

ГРНТИ 14.25.07

Л. ВИНТЕР¹, Ж. МАХМЕТОВА², К. КУРАКБАЕВ²¹ Кембриджский Университет, г. Кембридж, Великобритания,
e-mail: eaw53@cam.ac.uk² Назарбаев Университет, г. Нур-Султан, Казахстан,
e-mail: zhadyra.makhetova@nu.edu.kz, kkurakbayev@nu.edu.kz

НИЗКО ВИСЯЩИЕ ФРУКТЫ – ЛЕГКО КРИТИКОВАТЬ НЕДОСТАТКИ В СИСТЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ И ОШИБКИ В УЧЕБНИКАХ В КОНТЕКСТЕ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обсуждаются результаты анализа эмпирических данных опроса 729 учителей из общеобразовательных школ Казахстана, собранных с целью изучения внедрения обновленного содержания образования, системность и сложность которого часто может быть потеряны из-за чрезмерно упрощенной и поверхностной критики. Расхождение во мнениях в процессе модернизации образования может привести к ложному фокусу внимания на одной проблемной области вместо того, чтобы сфокусировать внимание на глубоком понимании целей, успехов и более сложных аспектов изменений. В то время как обновленное содержание образования хорошо воспринято большинством респондентов, ответственным за внедрение программы обновления необходимо уделять очень пристальное внимание на достижение простых целей, иногда оставляя нерешаемые проблемы напоследок. Например, новые способы обучения языкам и материалы, используемые для этого, должны внедряться путем апробации учебников или других средств, позволяющих поэтапный переход к новому обучению признавая предыдущий опыт и методы, а не через радикальный процесс изменений всего и сразу. Кроме того, более широкие проблемные вопросы, не напрямую связанные с содержанием программы обновления, такие как нехватка навыков, доступ к Интернету и новые модели общения между учителем и родителями должны обсуждаться более открыто, прежде чем на школы будет оказано дополнительное давление по достижению поставленных целей по реализации обновленного содержания. Несмотря на вышесказанное, в ходе исследования выявлено, что внедряемые изменения усилили дискуссию и общение между всеми заинтересованными сторонами с положительным эффектом. Благодаря этим дискуссиям, направленным на понимание и реализацию изменений, усилилось сотрудничество между учениками и учителями. В заключении можно утверждать, что учащиеся научились нести личную ответственность за свое обучение и развивать более независимое мышление, в то время как между школами и родительскими сообществами начали развиваться более прочные связи.

Ключевые слова: обновленное содержание образования, система оценивания, реформа школьного образования.

ВВЕДЕНИЕ

Внедрение крупномасштабных инноваций в систему образования являет-

ся нелегким процессом [1], независимо от того, исходит ли инициатива сверху или снизу. Как утверждает Фуллан, для

успешного внедрения изменений и трансформации ключевыми факторами являются обоснование и понимание предполагаемых улучшений.

Неотъемлемыми условиями в данном процессе являются четкое понимание целей модернизации и принятие всех его составляющих.

Путь от принятия до реализации инноваций может быть многофакторным и сложным, однако, для того чтобы процесс увенчался успехом, необходима сплоченная работа на обоих фронтах: со стороны руководства (законодателей/разработчиков реформы) необходимо пересмотреть повестку, в то время как для исполнителей важна поддержка, готовность и мотивация к изменениям. Без такой поддержки принятие и реализация планируемых изменений невозможны.

Таким образом, чрезвычайную важность приобретает повышение квалификации учителей и их профессиональное развитие, в результате которого педагоги способны понять причины необходимости изменений и получить ключевые навыки для принятия нового подхода к обучению [2].

Недостаточное признание аргументации и необходимости перемен, связанные с плохим взаимодействием и ограниченной информацией, могут касаться не только школ. Более высокий общественный отклик может также исходить от родителей, специалистов из сферы образования и других заинтересованных сторон, способствующих обсуждению вопроса. Защита передовой линии инноваций чаще всего становится обязанностью учителей, так как реакция родителей на изменения требует объяснения и уверенности относительно их ценности и пользы для учащихся [3].

ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Основные компоненты обновленного содержания школьной системы в Казахстане, претерпевающие изменения, являются сложными и разрозненными.

Первичными целями являются:

- спиральная учебная программа, темы в которой повторяются в ходе обучения путем их углубленного изучения и анализа;

- междисциплинарный подход, благодаря которому навыки, знания и связь становятся передаваемыми, что способствует их пересечению по разным предметам, а не погружения лишь в ту или иную дисциплину;

- развитие высоких когнитивных навыков 21-го века, которые способствуют самостоятельному обучению учащихся, критическому мышлению и применению знаний вместо заучивания;

- поддержка трехязычной политики и изучение трех языков;

- новые учебники и другие ресурсы для учителей, включая возможности профессионального развития и методические рекомендации;

- новые подходы в оценивании, включающие формативный и критериальный подходы.

Именно последние из этих двух целей, учебники и отчетность об оценивании, являются темой данной статьи, поскольку они наиболее активно комментируются.

Общественный дискурс по этим темам представляет собой упрощенные аргументы, критикующие общий замысел обновленного содержания образования, основанный, главным образом, на ошибках в учебниках и упразднение традиционных ежедневных оценок, выставляемых в дневник и сообщающих о прогрессе учащегося в школе.

Наименьшее внимания уделяется более сложным целям обновленного содержания образования, таким как развитие учащихся в рамках парадигмы обучения на протяжении всей жизни, которая готовит их к работе на современном глобальном рынке.

МЕТОДОЛОГИЯ

В этой статье приводятся данные исследований, проведенных весной 2018 года в 12 школах по всему Казахстану, в которые вошли пилотные и непилотные школы.

В качестве иллюстрации отношения к содержанию новой учебной программы, новых методов оценивания, поддержки, оказываемой для реализации новой учебной программы (в том числе качества учебников и других ресурсов) и предполагаемых целей нового содержания образования представлены ответы анкетирования 729 учителей.

Подробная информация о вопросах анкетирования, охватывающих каждую из перечисленных тем, представлена ниже в разделе «Результаты».

Согласие участников анкетирования было получено после предоставления вступительного параграфа анкеты, в котором описаны цели исследования и способы обработки данных.

Участникам также были предоставлены эквивалентные версии анкет на казахском, русском или английском языках.

Личная информация не требовалась, поэтому все ответы были анонимными. Институциональное этическое одобрение было получено до сбора данных, и все процедуры выполнялись в соответствии с рекомендациями BERA (2018) – Британской Ассоциации исследователей в сфере образования [4].

РЕЗУЛЬТАТЫ

Отношение к содержанию новой учебной программы

Анкета содержала десять закрытых вопросов, касающихся отношения учителей к содержанию новой учебной программы. Общие ответы на эти вопросы включены в Таблицу 1.

Таблица 1 - Отношение учителей к содержанию новой учебной программы

Содержание новой учебной программы	N	Среднее (SD)	% не согласившихся	% согласившихся
Содержание предметов является соответствующим	655	3,77 (0,97)	13,7	74,5
Количество предметов является приемлемым	632	3,75 (0,93)	12,2	69,3
Количество контактных часов с учащимися является приемлемым	633	3,48 (1,12)	25	62,2
...интересно большинству моих учеников.	637	3,84 (0,92)	11,3	75,7
...находится на адекватном уровне сложности для большинства моих учеников.	628	3,49 (1,08)	26,4	61,3
...способствует накоплению знаний учащимися.	632	3,8 (0,91)	11,2	75,2
...способствует развитию навыков и компетенций учащихся.	632	3,96 (0,83)	7,1	82,6

...способствует формированию у учащихся взглядов и ценностей.	630	4,01 (0,82)	6,7	85,2
Я считаю себя компетентным, чтобы преподавать содержание учебной программы.	631	4,06 (0,76)	4,1	84,2
Я получил достаточную поддержку, чтобы справиться с требованиями того, что содержится в учебной программе.	626	3.91 (0.87)	8.6	78,4

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

Для поиска существенных различий и взаимодействия между группами был проведен многомерный дисперсионный анализ (MANOVA).

Вопросы, касающиеся отношения к содержанию новой учебной программы, были включены в качестве внутрипредметных повторных измерений в сравнении с такими независимыми переменными, как пилотная или непилотная школа; классы, в которых идет обучение; расположение школы; опыт работы с новой учебной программой и многолетний опыт преподавания.

Не было никаких существенных влияний для любой из независимых переменных кроме общего количества лет преподавания.

Выяснилось, что более опытные учителя оценивали содержание новой учебной программы более благоприятно ($F(30, 458) = 1,25, p < 0,05, \eta = 0,68$), хотя это было обусловлено, главным образом, их восприятием собственной компетенции к обучению.

В остальном не было найдено никаких существенных взаимодействий.

Серия дисперсионных анализов (ANOVAS) показала, что отдельные вопросы значительно различались по группам, как показано ниже:

- основной результат заключался в том, что на вопрос «Количество

контактных часов с учащимися является приемлемым» учителя начальных классов дали значительно большее количество утвердительных ответов, чем учителя средних классов ($F(1, 458) = 3,31, p < 0,05, \eta = 0,13$);

- одним из значительных результатов являлось то, что те, у кого было больше всего опыта работы с новой учебной программой, более решительно, чем другие, согласились с утверждением «Я получил достаточную поддержку, чтобы справиться с требованиями того, что содержится в учебной программе» ($F(3, 458) = 2,77, p = 0,05, \eta = 0,15$);

- существовали значительные взаимосвязи между тем, находился ли учитель в пилотной школе или нет, общим опытом преподавания отдельных лиц и следующими вопросами: «...способствует формированию у учащихся взглядов и ценностей» ($F(10, 269) = 2,42, p < 0,05, \eta = 0,34$); «Я считаю себя компетентным, чтобы преподавать содержание учебной программы» ($F(10, 269) = 2,44, p < 0,05, \eta = 0,35$); «Я получил достаточную поддержку, чтобы справиться с требованиями того, что содержится в учебной программе» ($F(10, 269) = 2,47, p < 0,05, \eta = 0,35$); здесь наибольшее количество утвердительных ответов

дали более опытные учителя в пилотных школах, чем менее опытные учителя в непилотных школах.

Отношение к новым подходам в оценивании

На единственный открытый вопрос в анкете «Как вы думаете, что является первичной целью оценивания учащихся?» были получены ответы, которые можно разделить на три основные категории:

- (1) ответы, согласно которым основная цель оценивания заключается в предоставлении информации для учителей;

- (2) ответы, согласно которым оценивание рассматривается в качестве обратной связи для улучшения успеваемости учащихся;

- (3) ответы, которые связывали оценивание с развитием навыков и улучшением образовательных результатов.

Рассматривая первую категорию ответов, выяснилось, что многие респонденты (39%) считают оценивание, в первую очередь, инструментом для учителей.

Это объединило тех, кто считал, что основная цель оценивания состоит в том, чтобы предоставить учителям информацию об уровне учащихся для планирования будущих уроков, а также тех, кто стремился выявить пробелы в знаниях для ранжирования учащихся и разработки будущих заданий.

Двумя наиболее часто встречающимися ключевыми словами в этом разделе были «уровень» и «оценка», которые использовались для обозначения того, что оценка направлена на обеспечение определенной степени объективности или «справедливости» в отношении знаний учащегося.

Как подытожил один из участников, тремя основными целями оценивания

(относительно обновленной учебной программы и четко определенных критериев) для учителя являются: «1) насколько учащийся полностью достиг целей обучения на уроке; 2) выявить пробелы в знаниях учащихся; 3) обеспечить рефлексию» [Участник 26, пилотная школа, 3 года опыта с обновленным содержанием образования, 24 года опыта преподавания в целом].

Если рассматривать это с точки зрения опыта работы с новой учебной программой, то большинство тех, кто посчитал оценивание как возможность оценить и улучшить прошлые достижения, являлись учителями, имеющими опыт работы с обновленной учебной программой (два или более года ее преподавания).

В отличие от них только 14% участников назвали оценивание инструментом мотивации.

Это говорит о том, что произошел переход от применения оценивания для мотивации к ориентированию на конкретные достижения учителей, преподающих обновленное содержание образования.

Учителя, которые говорили об оценивании в отношении ошибок, отметили, что учащиеся извлекли пользу из правильной оценки своего уровня знаний и последующего анализа конкретной обратной связи.

Введение самооценивания и овладения процессом обучения заменяет внешнее оценивание как средство мотивации.

К примеру, один из участников, поддерживающих новые подходы в оценивании, указал, что «*Энтузиазм [учащихся] возрастает, и было бы хорошо его оценить*» [Участник 584, непилотная школа, один год опыта работы с обновленным содержанием образования, 20-летний опыт

преподавания].

В отличие от него, другой участник (не имеющий опыта работы с обновленным содержанием образования), подверг критике новые подходы в оценивании, утверждая, что исчезновение ежедневных оценок подрывает мотивацию к учебе: *«Учащийся готов учиться, получая ежедневную оценку. Нынешняя инновационная система оценивания проблематична, так как ребенок становится ленивым»*. [Участник 569, пилотная школа, нет опыта работы с обновленным содержанием образования, общий опыт преподавания 36 лет].

Третья категория ответов относительно целей оценивания (23%) включала более продвинутые и расширенные ответы.

Как правило, в них заключалось то, что основной причиной оценивания является достижение результатов обучения, а также повышение когнитивных навыков, качества учебных достижений и самосовершенствование с помощью оценивания себя и других.

Кроме этого, было несколько комментариев, касающихся личного развития учащихся.

Другими словами, некоторые учителя рассматривали оценивание как инструмент повышения личной и национальной конкурентоспособности, обучения учащихся тому, как адаптироваться к современному обществу и развивать у молодого поколения навыки критического

мышления.

Большинство таких ответов снова было дано учителями, имеющими 2 и более лет опыта работы с обновленной учебной программой.

Тем не менее, другая преобладающая группа, описавшая цели оценивания более развернуто, состояла из учителей, которые имели 10 или более лет общего опыта преподавания. Ниже приведен пример более сложной реакции на новую модель оценивания:

«Целью оценивания является повышение качества обучения учащихся в школах и соответствия выпускников международным стандартам. Критериальный подход к оцениванию должен решить проблему объективной оценки учащихся и побудить их к достижению более высокого результата». [Участник 482, непилотная школа, один год опыта работы с обновленным содержанием образования, 20-летний опыт преподавания в целом]

Далее представлен анализ 6 ответов на закрытые вопросы в анкете, через которые исследовалось то, как участники воспринимают свои нынешние подходы к оцениванию, и 10 ответов, через которые изучалось отношение участников к целям оценивания.

В Таблице 2 представлены общие баллы за 16 вопросов.

Используемые вопросы были получены из публикации Джеймса и Педдера [5] о выявлении восприятия учителей относительно целей оценивания учащихся.

Таблица 2-Практика и отношение учителей к новой модели оценивания в рамках обновленного содержания образования.

Частота поведенческих действий при оценивании	N	Среднее (SD)	% редко или никогда	% часто или всегда
Как часто вы разрабатываете и проводите собственное оценивание? ¹	577	2,75 (0,76)	40,2	59,8

Как часто вы проводите стандартизированный тест? ¹	564	2,50 (0,81)	51,6	48,4
Как часто отдельные учащиеся отвечают на вопросы перед классом? ¹	574	2,74 (0,80)	38,5	61,5
Как часто вы предоставляете письменную обратную связь о работе учащегося в дополнение выставленному баллу? ¹	587	2,92 (0,80)	28,6	71,4
Как часто вы позволяете учащимся оценивать свой прогресс? ¹	585	3,11 (0,69)	16,9	83,1
Как часто вы наблюдаете за учащимися при работе над конкретными заданиями и предоставляете немедленную обратную связь? ¹	584	3,04 (0,74)	23,1	76,9
Важность поведенческих действий	N	Среднее (SD)	% неважно	% важно
Насколько важно для вас, чтобы оценивание имело полезные свидетельства о понимании учащихся, которые можно было бы использовать в планировании последующих уроков? ²	592	4,06 (0,62)	2,5	90,7
Насколько важно для вас, чтобы следующий урок, который вы преподаете, определялся в большей степени установленной учебной программой, чем тем, насколько хорошо ваши учащиеся работали на последнем уроке? ²	574	3,65 (0,90)	14,6	67,4
Насколько важно, что основное внимание во время оценивания уделяется тому, знают и понимают ли учащиеся, а также могут ли выполнять задания, предписанные учебной программой? ²	575	4,02 (0,70)	3,7	86,6
Насколько важно, чтобы учащиеся получали обратную связь для дальнейшего улучшения своей работы? ²	585	4,26 (0,70)	2,4	92,6
Насколько важно, чтобы учащимся рассказывали, как они справились с работой по сравнению с другими в классе? ²	573	3,58 (1,10)	21,3	66,7
Насколько важно, чтобы вопросы использовались, главным образом, для получения фактических знаний от учащихся? ²	574	4,08 (0,71)	4,7	89,4
Насколько важно, чтобы подходы в оценивании помогали учащимся работать самостоятельно? ²	574	4,17 (0,66)	2,4	91,1

Насколько важно, чтобы учащимся рассказывали, как они справились по сравнению с их предыдущей выполненной работой? ²	581	4,33 (0,65)	1,9	95
Насколько важно, чтобы цели обучения обсуждались с учащимися так, чтобы они их понимали? ²	579	4,28 (0,69)	2,2	92,9
Насколько важно, чтобы оценивание работы учащихся состояло в основном из баллов и оценок? ²	578	3,85 (0,95)	12,6	76,6

- (¹4-балльная шкала суммарных оценок Ликерта содержит от 1 до 5 баллов за: «никогда или почти никогда»; «изредка»; «часто»; «во всех или почти во всех сессиях»; «полностью»);

- (²5-балльная шкала суммарных оценок Ликерта содержит от 1 до 5 баллов за: «совсем неважно»; «неважно»; «нет мнения»; «важно»; «очень важно»).

Последующий анализ, проведенный с целью поиска закономерностей в том, как учителя истолковывают цели оценивания, был основан на теоретическом прогнозе, составленном исходя из ответов на представленных выше 16 вопросах, образуя четыре компонента, которые будут использоваться как подшкалы (James&Pedder, 2006).

Предполагалось, что вопросы будут сочетаться и выполняться в соответствии с четырьмя аспектами оценивания: одна шкала частоты поведенческих действий (практики) и три шкалы отношений.

Шкалы отношений подразделялись на (1) шкалу, основанную на оценивании с целью обучения; (2) шкалу, построенную на данных о прогрессе и успеваемости учащихся, как средстве оценивания для будущего планирования; и (3) шкалу, которая указывает на изменение в подходах оценивания по сравнению с предыдущими (традиционными) подходами.

Исследовательский факторный анализ (EFA - Exploratory Factor Analysis) с использованием анализа основных

компонентов выявил четыре фактора в общем списке вопросов.

Это было подтверждено данными, представленными на графике Кеттела (рис. 1), и соответствовало принципам оценивания, содержащимся в работе Джеймса и Педдера (2006).

Четыре фактора EFA были определены как «подходы, ориентированные на учащихся, и способствующие оцениванию с целью обучения», «отношение к оцениванию с целью обучения», «отношение к традиционным подходам в оценивании» и «отношение к оцениванию с целью планирования».

Соответственно, четыре перечисленных фактора составили 16,3%, 16,2%, 11,1% и 9,4% дисперсии, полученной из шести, трех, трех и двух из 16 вопросов.

Два вопроса («Насколько важно, чтобы вопросы использовались, главным образом, для получения фактических знаний от учащихся?» и «Насколько важно, чтобы оценивание работы учащихся состояло в основном из баллов и оценок?») пересекались по второму и третьему факторам, поэтому были исключены из анализа.

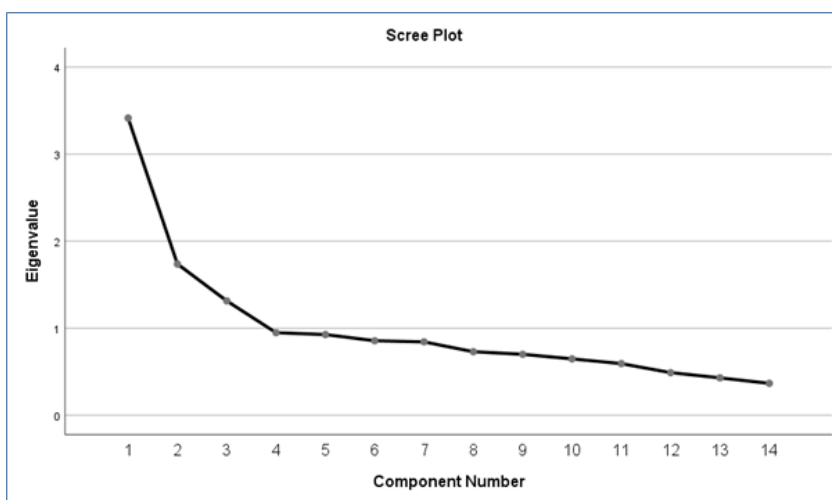


Рисунок 1 - График Кеттела, иллюстрирующий четыре фактора, извлеченных из 16 вопросов о практике и отношения к целям оценивания

Четыре компонента, извлеченные с использованием метода варимакс (многофакторный анализ), показаны в

Таблице 3, которая также иллюстрирует коэффициент загрузки вопросов по четырем факторам.

Таблица 3 - Факторные нагрузки вопросов в части анкеты по оцениванию

	Компонент			
	1 (подходы, ориентированные на учащихся)	2 (отношение к оцениванию с целью обучения)	3 (отношение к традиционным подходам в оценивании)	4 (отношение к оцениванию с целью планирования уроков)
Как часто вы позволяете учащимся оценивать свой прогресс?	0,684			
Как часто вы наблюдаете за учащимися при работе над конкретными заданиями и предоставляете немедленную обратную связь?	0,675			
Как часто вы предоставляете письменную обратную связь о работе учащегося в дополнение выставленному баллу?	0,668			
Как часто вы проводите стандартизированный тест?	0,530			
Как часто отдельные учащиеся отвечают на вопросы перед классом?	0,513			
Как часто вы разрабатываете и проводите собственное оценивание?	0,502			

Насколько важно, чтобы учащимся рассказывали, как они справились по сравнению с их предыдущей выполненной работой?		0,806		
Насколько важно, чтобы цели обучения обсуждались с учащимися так, чтобы они их понимали?		0,783		
Насколько важно, чтобы подходы в оценивании помогали учащимся работать самостоятельно?		0,782		
Насколько важно, чтобы учащимся рассказывали, как они справились с работой по сравнению с другими в классе?			0,729	
Насколько важно, чтобы оценивание работы учащихся состояло в основном из баллов и оценок?			0,685	
Насколько важно для вас, чтобы следующий урок, который вы преподаете, определялся в большей степени установленной учебной программой, чем тем, насколько хорошо ваши учащиеся работали на последнем уроке?			0,599	
Насколько важно для вас, чтобы оценивание имело полезные свидетельства о понимании учащихся, которые можно было бы использовать в планировании последующих уроков?				0,790
Насколько важно, что основное внимание во время оценивания уделяется тому, знают и понимают ли учащиеся, а также могут ли выполнять задания, предписанные учебной программой?				0,551

Расчеты надежности четырех подшкал согласно альфа-коэффициенту Кронбаха:

- 0,67 для первого компонента из 6 вопросов, представляющего «подходы, ориентированные на учащихся»;

- 0,78 для второго компонента из 3 вопросов, представляющего «подходы, ориентированные на учащихся, и способствующие оцениванию с целью обучения»;

- 0,55 для третьего компонента из 3 вопросов, представляющего «отношение к традиционным подходам в оценивании»;

- 0,47 для четвертого компонента из 2 вопросов, представляющего «отношение к оцениванию с целью планирования».

В таблице 4 показаны групповые различия с точки зрения практики и отношения к целям оценивания.

Таблица 4 - Практика и отношение к оцениванию по групповым различиям

Сравнения групп в выборке	подходы, ориентированные на учащихся ¹ (Компонент 1)			подходы, способствующие оцениванию с целью обучения ² (Компонент 2)		
	N	Mean	SD	N	Mean	SD
Пилотная школа	2,88	0,50	271	4,33	0,51	294
Непилотная школа	2,81	0,44	253	4,21	0,57	266
Только учителя начальных классов	2,96	0,49	127	4,34	0,46	139
Только учителя средних классов	2,82	0,45	165	4,33	0,56	178
Городские школы	2,82	0,49	376	4,25	0,55	399
Пригородные школы	2,85	0,46	32	4,10	0,77	28
Сельские школы	2,91	0,43	115	4,37	0,46	133
Без опыта работы с обновленной учебной программой	2,91	0,48	44	4,23	0,49	49
Без год работы с обновленной учебной программой	2,81	0,48	361	4,26	0,56	385
Два года работы с обновленной учебной программой	2,85	0,48	65	4,21	0,58	69
Три года работы с обновленной учебной программой	2,97	0,40	58	4,44	0,41	62
Сравнения групп в выборке	отношение к традиционным подходам в оценивании ² (Компонент 3)			отношение к оцениванию с целью планирования ² (Компонент 4)		
	N	Mean	SD	N	Mean	SD
Пилотная школа	3,70	0,75	284	4,10	0,51	296
Непилотная школа	3,70	0,68	265	3,99	0,54	270
Только учителя начальных классов	3,68	0,80	131	4,17	0,54	141
Только учителя средних классов	3,76	0,71	177	4,07	0,51	176
Городские школы	3,74	0,72	392	4,02	0,55	405
Пригородные школы	3,58	0,66	30	3,92	0,68	31
Сельские школы	3,58	0,72	127	4,14	0,38	131
Без опыта работы с обновленной учебной программой	3,72	0,76	48	3,89	0,56	50
Без год работы с обновленной учебной программой	3,72	0,70	378	4,02	0,54	387
Два года работы с обновленной учебной программой	3,65	0,73	69	4,11	0,48	70
Три года работы с обновленной учебной программой	3,57	0,80	59	4,21	0,43	64

- (14-балльная шкала суммарных оценок Ликерта содержит от 1 до 5 баллов за: «никогда или почти никогда»; «изредка»; «часто»; «во всех или почти во всех сессиях»; «полностью»);

- (25-балльная шкала суммарных оценок Ликерта содержит от 1 до 5 баллов за: «совсем неважно»; «неважно»; «нет мнения»; «важно»; «очень важно»).

Для выявления групповых различий в повторяющихся мерах подшкал отношений был проведен многомерный дисперсионный анализ (MANOVA).

Многофакторные проверки не выявили основных влияний, но существовала значительная взаимосвязь между тем, преподавал ли учитель в пилотной школе или нет, и местонахождением этой школы ($F(3,283) = 3,90, p < 0,05, \eta = 0,23$).

Данная взаимосвязь появилась в модели, где 86 учителей сельских пилотных школ используют, в большей степени, подходы, ориентированные на учащихся, а также стремятся поддерживать отношения, способствующие оцениванию с целью обучения и планированию решений в результате оценивания учащихся, но отвергают при этом традиционные подходы к оцениванию.

Данная модель менее применима к 197 учителям городских непилотных школ.

Серия дисперсионных анализов (ANOVAS) показала, что не было никакого влияния принадлежности в группе

на методы оценивания или убеждения, но взаимосвязь между преподаванием в пилотной школе и ее местоположением оставалась: на статистически значимом уровне для двух подшкал оценивания с целью обучения ($F(1,283) = 3,92, p = 0,05, \eta = 0,09$) и оценивания с целью планирования ($F(1,283) = 6,17, p < 0,05, \eta = 0,13$).

Существовала значительная связь между количеством лет преподавательского опыта и поддержкой традиционных форм оценивания, так что более опытные учителя с меньшей вероятностью одобрили бы такую практику, чем менее опытные учителя ($R(477) = -0,11, p < 0,05$).

Восприятие поддержки, оказываемой учителям для реализации новой учебной программы (включая качество учебников и других ресурсов)

Шесть закрытых вопросов, показанных в Таблице 5, требовали от учителей общего мнения об объеме поддержки, получаемой для внедрения обновленного содержания образования.

Таблица 5 - Уровень получаемой поддержки

Отношение к получаемой поддержке	N	Mean	SD
Какой уровень подготовки вы имели, чтобы обновить практику своей работы? ¹	598	2,84	0,72
Я получаю необходимую поддержку от администрации школы ²	576	3,97	0,74
Сотрудничество (наблюдение за уроком, планирование урока, обмен) с моими коллегами помогает улучшить практику моей работы ²	581	4,23	0,57
Междисциплинарные темы помогают поддерживать достижение целей обучения ²	572	4,03	0,63
Рекомендации по оцениванию полезны для моей практики ²	574	4,09	0,63
Учебно-методический комплекс полезен для моего обучения ²	570	4,08	0,60
Предоставленные учебники соответствуют учебным программам и системам оценивания ²	565	3,58	0,95

- (15-балльная шкала суммарных оценок Ликерта содержит от 1 до 5 баллов за: «слишком мало»; «недостаточно»; «нужное количество»; «слишком»; «слишком много»);

- (25-балльная шкала суммарных оценок Ликерта содержит от 1 до 5 баллов за: «категорически не согласен»; «не согласен»; «не могу согласиться или не согласиться»; «согласен»; «полностью согласен»).

В таблице 5 показаны повторные измерения для многомерного дисперсионного анализа (MANOVA) семи вопросов на предмет различий в зависимости от принадлежности в группах участников. Значительных влияний или взаимосвязей, основанных на членстве в группе, не было.

В целом, получаемый уровень подготовки для обновления практики, был хорошим и считался более или менее «правильного объема» ($n = 392, 66\%$).

Тем не менее, было достаточно переменных, о чем свидетельствует распределение ответов участников, которые указали «слишком мало» ($n = 35,6\%$), «недостаточно» ($n = 99,17\%$) по отношению к тем, кто указал «слишком много» ($n = 72, 12\%$).

Большинство участников согласились ($n = 383, 67\%$) или полностью согласились ($n = 105, 18\%$), что они получили в школах поддержку, в которой они нуждались, с относительно небольшим ($n = 27, 4\%$) несогласием.

Не было никакого показателя в отношении типа школы, в которой учителя чувствовали бы меньшую поддержку или в которой они получили ее слишком мало, чтобы изменить практику своей работы.

Поэтому казалось, что это не систематичный результат, а уровень отдельного человека.

В отношении всех четырех аспектов, а именно коллегиальное сотрудничество, поддержка внедрения междисциплинарных тем, предоставление рекомендаций по оцениванию и онлайн-ресурсы учебно-методического комплекса, было достигнуто общее согласие о том, что они являются успешными.

Для дальнейшего обсуждения остались вопросы по учебникам.

Несмотря на то, что 91 участник

(16%) не выразил своего мнения, с одной стороны, по сравнению с большинством опрошенных ($n = 377, 67\%$), согласившихся с тем, что новые учебники были приведены в соответствие с другими аспектами обновленного содержания, значительное меньшинство респондентов ($n = 97, 17\%$) оказалось недовольным новыми учебниками с точки зрения их согласованности с другими аспектами обновленного содержания образования.

Следующий открытый вопрос в анкете, который развивает данную тему звучит так: «Каково ваше мнение о ресурсах, которые вам были предоставлены?»

Наиболее распространенные типы ответов приведены ниже.

Среди многих положительных комментариев они охватывают три основные области поощрения или беспокойства:

1) новая необходимость для учителей дополнять материалы своими собственными ресурсами;

2) качество и стиль учебников;

3) несоответствия между учебниками, учебным планом и заданиями суммативного оценивания:

1) *Новое требование к учителям дополнять материалы своими ресурсами*
«Руководства по оцениванию хороши, так же, как и примеры планов уроков. Однако нам не хватает рабочих тетрадей, дополнительного оборудования и визуальных материалов». [Участник 13, пилотная школа, один год опыта работы с обновленным содержанием образования, 9 лет опыта преподавания в целом]

«Большая помощь. Экономия времени.» [Участник 65, непилотная школа, один год опыта работы с обновленным содержанием образования, 25 лет общего стажа преподавания]

«Учебники интересны, но для достижения целей мы ищем другие ресурсы». [Участник 358, пилотная школа, один год опыта работы с обновленным содержанием образования, 9 лет опыта преподавания в целом]

2) *Качество и содержание учебников*

«Есть как преимущества, так и недостатки. Учебник организует различную работу с текстами и воспитывает у учащихся следующие навыки: анализировать тексты разных стилей и жанров, соблюдать языковые особенности, редактировать тексты, создавать речевые высказывания. Недостатки: отсутствие словарного раздела; теоретический материал находится в конце книги». [Участник 4, пилотная школа, один год опыта работы с обновленным содержанием образования, 25-летний опыт преподавания в целом]

«Учебники понятны, содержат много интересных материалов, но плохо иллюстрированы». [Участник 9, пилотная школа, нет опыта работы с обновленным содержанием образования, 27 лет опыта преподавания в целом]

«По моему мнению, учебники нуждаются в серьезной доработке. Больше внимания следует уделять заданиям, а не красочным иллюстрациям. И в учебниках, и в рабочих тетрадях содержится много ошибок». [Участник 17, пилотная школа, двухлетний опыт работы с обновленным содержанием образования, 32-летний опыт преподавания в целом]

3) *Несоответствия между некоторыми учебниками, учебной программой и термином «суммативное оценивание»*

«Работая с учебниками (пробными) разных издателей, хочу сказать, что все издатели предоставляли полные комплекты учебников. Поскольку учебники являются пробными, они требуют дальнейшей разработки и более глубо-

кого изучения программы обновленного содержания образования». [Участник 341, пилотная школа, трехлетний опыт работы с обновленным содержанием образования, общий опыт работы 15 лет]

«Классные учебники. Но все аудио приложения не дошли до нас. Впрочем, как всегда. Некомпетентность тех, кто занимается доставкой и распространением учебников». [Участник 469, непилотная школа, один год работы с обновленным содержанием образования, 30-летний опыт в целом]

«НИШ – материал соответствует целям обучения, содержит много интересной фактологической информации и иллюстраций, помогающих раскрыть тематическое содержание (5 класс). Атамур – мало материала соответствует целям обучения; Мне нужно искать дополнительные материалы, чтобы раскрыть цели обучения». [Участник 2, непилотная школа, один год опыта работы с обновленным содержанием образования, 28 лет общего опыта преподавания]

«Отличные ресурсы. Но они не соответствуют учебной программе. Суммативные задания абсолютно не соответствуют учебникам». [Участник 48, непилотная школа, двухлетний опыт работы с обновленным содержанием образования, 10-летний опыт преподавания в целом]

Восприятие того, как обновленное содержание образования достигает своих целей

Для получения общего впечатления о широком успехе обновленного содержания образования, в Таблице 6 показаны ответы, указывающие на развитие навыков у учащихся.

Таблица 6 - Отношение учителей к тому, насколько хорошо составные элементы целей обновленного содержания образования достигаются

Цель новой учебной программы	N	Mean (SD)	% негативного восприятия	% позитивного восприятия
развитие способности учащегося мыслить	680	3,84 (0,92)	14,3	81,0
социальные компетенции (навыки социальной адаптации)	614	3,67 (0,96)	16,9	69,9
критическое мышление	663	3,95 (0,91)	12,7	83,6
творчество	641	3,82 (1,04)	18,9	76,3
кооперация	640	4,03 (0,95)	12,5	83,4
взаимодействие (коммуникация)	646	4,01 (0,89)	11	84,5
готовность к вузу	571	3,29 (1,04)	22,6	45,4
подготовка людей в рынке труда 21-го века	596	3,50 (1,05)	21,6	57,2

- (5-балльная шкала суммарных оценок Ликерта содержит от 1 до 5 баллов за: «не совсем»; «в некотором роде»; «нет мнения»; «неплохо»; «отлично»).

В целях сокращения данных, результаты, касающиеся отношения к целям учебной программы, были изучены с использованием исследовательского факторного анализа (EFA), согласно которому все 8 вопросов загружены на один концептуальный фактор.

График Кеттела, иллюстрирующий повторное решение EFA с одним фактором был извлечен с собственным значением > 1 , представляющим 53,9% дисперсии. Загрузка отдельных вопросов на фактор показана в Таблице 7.

Таблица 7 - Загрузка 8 вопросов, которые отражают отношение учителей к тому, насколько хорошо достигаются составные элементы целей обновленного содержания образования в сравнении с уменьшенным представлением одного фактора, который измеряет отношение в целом

Цель новой учебной программы	Загрузка компонента по каждому вопросу
развитие способности учащегося мыслить	0,764
социальные компетенции (навыки социальной адаптации)	0,667
критическое мышление	0,768
творчество	0,750
кооперация	0,709
взаимодействие (коммуникация)	0,713
готовность к колледжу	0,747
подготовка людей в качестве рабочей силы 21-го века	0,748

Таблица 8 - Общее измерение отношения учителей к тому, насколько хорошо достигаются составные элементы целей обновленного содержания образования по отношению к принадлежности в группах с помощью агрегированной переменной с одним фактором

Сравнение групп внутри выборки	Общее отношение к достижению целей новой учебной программы		
	N	Mean	SD
Пилотная школа	366	3,89	0,66
Непилотная школа	358	3,64	0,72
Только учителя начальных классов	152	4,05	0,61
Только учителя средних классов	201	3,83	0,57
Городские школы	538	3,74	0,72
Пригородные школы	43	3,67	0,72
Сельские школы	142	3,98	0,58
Без опыта работы с обновленной учебной программой	66	3,82	0,61
Без год работы с обновленной учебной программой	503	3,70	0,72
Два года работы с обновленной учебной программой	90	3,83	0,65
Три года работы с обновленной учебной программой	70	4,16	0,59

- (Нормализованная общая шкала, полученная из 5-балльной шкалы суммарных оценок Ликерта, которая содержит от 1 до 5 баллов за: «не совсем»; «в некотором роде»; «нет мнения»; «неплохо»; «отлично»).

Учителя признают многие преимущества обновленного содержания образования. Часто выражаемое одно преимущество, указанное ниже, фокусируется на таких центральных целях, как подготовка более мотивированной и взаимодействующей молодежи, которая будет готова к жизни после школы:

«Сила новой учебной программы заключается в том, что она способствует развитию учащегося как личности. Каждый учащийся развивает способность контролировать результат своей работы, развивает способность думать, сравнивать и делать выводы. Вся программа направлена на развитие компетенций учащихся, и я полностью поддерживаю воспитание гражданина, который может свободно проявлять свои собственные таланты и который может использовать знания». [Участник 139, непилотная школа, один год работы с обновленным содержанием образования, 32 года общего опыта преподавания].

Тем не менее, этот учитель резюмирует слабые стороны обновленного содержания образования, основанные на сложности предмета в некоторых случаях, повторяющихся проблемах в согласовании сроков оценивания, содержании учебника и требований учебной программы использовать недоступные ресурсы:

«1. Не все цели соответствуют возрастным особенностям учащихся по математике, естествознанию и познанию мира. 2. В долгосрочной перспективе разработка целей на четверти не была обозначена. При создании учебников издатели используют разные материалы для преподавания. 3. Программа подразумевает использование компьютеров, фотоаппаратов, создание презентаций и т.д., а материальная база школ не позволяет полностью выполнить все требования программы». [Участник 341, пилотная школа, трехлетний опыт работы с обновленным содержанием образования, 29-летний опыт преподавания в целом]

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обновление содержания образования началось с 30 пилотных школ и 1-го класса в сентябре 2015 года.

После обратной связи и внесения исправлений, на следующий год запуск обновленного содержания начался во всех первых классах. 2, 3 и 4 классы следовали той же схеме пилотирования с 2016 по 2019 год.

Так, с сентября 2019 года все начальные классы следовали обновленному содержанию образования.

Пилотирование учебников и учебных ресурсов принесло пользу в устранении ошибок в учебниках и предоставлении учителям возможности для обратной связи и улучшений.

Что касается пилотирования или не пилотирования учебной программы, более позитивно оценивается обновленное содержание (как показано в Таблице 8), где учителя начальных классов в целом и особенно те, кто имеет наибольший опыт работы с новой учебной программой, положительно отреагировали на то, что цели проекта являются стоящими и достижимыми.

Вопрос, является ли вышеуказанный результат артефактом пилотирования, либо привыканием к обновленному содержанию или хорошим восприятием обновленного содержания детьми младшего возраста (новенькими родителями), остается открытым.

Имеются четкие исследовательские данные, свидетельствующие о том, что большинство учителей чувствуют достаточно хорошую поддержку, являются мотивированными и подготовленными для преподавания обновленного содержания.

Тем не менее, все еще есть моменты для улучшения национального обновления образовательного содержания.

Очевидно, что есть много учителей, которые недовольны новыми учебниками, и это может изменить мнение о более крупных изменениях.

Критика текстов, основанных на видимых ошибках, является удобным инструментом для тех, кто критически относится к любым изменениям в системе образования, переживающим фундаментальный переход от замкнутой и традиционной модели Советского Союза к глобальной парадигме развития человеческого капитала и обучения на протяжении всей жизни.

Отсутствие тщательного изучения и контроля качества некоторых материалов в учебниках и очевидное несоответствие книг некоторых издателей с целями учебной программы вызывают озабоченность и требуют немедленного внимания.

В противном случае очевидные ошибки (в учебниках) будут маскировать и отвлекать от более глубоких и более сложных целей проекта, которые достигаются благодаря тому, что учащиеся приобретают навыки, востребованные на рынке в XXI веке.

В завершение, самым значительным изменением, очевидным для заинтересованных сторон, является устранение давней системы ежедневной оценки и выставления оценок учащихся в бумажные дневники.

В этой статье нет возможности рассказать о проблемах доступа родителей к электронному дневнику «Күнделік» и системам онлайн-отчетности, связанных со сложностями предоставления Интернета и т. д., но очевидно, что этот шаг поставил под сомнение само понимание целей оценивания и обучения.

В вакууме недостаточного понимания, почему необходимы перемены и почему традиционные подходы долж-

ны исчезнуть, родители и другие высказывают свои опасения.

Те, кто считают, что простые ежедневные оценки являются способом мотивации учащихся, свободно выражают свои опасения о том, что нечто осязаемое и знакомое исчезает.

Для того, чтобы был принят и понят принцип установления связи между конкретными целями обучения и их достижениями потребуется время и корректирующая работа.

Однако уже сейчас видно, исходя из вышеприведенных результатов, что в школах есть прогресс и понимание этого принципа.

Мышление учителей и понимание ими проверки обучения учащихся расширяются по мере их совершенствования и применения. Кроме того, по мнению учителей, учащиеся также хорошо понимают связь между обучением и оценением.

Возможно, именно в этом заключается наибольший успех обновленного содержания образования.

В конце концов, именно место учащихся наиболее важно во всем этом, если они примут новые подходы в обучении и преуспеют в них, то суждение об обновленном содержании образования должно быть временно отложено до тех пор, пока плоды усилий не появятся на всех ветвях дерева образования.

Между тем, необходимо продолжить работу по исправлению наиболее заметных ошибок в процессе внедрения

обновленного содержания образования, а не пилить все дерево на котором ветви только дают ростки.

Благодарность членам команды исследования

Работа, описанная в этой статье, является результатом полномасштабного совместного исследования, проводимого сотрудниками факультета образования Кембриджского университета, Высшей школы образования Назарбаев Университета и АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы».

Мы выражаем благодарность членам команды исследования и за поддержку из Кембриджского университета: Юлиане Дементьевой; Кристофу Хартвиг; Олене Фимяр; Коллин Мак Лафлин; Линн Филлипс и Наталье Яковец.

Еще одна благодарность – команде исследователей и за поддержку из Назарбаев Университета: Лайле Абдиманповой; Назипе Аюбаевой; Бриджит Гудман; Джанет Хелмер; Лауре Карабасовой; Молдир Макеновой; Кэти Мэлун и Жаныл Жонтаевой.

В заключение выражаем благодарность команде исследователей из АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы»: Зарине Хамидулиной; Айжан Рамазановой и Ксене Турсынбаевой.

Авторы также хотели бы выразить свою особую признательность Назипе Аюбаевой за организацию перевода статьи на русский язык.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Fullan, M.G. *Coordinating Top-Down and Bottom-Up Strategies for Educational Reform. In Systemic Reform: Perspectives on Personalizing Education / M.G. Fullan. – Washington, 1994.*
2. Guskey, T. *Professional development and teacher change / T. Guskey // Teachers and Teaching: Theory and Practice. – 2002. - 8(3). – P. 381–391.*
3. Biesta, G. *The role of beliefs in teacher agency / G. Biesta, M. Priestley, S. Robinson // Teachers and Teaching. - (2015. - 21(6). – P. 624-640.*

4. BERA. *Ethical Guidelines for Educational Research*, fourth edition.- 2018. – (<https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>).

5. James, M. *Beyond method: assessment and learning practices and values* / M. James, D. Pedder // *Curriculum Journal*. - 2006. - 17(2). – P. 109-138.

Л. ВИНТЕР¹, Ж. МАХМЕТОВА², К. КУРАКБАЕВ²

**ҚОЛЖЕТИМДІ ЖЕРДЕГІ ЖЕМІСТЕР - ЕҢ ОҢАЙЫ ЖАҢАРТЫЛҒАН БІЛІМ БЕРУ
МАЗМҰНЫН ЕНГІЗУДЕ БАҒАЛАУ ЖҮЙЕСİNДЕГІ КЕМШІЛІКТЕР МЕН ОҚУЛЫҚТАРДАҒЫ
ҚАТЕЛІКТЕРДІ СЫНҒА АЛУ**

¹ Кембридж Университеті, Кембридж қ., Ұлыбритания,
e-mail: eaw53@cam.ac.uk;

² Назарбаев Университеті, Нұр-Сұлтан қ., Қазақстан,
e-mail: zhadyra.makhmetova@nu.edu.kz, kkurakbayev@nu.edu.kz

L. WINTER¹, Zh. MAKHMETOVA², K. KURAKBAYEV²

**LOW-HANGING FRUIT – FLAWED ASSESSMENT AND INACCURATE TEXTBOOKS AS EASY
PICKINGS IN CRITICISM OF THE RENEWED CONTENT OF EDUCATION**

¹ University of Cambridge, Cambridge, United Kingdom,
e-mail: eaw53@cam.ac.uk;

² Nazarbayev University, Nur-Sultan, Kazakhstan,
e-mail: zhadyra.makhmetova@nu.edu.kz, kkurakbayev@nu.edu.kz

Аңдатпа. Бұл мақалада Қазақстанның орта білім беретін мектептегі 729 мұғалімнен алынған сауалнама нәтижесінде жаңартылған білім беру бағдарламасын жүйелі енгізілуіне байланысты тым қарапайым және үстірт сыни пікірлердің бұл үдерістің күрделілігіне жеңіл көзқараспен қарауға әкеліп соғатындығы талқыланады. Білім беруді жаңғырту үдерісін түсіндірудегі әртүрлі айтылған пікірлердің арасындағы алшақтықтар мен айырмашылықтар, енгізіліп отырған өзгерістердің неғұрлым түбегейлі мақсаттары мен күрделі жетістіктеріне көңіл аударудың орнына, қысқа мерзімде пайда болған бір мәселенің жетегінде кетіп қалуы мүмкін. Зерттеуге қатысқан респонденттердің көпшілігі білімнің жаңартылған мазмұнын жақсы қабылдаған десек те, жобаны жүзеге асырушылар дәл қазір шешімі табылмайтын мәселелерді кейінге қалдыра отырып, оңай деген мақсаттарға қол жеткізуге ерекше назар аударуы қажет. Мысалы, тілдерді жаңаша үйретуді енгізуде, түбегейлі өзгерісті талап еткеннен, оқулықтар мен жаңа әдістерді апробациядан өткізіп қолданыстағы тәжірибе мен әдістермен түйістіріп сатылы түрде тәжірибеге енгізуді көздегені жөн. Сонымен қатар, мектептерге жаңартылған білімді енгізудің мақсатына жетуде қосымша талаптар қойып қысым жасамас бұрын жаңартылған бағдарламаның мазмұнына тікелей қатысы жоқ мәселелерді, мысалы, біліктіліктің жетіспеушілігі, Интернетке қосылу, мұғалімдер мен ата-аналардың арасындағы қарым-қатынастың мән жайы ашық талқылануы керек. Десек те, зерттеудің қорытындысы енгізілген өзгерістердің нәтижесінде барлық мүдделі тараптар арасында оңтайлы пікірталас пен нәтижелі талқылаулардың пайда болғанын көрсетті. Орын алып жатқан өзгерістерді түсінуге және жүзеге асыруға бағытталған осы пікірталастар арқылы оқушылар мен мұғалімдер арасындағы ынтымақтастық нығайған. Оқушылар жеке жауапкершілікті және тәуелсіз ойлауды сезіне бастағаны, ал мектептер мен ата-аналар қоғамдастығы арасында берік байланыс дамығаны анықталды.

Түйін сөздер: жаңартылған білім мазмұны, бағалау жүйесі, мектеп реформасы.

Abstract. *This article uses empirical evidence from a survey to 729 teachers in Kazakhstan secondary schools to argue that the complexities of systemic educational renewal can often become lost in an overly simplistic and superficial critique. Dissenting voices to the modernisation process may create a distraction and false focus on one area of concern to avoid dealing with deeper appreciation of the objectives, successes and more complex facets of change. While the renewed content of education is well-received by the majority of respondents in the research, those seeking to implement a renewal programme need to pay very close attention to getting easy targets for dismissal of the overall project beyond reproach. For example, new ways of teaching languages and the materials used to do this should engage with concerns by piloting textbooks or other means to allow recognition of previous expertise and methods in a stepwise rather than radical process of change. Furthermore, wider problems unrelated to the renewal programme such as skill shortages, presumptions on internet access and new patterns of teacher-parent communication should be more openly discussed before additional pressure is placed upon individuals and schools. That said, the conclusion of the research is that change has increased discourse and communication to positive effect. Through discussions towards understanding and implementing change, student and teacher groups have become more collegiate and cooperative between and with each other. Students are reported as having fuller personal responsibility and more independent thinking whilst stronger links between schools and home have begun to develop.*

Key words: *updated content of education, assessment system, schools reform*