направлении синергии преподавания - обучения - оценивания.

2. Управление обучающимся оцениванием собственных академических достижений стимулируют академическую жизнерадостность в изучении иностранного языка (foreign language academic buoyancy /FLAB) как способность справляться с повседневными трудностями, встречающимися в учебной среде, и положительно влиять

на убеждения и поведение обучающихся, удовольствие от изучения иностранного языка (foreign language enjoyment /FLE) и академическую успеваемость в целом. Данный вывод коррелирует с концепцией китайских исследователей [25].

3. Само- и взаимооценивание с четкими и валидными критериями представляют собой целостный процесс, помогающий обучающимся определять свои уникальные и индивидуальные пути к достижению успеха. Ресурсами КО становится возможность наблюдать, практиковать, отслеживать, оценивать и корректировать свои собственные действия. Управляемое посредством критериев оценивание повышает устойчивость обучающихся к изучению иностранного языка, регулирует тревожность, связанную с иностранным языком, способствует развитию автономии и укрепляет социальные связи. Наиболее важно то, что КО способствует формированию глубокого чувства индивидуальности и внутреннего осознания собственной ценности.

4. Обратная связь учителя в процедурах КО расширяет свой контекст: это уже не столько информация, предоставляемая учителем относительно аспектов успеваемости или понимания, а вербальная коммуникация между учителем и учеником относительно успеваемости ученика, например, о том, как работать над заданиями, о прогрессе ученика или областях, требующих улучшения.

Данное исследование не лишено ограничений. Во-первых, представление опыта применения техник КО на примере 8 класса вызывает опасения относительно глубины собранных смыслов, хотя исследовательская практика авторов охватывает другие классы. Во-вторых, описанный дизайн исследования ограничен примерами оценивания в рамках конкретных заданий. Вместе с тем такой дизайн детализирует внедрение авторских рамок в обучение 4-м базовым видам деятельности. В-третьих, требуется анализ факторов, способствующих или препятствующих успешной интеграции КО в практику преподавания других школьных предметов.

Эти ограничения подчеркивают необходимость будущих исследований с более детализированными методами сбора данных, включая наблюдение КО как целостного педагогического феномена, влияющего на мотивы и учебные достижения обучающихся.

Более того, в рамках глобальной концепции использования искусственного интеллекта в образовании возможен комплексный подход, связанный с поддержкой КО технологической системой искусственного интеллекта. В этой связи возможны исследования механизмов сопровождения адаптивной обратной связи, персонализированного обучения и поддержки базы данных, тем самым расширяя возможности обучающихся эффективно выполнять оценивание.

Литература:

1. Конституция Республики Казахстан: принята на респ. референдуме 15 мар. 2026 г. // Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан «Әділет». – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/K2600000000> (дата обращения: 17.04.2026).
2. 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 авг. 2022 г. № 348: в ред. приказа Министра просвещения Республики Казахстан от 15 апр. 2025 г. № 348 // Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан «Әділет». – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031> (дата обращения: 17.04.2026).
3. Li, J. Teacher continuing professional development in formative assessment: A pathway to enhanced student achievement / J. Li, P.Y. Gu // Teaching and Teacher Education. – 2026. – Vol. 174. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105426> (дата обращения: 18.04.2026).

4. Romig, J.E. Criterion validity evidence and alternate form reliability of curriculum-based measures of written expression for eighth grade students / J. E. Romig, A. A. Olsen, E. Medina, A. Tulloh // *Assessing Writing*. – 2025. – Vol. 66. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2025.100958> (дата обращения: 18.04.2026).
5. Zeng, B. Analyzing factors associated with student achievement in large-scale educational assessments: A two-stage machine learning approach / B. Zeng, J. Sun, H. Wen // *International Journal of Educational Research*. – 2026. – Vol. 136. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102886> (дата обращения: 18.04.2026).
6. Zhang, J. A multidimensional approach to the impact of achievement emotions on high school students' L2 writing performance / J. Zhang // *Assessing Writing*. – 2026. – Vol. 69. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2026.101048> (дата обращения: 18.04.2026).
7. Martínez-Abad, F. Teaching competencies as a key element for educational achievement and equity: a PISA-based study / F. Martínez-Abad, A. Jiménez-Vivas, M. J. Rodríguez-Conde // *Teaching and Teacher Education*. – 2026. – Vol. 181. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105712> (дата обращения: 18.04.2026).
8. Государственный общеобязательный стандарт основного среднего образования: утв. приказом Министра просвещения Республики Казахстан от 3 авг. 2022 г. № 348. – Астана, 2022
9. Cambridge Assessment: annual review: 01 August 2020 - 31 July 2021 / Cambridge University Press & Assessment. – Cambridge, 2021. – 34 p. – URL: <https://www.cambridgeassessment.org.uk/> (дата обращения: 19.04.2026).
10. Результаты Казахстана в PISA 2022: национальный отчет / Министерство просвещения Республики Казахстан, АО «Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау» им. А. Байтұрсынұлы». – Астана: НЦИОО «Талдау» им. А. Байтұрсынұлы, 2024. – 169 с.
11. Можасева, И.О. Руководство по критериальному оцениванию для учителей основной и общей средней школ: учебно-методическое пособие / И.О. Можасева, А.С. Шилибекова, Д.Б. Зиеденова. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2016. – 46 с.
12. Hattie, J. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning* / J. Hattie. – London; New York: Routledge, 2012. – 290 p. – URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203181522/visible-learning-teachers-john-hattie> (дата обращения: 13.03.2026).
13. Black, P. *Seven Strategies of Assessment for Learning* / P. Black, D. Wiliam. – Oxford: Oxford University Press, 2008. – 135 p.
14. Ныгметова, Б.Д. Сущность критериального оценивания в условиях обновления содержания школьного образования / Б.Д. Ныгметова, Н.С. Сарбасов // Білімді ел. Образованная страна. - 2016. - 16 авг. (№ 15). - С. 29. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-kriterialnogo-otsenivaniya-v-usloviyah-obnovleniya-soderzhaniya-shkolnogo-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 13.03.2026).
15. Harrison, C. *Assessment for Learning: Resource materials and practices* / C. Harrison, W. Harlen // *School Science Review*. – 2004. – Vol. 85, № 311. – P. 85–90.
16. Sadler, D.R. *Formative Assessment and the Design of Instructional Systems* / D.R. Sadler // *Instructional Science*. – 1989. – Vol. 18, № 2. – P. 119–144. – URL: https://moodle2.units.it/pluginfile.php/780706/mod_resource/content/1/Formative-Assessment-and-Design-of-Instructional-Systems (дата обращения: 15.03.2026).
17. Nicol, D.J. *Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice* / D.J. Nicol, D. Macfarlane-Dick // *Studies in Higher Education*. – 2006. – Vol. 31, № 2. – P. 199–218. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075070600572090> (дата обращения: 15.03.2026).
18. Шмигирилова, И.Б. Развитие навыков оценивания у будущих учителей математики: комплексный подход / И.Б. Шмигирилова, А.С. Рванова, А.А. Таджигитов, О.Л. Копнова // *Образование и наука*. – 2024. – Т. 26, № 3. – URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-3-91-122> (дата обращения: 25.04.2026).
19. Болдырев, Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики / Н.Н. Болдырев // *Вопросы когнитивной лингвистики*. – 2004. – № 1. – С. 18–36. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnoe-prostranstvo-kognitivnoy-lingvistiki> (дата обращения: 25.04.2026).
20. Tate, M.L. *Worksheets Don't Grow Dendrites : 20 Instructional Strategies That Engage the Brain* / M.L. Tate. – Thousand Oaks: Corwin Press, 2003. – 160 p.

21. Демьянков, В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода / В.З. Демьянков // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С. 17–33. – URL: <http://belb.info/obmen/Demjankov-Kognitiv.htm> (дата обращения: 25.04.2026).
22. Модель критериального оценивания: методические рекомендации / составитель А.Н. Баймуханова. – Астана: НАО «НИИШ», 2017. – 32 с. – URL: <https://nis.edu.kz> (дата обращения: 25.04.2026).
23. Wetz, B. English Plus. Grade 8. Student's Book / B. Wetz, D. Pye. – Oxford: Oxford University Press, 2020. – 119 p.
24. Yang, C. Foreign language academic buoyancy, enjoyment and academic achievement among Chinese senior high school students / C. Yang, H. Li, Y. Zheng // Acta Psychologica. – 2026. – Vol. 263. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.106276> (дата обращения: 12.06.2026)

References:

1. Constitution of the Republic of Kazakhstan. (1995, August 30). Adilet: Information and Legal System of Administrative Acts of the Republic of Kazakhstan. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/K950001000>
2. Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan. (2022, August 3). On approval of state compulsory standards for preschool education and training, primary, basic secondary and general secondary, technical and vocational, post-secondary education (Order No. 348; as amended on April 15, 2025). Adilet: Information and Legal System of Administrative Acts of the Republic of Kazakhstan. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031>
3. Li, J., & Gu, P. Y. (2026). Teacher continuing professional development in formative assessment: A pathway to enhanced student achievement. Teaching and Teacher Education, 174, Article 105426. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105426>
4. Romig, J. E., Olsen, A. A., Medina, E., & Tulloh, A. (2025). Criterion validity evidence and alternate form reliability of curriculum-based measures of written expression for eighth grade students. Assessing Writing, 66, Article 100958. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2025.100958>
5. Zeng, B., Sun, J., & Wen, H. (2026). Analyzing factors associated with student achievement in large-scale educational assessments: A two-stage machine learning approach. International Journal of Educational Research, 136, Article 102886. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102886>
6. Zhang, J. (2026). A multidimensional approach to the impact of achievement emotions on high school students' L2 writing performance. Assessing Writing, 69, Article 101048. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2026.101048>
7. Martínez-Abad, F., Jiménez-Vivas, A., & Rodríguez-Conde, M. J. (2026). Teaching competencies as a key element for educational achievement and equity: A PISA-based study. Teaching and Teacher Education, 181, Article 105712. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105712>
8. Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan. (2022). State compulsory standard of basic secondary education (Approved by Order No. 348 of August 3, 2022).
9. Cambridge University Press & Assessment. (2021). Cambridge Assessment annual review: 01 August 2020 – 31 July 2021. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/>
10. Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan, & National Center for Education Research and Assessment «Taldau» named after A. Baitursynuly. (2024). Results of Kazakhstan in PISA 2022: National report. NCERA «Taldau».
11. Mozhayeva, I.O., Shilibekova, A.S., & Ziyedenova, D.B. (2016). Guide to criterion-based assessment for primary and general secondary school teachers: Methodological manual. AOO «Nazarbayev Intellectual Schools».
12. Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203181522/visible-learning-teachers-john-hattie>
13. Black, P., & Wiliam, D. (2008). Seven strategies of assessment for learning. Oxford University Press.
14. Nygmetova, B.D., & Sarbasov, N.S. (2016, August 16). Sushchnost' kriterial'nogo otsenivaniya v usloviyakh obnovleniya sodержaniya shkol'nogo obrazovaniya [The essence of criterion-based assessment in the context of updating the content of school education]. Bilimdi El. Obrazovannaya Strana, (15), 29. <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-kriterialnogo-otsenivaniya-v-usloviyah-obnovleniya-soderzhaniya-shkolnogo-obrazovaniya/viewer>
15. Harrison, C., & Harlen, W. (2004). Assessment for learning: Resource materials and practices. School Science Review, 85(311), 85–90.

16. Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
17. Nicol, D.J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
18. Shmigirilova, I.B., Rvanova, A.S., Tadjigitov, A.A., & Kopnova, O.L. (2024). Razvitiye navykov otsenivaniya u budushchikh uchiteley matematiki: Kompleksnyy podkhod [Assessment skills development in future mathematics teachers: An integrated approach]. *The Education and Science Journal*, 26(3), 91–122. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-3-91-122>
19. Boldyrev, N.N. (2004). Kontseptual'noye prostranstvo kognitivnoy lingvistiki [Conceptual space of cognitive linguistics]. *Issues of Cognitive Linguistics*, (1), 18–36. <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnoe-prostranstvo-kognitivnoy-lingvistiki>
20. Tate, M.L. (2003). *Worksheets don't grow dendrites: 20 instructional strategies that engage the brain*. Corwin Press.
21. Dem'yankov, V.Z. (1994). Kognitivnaya lingvistika kak raznovidnost' interpretiruyushchego podkhoda [Cognitive linguistics as a variety of an interpretive approach]. *Voprosy Jazykoznanija* (Topics in the Study of Language), (4), 17–33. <http://belb.info/obmen/Demjankov-Kognitiv.htm>
22. Baimukhanova, A.N. (Comp.). (2017). Model' kriterial'nogo otsenivaniya: Metodicheskiye rekomendatsii [Criterion-based assessment model: Methodological guidelines]. NAO «NIS». <https://nis.edu.kz>
23. Wetz, B., & Pye, D. (2020). *English Plus. Grade 8. Student's book*. Oxford University Press.
24. Yang, C., Li, H., & Zheng, Y. (2026). Foreign language academic buoyancy, enjoyment and academic achievement among Chinese senior high school students. *Acta Psychologica*, 263, Article 106276. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.106276>

Information about the authors

A.Z. Murzahnova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Manash Kozybayev North Kazakhstan University NPLC, Petropavlovsk, Kazakhstan; e-mail: M_alma60@mail.ru; ORCID: 0000-0003-2388-5481;

G.Z. Yensegenova – corresponding author, Master's degree, Senior Lecturer, Manash Kozybayev North Kazakhstan University NPLC, Petropavlovsk, Kazakhstan; e-mail: sevenmodules@gmail.com; ORCID: 0009-0005-6126-3749;

N.A. Sytnikova – MBA, Teacher-Researcher, English Language Teacher, Vagulino Secondary School, Department of Education of North-Kazakhstan, Vagulino village, Kazakhstan; e-mail: sytnikova-susal@mail.ru; ORCID: 0000-0002-8468-5101;

T.S. Stepanenko – Teacher-Researcher, English Language Teacher, School-Complex of National Rebirth №17, Department of Education of Petropavlovsk city, Petropavlovsk, Kazakhstan; e-mail: beatycafe@mail.ru; ORCID: 0009-0005-3867-9383.