

Учитель о влиянии ЕГЭ на структуру учебной деятельности

Статья подготовлена на основе материалов социологического опроса 2334 учителей старшей школы, который был проведен в сентябре – октябре 2007 года сотрудниками Института социологии образования РАО по проекту ФЦПРО «Исследование практической деятельности учителей старшей школы в условиях введения единого государственного экзамена». Единый государственный экзамен является одним из ключевых моментов модернизации отечественной системы образования. В этой связи особый интерес представляет анализ особенностей отношения учителей к введению ЕГЭ, поскольку позиция учителя здесь важна именно как экспертная позиция относительно изменений качества образования, содержания и форм организации учебной деятельности.

При разработке программы настоящего исследования учитывался опыт наших предыдущих социологических опросов, которые связаны с изучением учителей общеобразовательных школ (Собкин В.С., Левинсон А.Г., Гражданкин А.И. 1988,1989; Собкин В.С., Писарский П.С. 1992, 1994; Собкин В.С., Писарский П.С., Коломиец Ю.О. 1996; Собкин В.С., Равлюк С.В. 2004; Собкин В.С., Ткаченко О.В. 2007; Собкин В.С., Адамчук Д.В. 2008).

Использованная в ходе опроса анкета состояла из 103 вопросов (закрытые, открытые и шкальные), которые группируются относительно следующих содержательных блоков: социальные функции ЕГЭ; социальные риски, связанные с введением ЕГЭ; влияние ЕГЭ на качество школьного образования; влияние ЕГЭ на наукоемкость и культуроемкость образовательного процесса; влияние ЕГЭ на изменение временных ресурсов учебной деятельности; влияние ЕГЭ на социальные аспекты профессиональной деятельности учителя; влияние ЕГЭ на социально-психологическое самочувствие учащихся.

В статье мы ограничимся изложением данных, которые были получены при ответах на вопросы, касающихся влияния ЕГЭ на *цели* образования, *содержание* образования, *методы* преподавания и *формы контроля* успешности обучения.

Социологический опрос учителей проводился в четырех регионах: Москве, Московской области, Красноярском и Ставропольском краях. При организации исследования была учтена географическая специфика каждого региона и длительность участия региона в эксперименте по введению ЕГЭ. Всего в ходе исследования было опрошено 2334 учителя старшей школы. Из них преподают: русский язык, литературу – 484 человека, математику – 452, предметы гуманитарного цикла – 541, предметы естественнонаучного цикла – 635, прочие предметы – 183. Среди опрошенных учителей работают в обычных государственных школах 1893 человека, в государственных специализированных школах (лицеях, гимназиях) – 435.

Влияние ЕГЭ на образовательные цели

Отношение учителей к влиянию ЕГЭ на трансформацию целей *учебной деятельности* представляет особый интерес, поскольку в данном случае речь идет о ценностных ориентирах образовательного процесса. В этой связи мы просили респондентов ответить на вопрос: «Считаете ли Вы, что введение ЕГЭ оказывает негативное влияние на целевые ориентации образовательного процесса?».

Полученные материалы показывают, что лишь небольшой процент учителей (16,7%) отметили позитивную роль ЕГЭ в изменении целей образовательного процесса, обосновав свой ответ тем, что «введение ЕГЭ требует от учащегося систематизировать свои знания». Большинство же их них фиксирует негативное влияние введения ЕГЭ на целевые ориентации образовательного процесса. При этом основной аргумент здесь состоит в том, что, по мнению учителей, «ЕГЭ ориентирует образовательный процесс на натаскивание учащихся, а не на развитие их мышления и творческих способностей» (данный вариант ответа выбирают 56,7% учителей). На втором по значимости месте в ряду негативных ответов оказалась причина, связанная с тем, что введение ЕГЭ по мнению учителей «формирует у учащихся формальные, а не содержательные критерии оценки своей успешности в учебной деятельности» – 17,9%. Указывает на то, что введение ЕГЭ «существенно снижает интерес к предмету и позитивную мотивацию учебной деятельности учащихся» каждый десятый педагог – 8,8%. Наконец отметим, что 11,3% учителей считают, что «введение ЕГЭ не оказывает существенного влияния на изменение целевых ориентаций образовательного процесса», а 3,3% затруднились ответить на поставленный вопрос.

Сравнение ответов учителей, работающих в разных типах школ, показывает, что учителя из специализированных школ чаще, чем их коллеги из общеобразовательных школ, отмечают позитивное влияние ЕГЭ на целевые ориентации образовательного процесса. Так, среди учителей специализированных школ считают, что данная форма итоговой аттестации «требует от учащихся систематизировать свои знания» 21,4%, а среди учителей общеобразовательных школ таких 15,1% ($p=.004$).

Еще более существенные различия были выявлены в результате сопоставления ответов учителей, преподающих по разным типам программ. Причем здесь основные отличия связаны с негативными эффектами влияния введения ЕГЭ. Например, среди учителей, преподающих по авторской программе значительно выше доля тех, кто считает, что в результате введения ЕГЭ у учащихся «снижается интерес к предмету и позитивная мотивация учебной деятельности» (16,0%), а также «формируются формальные, а не содержательные критерии оценки своей успешности в учебе» (26,7%). Для сравнения, среди учителей, работающих по обычным программам, доля выбравших данные варианты ответов, составляет, соответственно: 8,5% и 17,6% ($p=.04$).

Особый интерес представляет сравнительный анализ мнений о влиянии ЕГЭ на цели образования у педагогов, преподающих предметы разных учебных циклов. Наиболее существенные различия здесь проявились между ответами учителей, преподающих обязательные предметы для сдачи ЕГЭ (русский язык и литература, математика) и другие дисциплины (гуманитарные, естественнонаучные). Распределение ответов представлено в таблице 1.

Таблица 1. Мнения учителей различных предметных циклов о влиянии ЕГЭ на целевые ориентации образовательного процесса (%)

Варианты ответов	Учителя, преподающие русский язык и литературу	Учителя, преподающие математику	Учителя, преподающие предметы естественнонаучного цикла	Учителя, преподающие предметы гуманитарного цикла
Введение ЕГЭ оказывает негативное влияние, поскольку ориентирует образовательный процесс на «натаскивание» учащихся, а не на развитие их мышления и творческих способностей	50,5	54,5	58,8	61,3
Введение ЕГЭ не оказывает негативного влияния, поскольку требует от учащегося систематизировать свои знания	23,3	21,5	13,9	11,8

Как видно из таблицы, учителя русского языка, литературы и математики реже считают, что введение ЕГЭ ориентирует педагогический процесс на натаскивание учащихся ($p=.02$). В то же время эти учителя, в отличие от своих коллег, преподающих другие предметные циклы, чаще отмечают положительный эффект влияния введения ЕГЭ, связанный с тем, что учащиеся «систематизируют» свои знания ($p.001$).

Неоднозначное отношение к введению ЕГЭ проявилось среди учителей, имеющих опыт подготовки своих учащихся к сдаче данной формы итоговой аттестации. С одной стороны, эти учителя, в отличие от своих коллег, не занимавшихся подготовкой учеников к сдаче ЕГЭ, чаще отмечают его негативное влияние на цели образования в связи с тем, что у старшеклассников формируются «формальные, а не содержательные критерии оценки своей успешности в учебе» (соответственно: 19,1% и 13,9%, $p=.004$). С

другой, они более склонны к принятию ЕГЭ, поскольку данная процедура требует от учащихся «систематизировать свои знания» (соответственно: 18,1% и 10,0%, $p=.0001$).

Влияние ЕГЭ на содержание образования

Ответы учителей на вопрос о том, какой характер носят те изменения, которые происходят в содержании школьного образования в связи с введением ЕГЭ, приведены в таблице 2.

Таблица 2. Мнения педагогов об изменениях содержания образования в связи с введением ЕГЭ (%)

Варианты ответов	Обще е
введение ЕГЭ ведет к упрощению содержания образования, поскольку обучение становится ориентированным на формирование умений работать с тестовыми заданиями	43,2
введение ЕГЭ ведет ко все большей унификации и снижает возможность дифференциации образования	21,3
введение ЕГЭ не влияет на содержание школьного образования	19,2
введение ЕГЭ ведет к более четкой структурированности и систематизации содержания школьного образования	11,1
введение ЕГЭ ведет к сокращению объема содержания образования, поскольку устраняются малозначимые и второстепенные темы	9,7
введение ЕГЭ ведет к усилению межпредметных связей в содержании школьного образования	3,4
не имею мнения по данному вопросу	5,0

Заметим, что сам вопрос о влиянии ЕГЭ на содержание школьного образования является весьма значимым для подавляющего числа респондентов. Лишь 5,0% «не имеют мнения» по данному вопросу. При этом, как видно из представленных в таблице данных, каждый пятый из опрошенных педагогов (19,2%) считает, что «введение ЕГЭ никак не сказывается на содержании образования». Остальные же фиксируют наличие тех или иных изменений. Причем отрицательные суждения доминируют. Так, наиболее распространенным среди педагогов является мнение о том, что введение ЕГЭ повлечет за собой «упрощение содержания образования» — 43,2%. Помимо этого, каждый пятый из опрошенных учителей (21,3%) указывает, что «введение ЕГЭ ведет к унификации образования и снижает возможность его дифференциации». В то же время около четверти учителей отмечают позитивное влияние ЕГЭ на содержание школьного образования: «введение ЕГЭ сокращает объем содержания образования» (9,7%), «ЕГЭ способствует более четкой структурированности и систематизации

содержания образования» (11,1%), «введение ЕГЭ ведет к усилению межпредметных связей (3,4%).

Особенности изменений содержания школьного образования в связи с введением ЕГЭ по-разному оценивается преподавателями различных предметов (см. рис. 1).

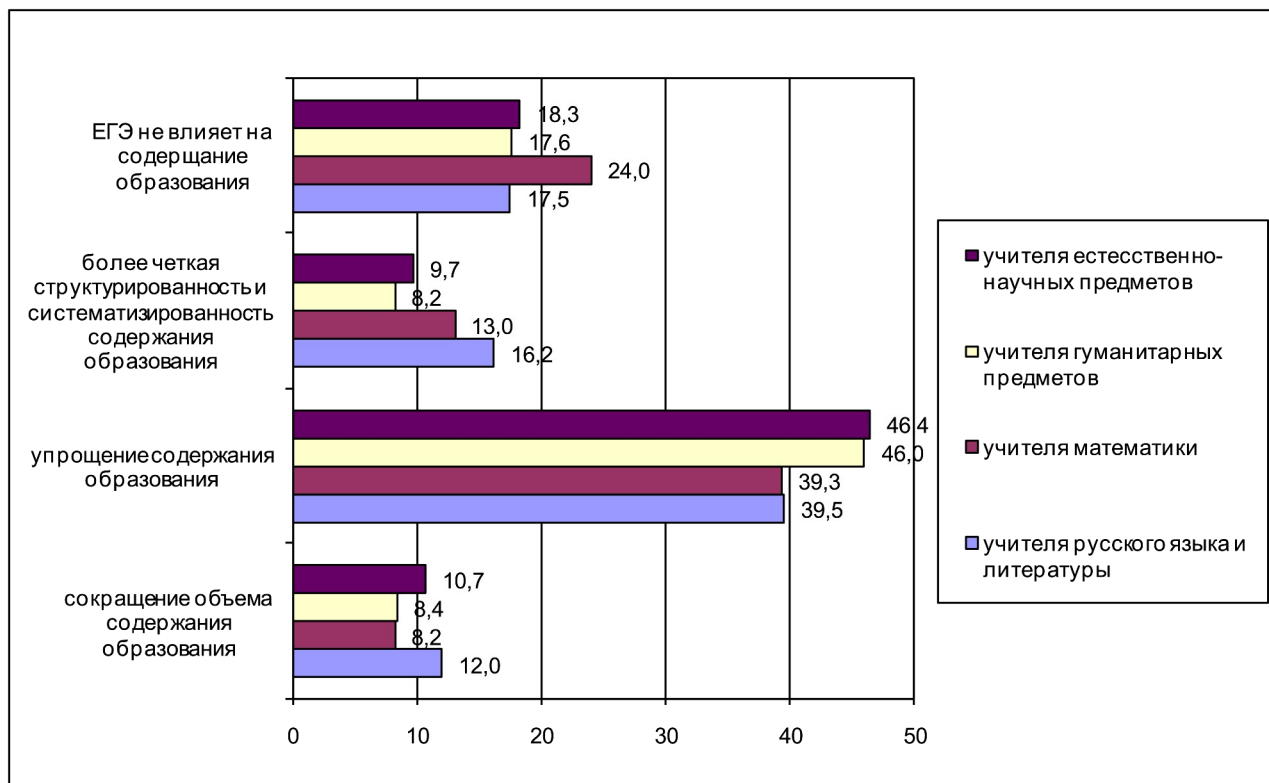


Рисунок 1. Различия в оценке изменений содержания образования в связи с введением ЕГЭ среди преподавателей предметов различных циклов (%)

Представленные на рисунке данные показывают, что преподаватели математики, по сравнению с преподавателями других предметов, чаще отмечают, что «ЕГЭ никак не влияет на содержание образования». Учителя литературы и русского языка чаще отмечают, что «введение ЕГЭ способствует более четкой структурированности и систематизации» содержания образования, и в то же время они чаще указывают на «сокращение объема содержания образования». Среди преподавателей предметов гуманитарного и естественнонаучного циклов значимо выше доля тех, кто фиксирует, что «введение ЕГЭ влечет за собой упрощение содержания образования».

Влияние введения ЕГЭ на изменение методов преподавания

В данном разделе мы рассмотрим ответы учителей на два вопроса. Первый из них касается необходимости тех или иных изменений методов работы с учащимися в связи с введением ЕГЭ, второй, – характеристики основной направленности тех методик, которые учителя стали чаще использовать в связи с введением ЕГЭ.

Полученные данные показывают, что большинство учителей внесло «отдельные коррективы в сложившуюся практику своей работы» в связи с введением ЕГЭ – 59,0%. Доля тех, кому «в существенной степени» пришлось изменить методы работы с учащимися» гораздо меньше и составляет 11,5%. Примерно такое же количество респондентов (14,1%) указали на то, что введение ЕГЭ «не повлияло на сложившуюся практику работы с учащимися». Следует заметить, что 15,4% учителей в принципе предпочитают не изменять свои методы работы с учениками. Таким образом, примерно две трети учителей отметили, что под влиянием ЕГЭ они в той или иной степени изменили методы преподавания.

Анализ полученных материалов показывает, что степень вносимых учителями умений в связи с введением ЕГЭ в существенной степени зависит от типа используемой ими программы. Так, учителя, работающие по обычной программе, чаще указывают, что в связи с введением ЕГЭ они «частично изменили методы преподавания» ($p=.04$), тогда как педагоги, работающие по авторской программе, более склонны отмечать, что «не изменили свою педагогическую практику» ($p=.03$). Графически эти данные представлены на рисунке 2.

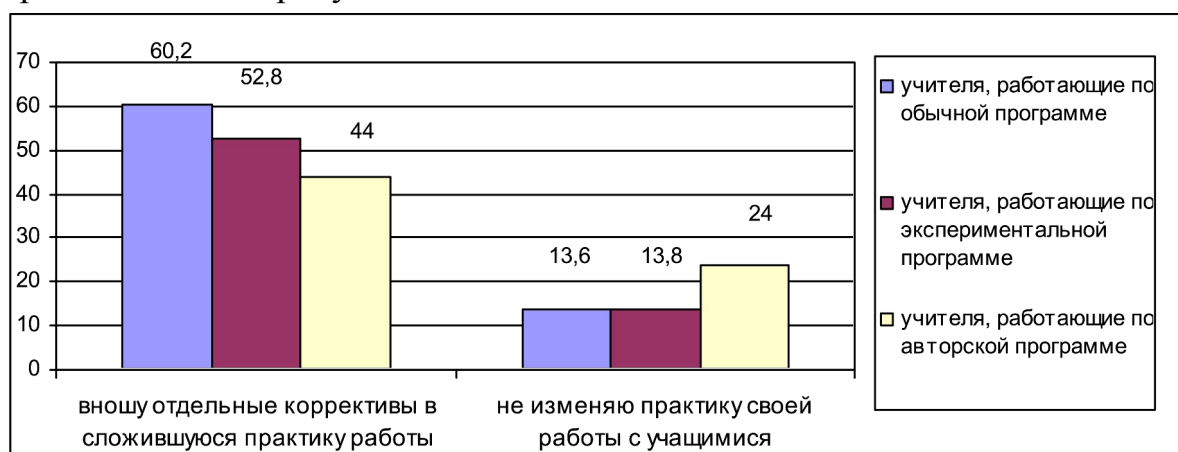


Рисунок 2. Распределение ответов о влиянии ЕГЭ на изменение методов преподавания среди учителей, работающих по различным программам (%)

Отличаются и ответы на этот вопрос у учителей различных предметных циклов. Анализ показывает, что среди учителей русского языка и литературы заметно выше доля тех, кто внес «существенные изменения в методы преподавания». Если среди них данный вариант ответа выбирают 18,4%, то среди учителей предметов гуманитарного и естественнонаучного циклов, таких, соответственно: 8,4% и 9,5% ($p=.05$).

Понятно, что учителя, которые ведут подготовку учеников к сдаче ЕГЭ, по сравнению с их коллегами, не имеющими такого опыта, гораздо чаще выбирают варианты ответов, предполагающие изменение методов преподавания. В «существенной степени» изменяют методы работы с учащимися, соответственно: 12,8% и 3,5%, $p=.00001$; вносят «отдельные коррективы» в сложившуюся практику работы, соответственно: 65,1% и

31,9%, $p=.00001$). В свою очередь педагоги, не готовящие старшеклассников к сдаче ЕГЭ, чаще указывают на то, что они либо «не изменили методы преподавания» (соответственно: 33,3% и 10,0%, $p=.00001$), либо, что они «в принципе изменения вносят, но эти изменения не связаны с введением ЕГЭ» (соответственно: 31,3% и 12,2%, $p=.00001$).

Особый интерес представляет рассмотрение вопроса о целевой направленности тех методик обучения, которые учителя стали чаще применять в связи с введением ЕГЭ. Полученные материалы показывают, что в наибольшей степени введение ЕГЭ стимулирует учителей использовать «методики, ориентированные на индивидуальный подход к учащемуся». На это указало 30,0% респондентов. Примерно каждый пятый учитель отмечает, что стал чаще применять «современные, наукоемкие технологии обучения» (18,1%) и «методики развивающего обучения» (19,6%). Немного меньше доля тех учителей, которые указывают, что введение ЕГЭ стимулирует использование ими «репродуктивных методов обучения» - 14,9%.

Анализ влияния типа школы на применение учителями различных методик в связи с введением ЕГЭ, показал, что педагоги специализированных школ, чаще, чем их коллеги из общеобразовательных школ, используют в своей деятельности «развивающие методики обучения» (соответственно: 23,1% и 18,2%, $p=.02$). В свою очередь учителя, работающие в общеобразовательных школах, более склонны «не использовать каких-либо особых методик обучения в связи с введением ЕГЭ» (соответственно: 36,7% и 30,6%, $p=.03$).

Наряду с типом образовательного учреждения, оказывает влияние и тип той программы, по которой работают учителя (см. рис. 3).

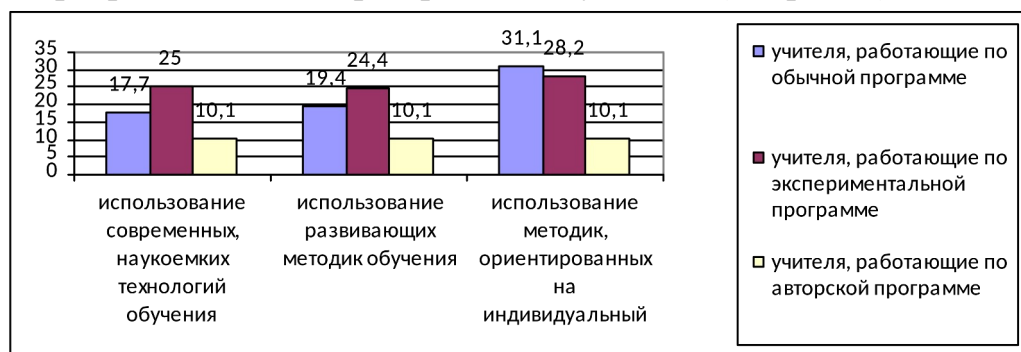


Рисунок 3. Использование учителями, работающими по разным программам преподавания, различных методик обучения в связи с введением ЕГЭ (%)

Как видно из рисунка, на применение каких-либо особых методик обучения в связи с введением ЕГЭ менее других ориентированы учителя, преподающие по авторской программе ($p=.003$). Наиболее же активными в использовании разнообразных методик оказываются педагоги, которые ведут обучение по экспериментальной программе.

Анализируя применение учителями различных методик в связи с введением ЕГЭ, следует также обратить внимание и на влияние того

предметного цикла, в рамках которого ведется преподавание. Так, учителя обязательных для сдачи ЕГЭ дисциплин (русский язык, литература и математика) существенно чаще, чем их коллеги, преподающие предметы гуманитарного, естественнонаучного и «других циклов», стали применять «методики, ориентированные на индивидуальный подход к ученику» (соответственно: 36,6%, 36,0%, 23,7%, 30,7% и 15,1%, $p=.04$). Кроме этого, следует отметить, что учителя русского языка и литературы, по сравнению с преподавателями математики, чаще используют в своей работе «современные, наукоемкие (по их мнению) технологии обучения» (соответственно: 20,4% и 15,5%, $p=.02$).

Показательно, что среди учителей, готовящих своих учеников к сдаче ЕГЭ доля использующих различные методики обучения, существенно выше, чем среди педагогов, не имеющих такого опыта. Причем следует отметить, что данная тенденция касается разнообразных по своей направленности методик (см. табл. 3).

Таблица 3. Распределение ответов учителей, занимающихся и не занимающихся подготовкой старшеклассников к сдаче ЕГЭ, на вопрос о применении ими различных методик обучения в связи с введением ЕГЭ (%)

Варианты ответов	Учителя, занимавшиеся подготовкой учащихся к сдаче ЕГЭ	Учителя, не занимавшиеся подготовкой учащихся к сдаче ЕГЭ	P=
Современные, наукоемкие технологии обучения	20,3	9,1	.00001
Методики развивающего обучения	21,3	11,8	.00001
Методики, ориентированные на индивидуальный подход к учащемуся	33,4	15,0	.00001
Методики, связанные с репродуктивными методами обучения	16,1	9,4	.00001
Введение ЕГЭ не стимулирует использование мною каких-либо особых методик обучения	28,6	57,8	.0007

Приведенные в таблице данные позволяют сделать вывод о том, что именно опыт подготовки учащихся к сдаче ЕГЭ оказывает явное влияние на

модернизацию учителем своего методического арсенала. Причем эти изменения касаются и индивидуализации обучения, и ориентации на развитие учащихся, и повышения наукоемкости образовательного процесса.

Влияние ЕГЭ на применение тестовых форм оценки знаний учащихся

Здесь мы затронем три аспекта. Первый из них связан с мнениями учителей о степени соответствия их экспертной оценки академической успеваемости своих учащихся тем результатам, которые эти ученики получают при выполнении заданий ЕГЭ. Второй – касается отношения учителей к использованию тестовых форм контроля успешности обучения учащихся. При этом важно выявить не только их положительное или отрицательное отношение к применению тестовых заданий, но и способ обоснования учителями своего отношения к использованию тестовых заданий. И, наконец, последний третий аспект связан с использованием учителем тестовых заданий для контроля успешности учащихся в собственной практике.

В ходе опроса учителям предлагалось оценить степень совпадения успешности сдачи учащимися ЕГЭ с их собственной оценкой успеваемости этих учеников. Полученные результаты свидетельствуют о том, что только 7,7% учителей фиксируют «существенное расхождение» успешности выполнения учащимися заданий ЕГЭ с их собственной экспертной оценкой успешности школьников. «Практически полное соответствие» своей оценки академической успеваемости ученика с результатами сдачи ЕГЭ отмечают 32,4% учителей. Почти каждый второй из опрошенных учителей (41,1%) отмечает «совпадение успешности сдачи ЕГЭ с собственной экспертной оценкой в 75% случаев». Доля учителей, отметивших, что их экспертная оценка совпадает с уровнем успешности сдачи учащимися ЕГЭ менее чем в половине случаев, составляет 18,8%.

Особый интерес представляет сравнительный анализ мнений учителей, имеющих опыт подготовки учащихся к ЕГЭ, с теми, кто не обладает подобным опытом (см. табл. 4).

Таблица 4. Распределение ответов учителей о совпадении их экспертной оценки академической успешности учащихся с результатами ЕГЭ в зависимости от наличия опыта подготовки к ЕГЭ (%)

Варианты ответов	Учителя, занимавшиеся подготовкой учащихся к сдаче ЕГЭ	Учителя, не занимавшихся подготовкой учащихся к сдаче ЕГЭ	P=
В подавляющем большинстве случаев результат ЕГЭ совпадает с оценкой академической успеваемости	33,1	28,2	
Совпадение успешности сдачи	43,2	28,2	.000

ЕГЭ с оценкой учителя наблюдается практически в 75% случаев			1
Успешность выполнения ЕГЭ совпадает с оценкой учителя менее чем в половине случаев	18,1	23,3	.06
Успешность выполнения заданий ЕГЭ и экспертной оценки учителя расходятся весьма существенно	5,7	20,4	.0001

Как видно из приведенных в таблице данных, почти половина (43,2%) тех учителей, кто принимал участие в подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ, отмечает совпадение собственной оценки академической успеваемости учащихся с результатами ЕГЭ преимущественно в 75% случаев. Учителя же, не имеющие опыта подготовки учащихся к сдаче ЕГЭ, отмечают данный вариант ответа значительно реже — 28,2% ($p=.0001$). И наоборот: доля учителей, отмечающих существенное расхождение своей оценки академической успеваемости учеников с результатами выполнения заданий ЕГЭ заметно выше среди учителей, не обладающих реальным опытом подготовки учащихся к сдаче ЕГЭ (соответственно: 20,4% и 5,7%, $p=.0001$). Таким образом, можно заключить, что именно включенность учителя в практику подготовки учащихся к сдаче ЕГЭ во многом определяет позитивную оценку им подобной формы итоговой аттестации учащихся.

Обратимся теперь к анализу особенностей отношения учителей к использованию тестовых заданий. В ходе опроса, респондентам предлагалось ответить на вопрос: «Как вы относитесь к использованию тестовых форм контроля успешности обучения учащихся?». Подчеркнем, что предложенные варианты ответов позволяют выявить не только положительное, или отрицательное отношение учителей к использованию тестовых форм контроля успешности обучения учащихся, но и их мнение об эффектах внедрения тестовых форм контроля в учебный процесс.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что среди *положительных* эффектов использования тестовых заданий в учебном процессе большинство учителей выделяет возможность «экономии времени при проверке знаний учащихся на уроке» — 34,4%. На «экономии времени при проверке контрольных заданий» указывает 22,1% респондентов. Возможность «объективной оценки знаний учащихся относительно определенной нормы» отмечает 19,5%. Еще 12,6% учителей считает, что использование тестовых заданий дает возможность «избежать предвзятости оценки учителя». В качестве же *негативных* эффектов использования в учебном процессе тестовых заданий учителями выделяются следующие моменты: «невозможность оценить творческие способности учащихся» - 24,8%; «невозможность раскрыть логику

рассуждений ученика» - 23,8%; «оценка усвоения учащимися только части изучаемого материала» - 12,3%; «появление у учащихся возможности списывать» - 9,8%. Характерно, что среди принявших участие в опросе респондентов, лишь 1,4% затруднились ответить на данный вопрос, что свидетельствует об особой актуальности для учителей проблемы использования тестовых форм контроля успешности обучения учащихся.

Существенно отличаются ответы учителей, работающих по разным типам образовательных программ. Так, среди учителей, работающих по экспериментальной программе, около половины (44,3%) отмечает, что тесты позволяют «экономить время при проверке знаний учащихся на уроке». Для сравнения, у учителей, работающих по обычной программе доля таких ответов – 33,6% ($p=.005$). Помимо этого учителя, работающие по экспериментальной программе, чаще, чем учителя, работающие по обычной программе, отмечают возможность беспристрастной оценки знаний учащихся с помощью тестовых заданий (соответственно: 17,5% и 12,1%, $p=.03$).

Помимо фиксации общего отношения учителей к тестам, интерес представляет и практический аспект — использование учителем тестов непосредственно в своей педагогической деятельности. Полученные материалы свидетельствуют о том, что большинство учителей используют тестовые задания лишь «периодически» — 59,2%. «Постоянно» же используют тестовые задания в своей педагогической практике 22,4%. Доля учителей, использующих тестовые задания «крайне редко», составляет 15,5%. Следует также отметить, что лишь 2,9% из участвующих в опросе учителей указали на то, что «не используют» тестовых заданий.

Представляет интерес сопоставление ответов учителей, имеющих опыт подготовки учащихся к сдаче ЕГЭ, с теми, кто не обладает подобным опытом (см табл. 5).

Таблица 5. Использование учителями тестовых заданий в зависимости от опыта участия в подготовке учащихся к ЕГЭ (%)

Вариант ответа	Учителя, занимавшиеся подготовкой учащихся к сдаче ЕГЭ	Учителя, не занимавшиеся подготовкой учащихся к сдаче ЕГЭ	P=
Постоянно	23,5	18,1	.01
Периодически	60,7	52,8	.005
Крайне редко	13,7	21,9	.0001
я использую другие формы контроля успешности учащихся	2,1	7,2	.0001

Как видно из представленных в таблице данных, учителя, занимающиеся подготовкой учащихся к ЕГЭ, заметно чаще своих коллег, не имеющих подобного опыта, используют тестовые задания для контроля успешности обучения. Это позволяет сделать вывод о том, что участие педагога в подготовке учащихся к ЕГЭ сказывается весьма существенно на изменение контролирующей фазы учебной деятельности.

Для более детального анализа влияния введения ЕГЭ на использование в педагогической практике тестовых способов контроля успешности обучения учащихся респондентам был задан уточняющий вопрос. Ответы на него показали, что большинство из опрошенных учителей используют в своей педагогической практике задания ЕГЭ прошлых лет - 36%. Другие типы заданий, предполагающие тестирование, используют 30,2% учителей. Характерно, что введение ЕГЭ побудило 13,8% учителей к созданию собственных заданий, основанных на принципах тестирования. В то же время такой вариант ответа как «создание банка данных успешности выполнения учащимися тестовых заданий» отметили лишь 4,3% учителей. Это на наш взгляд, может свидетельствовать о том, что тестовое оценивание успешности обучения учащихся пока не признается учителями в качестве основной формы оценки знаний в процессе учебной деятельности. И, наконец, практически каждый седьмой из принявших участие в опросе учителей (15,7%) отмечает, что введение ЕГЭ не повлияло на его способы контроля успешности обучения учащихся.

Практика использования тестовых заданий ЕГЭ прошлых лет в процессе обучения отмечается чаще среди учителей, работающих по обычной программе (42,4%) по сравнению с учителями, преподающими по собственной авторской программе (28,9%, $p=0.02$). При этом характерно, что учителя, работающие по авторской программе значительно чаще своих коллег, работающих по обычной или экспериментальной программе, отмечают, что «введение ЕГЭ не повлияло на их способы оценки знаний учащихся» (соответственно: 31,6% и 17,7%, 17,34%, $p=0.009$). Эти данные свидетельствуют о том, что учителя, работающие по собственной авторской программе гораздо в меньшей степени склонны ориентироваться на задания ЕГЭ в своей педагогической деятельности.

Использование в своей практике заданий ЕГЭ прошлых лет зависит и от характера предмета, который ведет учитель. Результаты опроса свидетельствуют, что использование заданий ЕГЭ прошлых лет наиболее распространено среди учителей русского языка и литературы. Среди учителей, преподающих эти предметы, доля указывающих на использование заданий ЕГЭ прошлых лет для контроля успеваемости своих учеников составляет 52,2%; среди преподавателей математики и предметов естественнонаучного цикла, доля выбравших данный вариант ответа меньше (соответственно: 44,8% и 43,7%). Преподаватели же гуманитарного и «других предметных циклов» отмечают данный вариант ответа еще реже, соответственно: 36,7% и 17,8% ($p=0.008$).

Весьма показательны различия в ответах на этот вопрос у учителей с разным стажем педагогической работы (см. рис. 4).

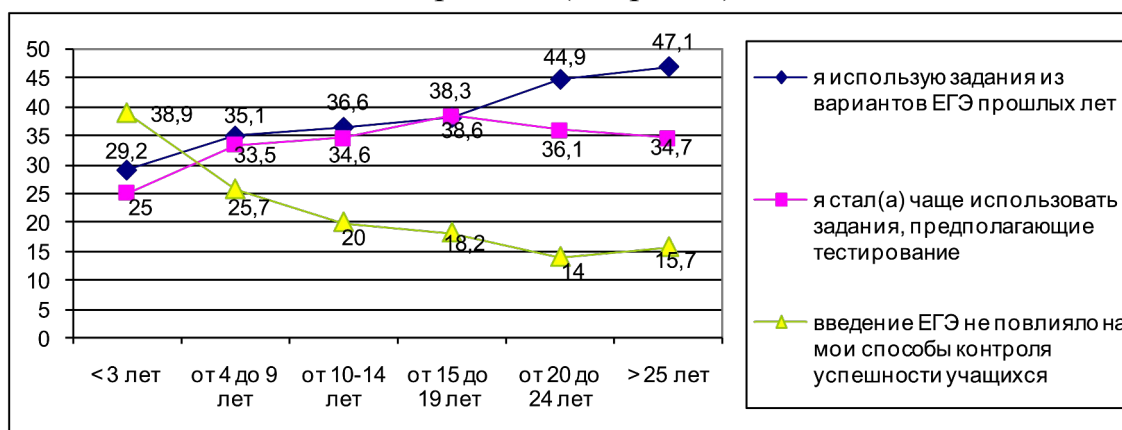


Рисунок 4. Ответы учителей с разным педагогическим стажем работы на вопрос о влиянии введения ЕГЭ на применение ими тестовых способов контроля успешности обучения учащихся (%)

Как видно из представленного рисунка, более опытные учителя по сравнению с коллегами, имеющими небольшой стаж работы, значительно чаще используют в процессе обучения учащихся как варианты заданий ЕГЭ прошлых лет, так задания, основанные на принципах тестовой проверки знаний. В свою очередь, среди молодых учителей по сравнению с учителями с большим стажем работы заметно выше доля тех, кто отметил, что «введение ЕГЭ не повлияло на их способы контроля успешности учащихся».

Оценивая мнения учителей о влиянии ЕГЭ на применение тестовых форм контроля успешности обучения учащихся, следует обратить внимание и на то, что среди учителей, занимающихся подготовкой учащихся к ЕГЭ доля тех, кто использует в процессе своей педагогической деятельности задания вариантов ЕГЭ прошлых лет, составляет 40,2%, в то время как среди учителей, не принимавших участия в такой подготовке, данный вариант ответа указывает лишь каждый десятый из учителей (13,8%). Сходная тенденция отмечается и в отношении использования других типов тестовых заданий. Так, среди учителей, имеющих опыт подготовки учащихся к ЕГЭ, доля отмечающих, что с введением ЕГЭ они стали «чаще использовать задания, предполагающие тестирование» оказывается выше, чем среди учителей, не имеющих подобного опыта, соответственно: 31,7% и 21,7% ($p=0.0002$). В целом же полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что введение ЕГЭ явно стимулирует применение учителями тестовых форм контроля результатов образовательного процесса.

* * *

Подводя общий итог, следует подчеркнуть явно неоднозначное отношение учителей к влиянию ЕГЭ на качество школьного образования. Как показал анализ полученных материалов, в ходе внедрения ЕГЭ в образовательную практику не только изменяются разные компоненты учебной деятельности (цели, содержание, методы обучения и формы контроля), но и формируются

различные *содержательные типы отношения* учителей к данному эксперименту. Эти типы отношения позволяют охарактеризовать те возможные социальные барьеры и риски, которые необходимо учитывать при реформировании системы школьного образования.

Литература

1. Собкин В.С., Левинсон А.Г., Гражданкин А.И. и др. Школа - 1988. Проблемы. Противоречия. Перспективы. - М.: ВНИК "Школа", 1988, 36 с.
2. Собкин В.С., Гражданкин А.И., Левинсон А.Г. Проблемы и перспективы развития школы. / ВЦИОМ. Информационный бюллетень. - М., 1989, февраль, с.18-35
3. Собкин В.С., Писарский П.С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. - М., Министерство образования РФ 1992, 159 с.
4. Собкин В.С., Писарский П.С. Жизненные ценности и отношение к образованию: кросскультурный анализ Москва-Амстердам. По материалам социологического опроса учителей, учащихся и родителей. - М.: Центр социологии образования РАО, 1994, 151 с.
5. Собкин В.С., Писарский П.С., Коломиец Ю.О. Учительство как социально-профессиональная группа. М. - Рига: Российская академия образования, ЦСО РАО 1996. - 102 с.
6. Собкин В.С., Равлюк С.В. Учитель об образовании: опыт социологического исследования профессиональной позиции // Социология образования. Труды по социологии образования. Т.IX. Вып. XV / Под ред. В.С.Собкина. - М.: Центр социологии образования РАО, 2004. - С.281-336
7. Собкин В.С., Ткаченко О.В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. Труды по социологии образования. Т. XI – XII. Вып. XXI. - М.: Центр социологии образования РАО, 2007. – 200с.
8. Собкин В.С., Ткаченко О.В., Федюнина А.В. Студент педагогического вуза: отношение к образованию и профессиональные планы // Вопросы образования - 2005. - N 1 - С.304-319
9. Собкин В.С., Адамчук Д.В. Отношение участников образовательного процесса к информационно-коммуникационным технологиям (по материалам социологического опроса администраторов школ, учителей и учащихся в пилотных регионах проекта ИСО) – М.: Центр социологии образования РАО, 2006 – 182с.