

# ТЕТРАДЬ

Владимир Собкин

Отношение учителей  
к Единому Государственному  
Экзамену



*Социокультурные  
проблемы  
современного  
образования*

Российская академия образования  
Институт социологии образования

**В.С. Собкин**

Отношение  
учителей к  
Единому  
Государственному  
Экзамену



Москва  
2009

УДК 301  
ББК 60.59  
С 54

Научное направление РАО  
«Социокультурные проблемы современного образования»  
Печатается по решению Ученого Совета  
Учреждения Российской академии образования  
Института социологии образования

Рецензенты:

доктор педагогических наук, член корреспондент РАО – *Болотов В.А.*  
доктор педагогических наук, академик РАО – *Рыжаков М.В.*

**Собкин В.С.** Отношение учителей к Единому Государственному Экзамену (по материалам социологического исследования). Труды по социологии образования. Т. XIII. Вып. XXIII. – М.: Институт социологии образования РАО, 2009. – 191 с.

УДК 301  
ББК 60.59

Монография подготовлена по материалам социологического опроса 2334 учителей общеобразовательных школ, который был проведен Институтом социологии образования РАО в четырех регионах (Москва, Московская область, Красноярский и Ставропольский края). В опросе принимали участие учителя сельских и городских школ, преподающие различные учебные дисциплины в старших классах.

В работе анализируются мнения учителей об адекватности ЕГЭ как объективного показателя при итоговой аттестации и вступительных испытаниях в вуз. Специальное внимание уделено представлениям педагогов о социальных функциях ЕГЭ и тех рисках, которые связаны с введением ЕГЭ. Обсуждается круг вопросов, касающихся влияния ЕГЭ на различные компоненты учебной деятельности: цели, содержание, методы преподавания и формы контроля. Специальная глава посвящена проблемам повышения профессиональной квалификации учителей в связи с введением ЕГЭ.

Монография адресована специалистам в области педагогики, психологии и социологии, практическим работникам системы образования. Представленные материалы могут быть использованы при подготовке спецкурсов по социологии образования для студентов педагогических факультетов, факультетов социологии и социальной работы, а также курсов повышения квалификации работников образования.

© ИСО РАО, 2009  
© В.С. Собкин, текст монографии 2009  
© А.Б. Пожарский, оформление, 2009  
© Д.А. Корчуганов, обложка, 2009

ISBN 978 5 901289 19 8

# Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	5
---------------	---

## Глава 1

СОЦИАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ ЕГЭ.....	13
1.1. ЕГЭ как инструмент объективной оценки качества образования .....	13
1.2. Влияние ЕГЭ на доступность разных видов профессионального образования .....	21
1.3. ЕГЭ как инструмент социального стимулирования развития образовательного процесса .....	24

## Глава 2

РИСКИ, СВЯЗАННЫЕ С ВВЕДЕНИЕМ ЕГЭ.....	30
2.1. Еще раз об объективности ЕГЭ .....	30
2.2. Оценка учителями сложности тестовых заданий по ЕГЭ.....	32
2.3. ЕГЭ и социальное манипулирование .....	36
2.4. Влияние ЕГЭ на качество образования .....	37
2.5. Учитель о возможности фальсификации результатов ЕГЭ.....	44
2.6. Влияние ЕГЭ на социально психологическое самочувствие учащихся.....	48

## Глава 3

ВЛИЯНИЕ ЕГЭ НА РАЗЛИЧНЫЕ КОМПОНЕНТЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	51
3.1. Влияние ЕГЭ на образовательные цели.....	51
3.2. Влияние ЕГЭ на содержание образования.....	54
3.3. Влияние ЕГЭ на изменение учебных программ .....	56
3.4. Влияние введения ЕГЭ на изменение методов преподавания .....	57
3.5. Влияние ЕГЭ на применение тестовых форм оценки знаний учащихся.....	61
3.6. Влияние ЕГЭ на изменение временных ресурсов учебной деятельности .....	66

## **ГЛАВА 4**

<b>ЕГЭ И ПРОБЛЕМА ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ .....</b>	<b>73</b>
4.1. Тематика ЕГЭ в системе повышения квалификации педагогических кадров.....	73
4.2. Анализ отношения учителей к учебно методической литературе по подготовке к ЕГЭ.....	75
4.3. Влияние введения ЕГЭ на освоение учителем инноваций и на характер его профессиональной коммуникации.....	79
4.4. Влияние результатов сдачи ЕГЭ на социальную оценку профессиональной деятельности учителя.....	85

## **ГЛАВА 5**

<b>ОПЫТ СТРУКТУРНОГО АНАЛИЗА ОСОБЕННОСТЕЙ ОТНОШЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ К ЕГЭ.....</b>	<b>91</b>
5.1. Структурный анализ влияния профессиональной позиции учителя на его отношение к ЕГЭ.....	91
5.2. Структурный анализ влияния регионально поселенческих параметров на отношение учителей к ЕГЭ.....	101

<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>108</b>
-------------------------	------------

<b>ЛИТЕРАТУРА .....</b>	<b>110</b>
-------------------------	------------

## **ПРИЛОЖЕНИЯ**

Приложение 1. Анкета для учителей.....	115
Приложение 2. РАСПРЕДЕЛЕНИЯ ОТВЕТОВ УЧИТЕЛЕЙ .....	143
Приложение 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ФАКТОРНОГО АНАЛИЗА О ВЛИЯНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО СТАТУСНЫХ ПАРАМЕТРОВ НА ОТНОШЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ К ЕГЭ.....	176
Приложение 4. РЕЗУЛЬТАТЫ ФАКТОРНОГО АНАЛИЗА О ВЛИЯНИИ РЕГИОНАЛЬНО ПОСЕЛЕНЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ НА ОТНОШЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ К ЕГЭ.....	184

В общем контексте проблем модернизации школьного образования вопросы, касающиеся Единого государственного экзамена (ЕГЭ), являются одними из наиболее важных и часто обсуждаемых в последние годы. И это неслучайно, поскольку именно через конечный результат — уровень подготовки выпускников — пытаются, как правило, оценить реальное качество и состояние нашей школы. Так, например, за прошедшие с момента начала эксперимента по ЕГЭ восемь лет только в двух профессиональных общероссийских периодических изданиях — «Учительской газете» и газете «Первое сентября», — по моим подсчетам, появилось более пятисот публикаций, так или иначе затрагивающих вопросы, связанные с ЕГЭ. Это обусловлено тем, что Единый экзамен, по замечанию одного из его сторонников, выступил «отмычкой» к целому ряду проблем российской школы. Вместе с тем следует подчеркнуть, что именно вопрос о необходимости введения ЕГЭ обнаруживает порой и весьма жесткое противостояние позиций, переводящих проблему ЕГЭ в плоскость политических суждений и оценок.

Анализ материалов, появившихся в прессе, позволяет выделить ряд направлений, относительно которых разворачивалась в первую очередь дискуссия по поводу ЕГЭ в профессиональном педагогическом сообществе. Не претендуя на полноту анализа, выделю шесть, на мой взгляд, наиболее важных.

**1. Основные функции ЕГЭ.** Изначально при разработке ЕГЭ были совмещены две разные функции, что во многом и определило противоречивое к нему отношение. Одна из них связана с разработкой эффективного инструмента итоговой аттестации, другая — с оптимизацией системы вступительных испытаний при поступлении в вуз. Последнее обосновывалось необходимостью учета социальных аспектов, касающихся равного доступа к получению высшего образования. Это задавало и особый социологический

контекст для обсуждения проблематики ЕГЭ. Так, в многочисленных публикациях отмечается, что введение ЕГЭ позволит обеспечить равные условия в получении высшего образования для учащихся из разных социальных страт, создаст равные условия для поступления в вуз учащихся из разных регионов и разных типов поселения. Иными словами, ЕГЭ декларируется как дальнейший шаг на пути к демократизации отечественного образования.

**2. ЕГЭ и ГИФО.** Важно подчеркнуть, что за самой идеей тестирования в форме ЕГЭ первоначально стоял и замысел внедрения особого экономического механизма, оптимизирующего федеральное финансирование высшего образования. Так, декларирование принципа о том, что «деньги в образовании должны следовать за учеником», сопоставление динамики изменения приема студентов в вузы на бюджетной и коммерческой основе, экспертная оценка доли средств, затрачиваемых на репетиторство, дали основание для разработки экономической модели образовательных кредитов, которая и предполагает введение ЕГЭ в качестве особого механизма, обеспечивающего государственное и личное софинансирование при получении высшего образования. Логика здесь достаточно проста. Суть ее состоит в следующем: для стимулирования качественного образования нужно, чтобы хорошие ученики пошли в престижные вузы и чтобы более крупные суммы денег двинулись в эти вузы вслед за хорошими учениками. Отсюда и необходимость в ЕГЭ как инструменте, тестирующем уровень учеников: заработает ЕГЭ — заработает и механизм Государственных именных финансовых обязательств (ГИФО). В этой связи заметим, что в свое время была предложена даже специальная экономическая модель, учитывающая пять категорий ГИФО, в соответствии с которыми рассчитывались суммы государственных выплат в зависимости от успешности сдачи ЕГЭ. Таким образом, важно иметь в виду, что сама идея введения ЕГЭ во многом обусловлена экономическими проблемами, которые, в частности, связаны с усилением тенденций теневой экономики в системе образования (институт репетиторства, коррупционные схемы при зачислении в вузы и т. п.).

**3. ЕГЭ и учебная деятельность.** В ходе дискуссий неоднократно отмечалось, что введение ЕГЭ тесно связано с вопросами содержания школьного образования и в первую очередь с образовательными стандартами и базовым учебным планом. Понятно, что школа будет подстраивать свою деятельность под параметры новой аттестационной процедуры, что потребует и модернизации образовательных технологий. При этом в качестве наиболее негативных моментов введения ЕГЭ фиксируется сужение объема содержания образования, сокращение лабораторных работ и практикумов, перевод образовательного процесса в режим «натаскивания» учащихся на решение

типовых тестовых заданий и зубрежки. В то же время необходимо отметить и явно позитивные моменты, которые в качестве аргументов приводятся сторонниками ЕГЭ. Как правило, они касаются корректировки отдельных аспектов содержания школьного образования на основе анализа результатов выполнения конкретных заданий ЕГЭ. Так, например, в аналитических отчетах, основанных на этих результатах, подготовленных Федеральным институтом педагогических измерений (ФИПИ), сформулированы рекомендации по совершенствованию процесса преподавания русского языка, математики, физики, химии, биологии, географии, обществознания, истории, литературы, иностранных языков, информатики.

Следует подчеркнуть, что трансформация отдельных компонентов учебной деятельности в связи с введением ЕГЭ предполагает и определенные изменения как в профессиональной деятельности учителя, так и в его подготовке. И дело здесь не только в том, что педагог должен быть знаком с идеологией и процедурами тестирования. Вопрос здесь гораздо глубже, поскольку в связи с введением ЕГЭ изменяется не только контролирующая фаза учебной деятельности, но и целевые ориентации образовательного процесса, предметное содержание учебных программ и методы освоения учебного материала.

#### **4. ЕГЭ как объективный измеритель качества школьного образования.**

Центральным моментом здесь является обсуждение контрольно измерительных материалов (КИМов) — их содержания, структуры, валидности и надежности. Так, например, одной из главных тем является характер тестовых заданий и вариантов предлагаемых к ним ответов. Подвергается сомнению сама возможность использования тестов для гуманитарных дисциплин, где для проверки способностей важны логика и способ рассуждения. Рассматриваются особенности и отличия заданий, включенных в части А, В, С Единого государственного экзамена по тому или иному предмету. Отдельный аспект связан с проблемами дифференциации школьного образования: как учитывать и соотносить разноуровневость (лицеи, гимназии) и профильность обучения с едиными требованиями? Ставится также вопрос о том, насколько КИМы коррелируют с академической успеваемостью школьников. Адекватно ли вообще одноразовое тестирование для оценки учебной успешности или надо опираться на многоразовую стратегию тестовых испытаний в период обучения? В этой связи обсуждается необходимость дополнения результатов ЕГЭ творческими и исследовательскими работами ученика (создание своеобразного портфолио), а также результатами, показанными им на различных олимпиадах, конкурсах и т. п.

Другая линия обсуждения ЕГЭ как объективного измерителя («педагогического градусника») связана с возможностями использования



результатов ЕГЭ для оценки не только ученика, но и качества образовательного процесса, как в школе, так и в регионе. В этой связи важно отметить два момента. Один из них касается сопоставительного анализа результатов ЕГЭ за разные годы для выявления динамики изменения качества образования. Другой, организационный, связан с созданием Общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО).

**5. ЕГЭ и институциональные изменения в сфере образования.** Введение ЕГЭ потребовало определенных институциональных изменений в сфере образования: создание научных структур по разработке КИМов и содержательному анализу результатов ЕГЭ (ФИПИ); создание сети региональных центров обработки информации по ЕГЭ (РЦОИ); создание центров оценки качества образования (ЦКО); организация пунктов проведения экзаменов (ППЭ) и др. Работа этих структур также активно обсуждается при анализе и оценке управленческих решений, принятых в связи с ЕГЭ.

Заметим, что работа по ЕГЭ велась одновременно с проектом по информатизации системы образования. На первый взгляд, оба проекта шли параллельным курсом и не пересекались. Однако понятно, что без информатизации системы школьного образования сам ЕГЭ организационно не мог бы быть осуществлен в принципе. Иными словами, реализация Федеральной программы информатизации школьного образования позволила создать материально техническую базу для проведения ЕГЭ. Поэтому важно оценивать ЕГЭ в общем контексте основных направлений модернизации образования.

**6. ЕГЭ и информационная безопасность.** Этой теме посвящена весьма значительная часть публикаций, где фиксируются различные случаи утечки информации о заданиях ЕГЭ (размещение вариантов ЕГЭ в Интернете и т. п.), нарушении процедур проведения ЕГЭ (использование мобильных телефонов, подставных лиц и групп «решальщиков» и т. п.). С одной стороны, эти вопросы связаны с выявлением коррупционных механизмов в сфере образования, а с другой — с вопросами, касающимися деформации педагогической этики, когда сами учителя стремятся повысить результаты учеников, отказываясь от объективности испытаний. В этой связи с особой остротой встают вопросы об общественном контроле проведения ЕГЭ, открытости и прозрачности его процедур, публикации результатов, возможности подачи апелляций и др.

Обозначенные выше основные направления обсуждения ЕГЭ со всей очевидностью показывают, что ЕГЭ является комплексной проблемой, где пересекаются культурологические, экономические, педагогические и управленческие аспекты рассмотрения современного образования.

Заметим, что сама идеология ЕГЭ связана не только с демократизацией образования («выравнивание шансов на получение качественного образования»), но и с общей цивилизационной тенденцией перехода к информационному обществу. Подчеркнем, что подобный переход требует от человека особых компетенций в работе с различными типами языков и текстов. На это и ориентирован в существенной степени ЕГЭ. Более того, современная социокультурная и экономическая ситуация формирует особые типы социальных фильтров, регулирующих динамику процессов профессиональной и образовательной мобильности. Эти фильтры предполагают, что человек должен пройти через отдельные тестовые испытания для получения образования или работы. В определенном смысле ЕГЭ и отвечает этим новым требованиям.

Понятно, что ключевой фигурой, от которой зависит внедрение ЕГЭ в практику школьного образования, является учитель. Именно от него в конечном счете зависит, чтобы ЕГЭ не остался пустой «декларацией о намерениях». Поэтому мнение учителя, его отношение к ЕГЭ на том этапе, когда ЕГЭ из экспериментального педагогического проекта переходит в штатный режим функционирования, представляет особый интерес. В этой связи отметим, что при разработке программы настоящего исследования два момента имели для нас принципиальное значение. Первый касался мнений учителей о влиянии ЕГЭ на изменение основных компонентов учебной деятельности: ее целей, содержания, методов и форм контроля. Второй — влияния социально стратификационных и региональных параметров на принятие учителем как общей идеологии ЕГЭ, так и его готовности к конкретным изменениям своей профессиональной деятельности в связи с введением ЕГЭ.

Настоящая монография подготовлена на основе материалов социологического опроса учителей, преподающих в старших классах школы. Опрос проведен в сентябре — октябре 2007 года в ходе реализации проекта «Исследование практической деятельности учителей старшей школы в условиях введения Единого государственного экзамена», разработанного в рамках Федеральной целевой программы развития образования (ФЦПРО). При подготовке инструментария исследования был использован опыт наших предыдущих опросов учителей [58, 59, 60, 61]. Разработанная для учителей анкета включала следующие содержательные блоки вопросов:

- социальные функции ЕГЭ (влияние введения ЕГЭ на доступность разных видов профессионального образования; роль ЕГЭ в образовательной мобильности, дифференциации образования, горизонтальной и вертикальной профессиональной мобильности);

- социальные риски, связанные с введением ЕГЭ (отношение к идеологии ЕГЭ как способу оценки качества образования; оценка ЕГЭ как инструмента социального манипулирования; мнение об анонимности проведения ЕГЭ и др.);
- ЕГЭ и качество школьного образования (влияние ЕГЭ на цели образования, содержание образования, методы преподавания, формы контроля успешности обучения);
- влияние ЕГЭ на наукоемкость и культуроемкость образовательного процесса (оценка учебной и учебно методической литературы; использование тестов школьной успешности; создание банков данных успешности учащихся);
- влияние ЕГЭ на изменение временных ресурсов учебной деятельности (самоподготовка учителя; изменение бюджета времени образовательного процесса в соответствующей предметной области; изменение временных ресурсов самоподготовки и самообразования учащихся);
- ЕГЭ и социальные аспекты профессиональной деятельности учителя (влияние ЕГЭ на освоение инноваций; расширение профессиональной коммуникации, сотрудничества, обмена опытом; повышение квалификации; место ЕГЭ в системе повышения квалификации учителя);
- влияние ЕГЭ на социально психологическое самочувствие учащихся (учебные перегрузки; страхи, связанные со сдачей экзамена и др.).

В целом разработанный инструментарий предусматривает возможность проведения содержательного социологического анализа особенностей практической деятельности учителей в условиях введения ЕГЭ как относительно влияния профессионально статусных факторов (статус школы, в которой преподает учитель; занимаемая в школе должность), так и относительно региональной специфики, включая особенности различных типов поселений (крупный город, малый город, село). Наряду с этими основными линиями социологического анализа в анкету также включены вопросы, позволяющие охарактеризовать особенности отношения учителей к ЕГЭ в зависимости от их педагогического стажа, преподаваемого предмета, типа программы, которую они используют в образовательном процессе (обычная, экспериментальная, авторская), а также от собственного опыта по подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ. Разработанная анкета состоит из 103 закрытых, открытых и шкальных вопросов (см. Приложение 1).

Опрос учителей, преподающих в старших классах общеобразовательных школ, проводился в четырех регионах: Москве (658 респондентов),

Московской области (642 респондента), Красноярском (555 респондентов) и Ставропольском (479 респондентов) крае. Всего в ходе исследования было опрошено 2334 учителя.

При организации исследования была учтена географическая специфика каждого региона. В итоге выборку составили учителя школ из региональных (Москва, Красноярск, Ставрополь) и районных центров (Ачинск, Канск, Дивногорск — в Красноярском крае; Буденновск, Пятигорск, Новоалександровск — в Ставропольском крае; Одинцово, Истра, Подольск, Ногинск, Ступино, Домодедово, Солнечногорск, Раменское, Пушкино — в Московской области), а также респонденты из школ, расположенных в прилегающих к районным центрам селах. В региональных центрах было опрошено 1175 респондентов, в районных центрах — 576, в селах — 583. Помимо этого, в каждом регионе учитывался статус общеобразовательного учреждения (обычная общеобразовательная школа, школа с повышенным статусом — лицей, гимназия и пр.) и такой фактор, как преподаваемые учителями предметы, которые были объединены в следующие группы: русский язык и литература; математика; предметы естественнонаучного цикла (физика, химия, география, биология); предметы гуманитарного цикла (иностранный язык, история, обществоведение, МХК, психология) и предметы других циклов (технология, ОБЖ, физкультура, музыка, черчение, экономика).

Среди опрошенных число преподавателей русского языка и литературы составило 484 человека, математики — 452, предметов гуманитарного цикла — 541, предметов естественнонаучного цикла — 635, предметов других циклов — 183. Выборка преподавателей из обычных школ составляет — 1893 респондента, а учителей из специализированных школ — 435.

Обработка полученных в ходе опроса данных осуществлялась с помощью программы SPSS. При обработке материалов использовались методы математической статистики: одномерные и многомерные распределения (для закрытых и шкальных вопросов), факторный анализ. Для обработки открытых вопросов использовалась процедура контент анализа. Основные данные приведены в Приложениях 2, 3, 4.

## Благодарности

Хочу выразить свою признательность сотрудникам Института социологии образования РАО Ю.О. Коломийцу, Е.В. Барановой, О.В. Ткаченко, Д.В. Адамчуку, О.С. Маркиной, А.В. Федотовой, Т.А. Попковой за участие в разработке инструментария исследования, сбор материалов и их статисти

ческую обработку. Я также благодарен Л.А. Новопашиной и В.А. Ивашовой за организацию и проведение социологических опросов учителей в Красноярском и Ставропольском крае.

Отдельно хочу поблагодарить В.А. Болотова и В.Н. Шаулина как за организационную поддержку ими настоящего исследования, так и за те содержательные советы и критические замечания, которыми они щедро делились со мной на стадии разработки инструментария исследования и при обсуждении основных результатов.

Предварительные результаты исследования докладывались мною на XV Всероссийской научно-практической конференции «Педагогика развития: образовательные результаты, их измерение и оценка» (г. Красноярск, 2008), на заседании Отделения образования и культуры РАО (г. Москва, 2008), на семинаре ВШЭ «Актуальные исследования и разработки в области образования» (г. Москва, 2008), на Международной конференции «Тенденции развития образования: 20 лет реформ, что дальше?» (г. Москва, 2009). В этой связи хочу выразить свою признательность всем тем, кто принял участие в дискуссиях по этим докладам.

И наконец, особую благодарность я хочу выразить О.В. Ткаченко и А.И. Ивановой, оказавшим мне большую помощь при подготовке книги к печати.

В этой главе мы рассмотрим три сюжета, которые связаны с социальными функциями ЕГЭ: оценкой качества образования, повышением образовательной мобильности, стимулированием развития образовательного процесса. С этой целью в ходе опроса респондентам задавались следующие вопросы: Могут ли результаты ЕГЭ служить объективным показателем уровня подготовки учащегося, качества школы, уровня образования в регионе? Способствует ли введение ЕГЭ расширению возможностей выпускников школ при поступлении в вузы и ссузы других регионов? Увеличиваются ли шансы учащихся из слабых социальных страт в получении высшего образования? Могут ли результаты ЕГЭ использоваться в качестве критерия для поощрения учителей и школ и их дополнительного финансирования? Нужно ли использовать результаты ЕГЭ в методической работе с целью совершенствования процесса образования?

### 1.1. ЕГЭ как инструмент объективной оценки качества образования

Одним из ключевых вопросов при обсуждении проблематики ЕГЭ, является вопрос о том, могут ли результаты сдачи ЕГЭ быть критерием, позволяющим объективно оценить уровень и качество образования. С этой целью мы просили учителей высказать свое мнение относительно возможности применения результатов ЕГЭ для объективной оценки качества образования на трех уровнях: при оценке подготовки ученика, при оценке качества образования в отдельно взятой школе и при оценке образования в регионе.

*ЕГЭ как показатель уровня подготовки учащихся.* В таблице 1.1 приведены ответы учителей на вопрос о возможности рассмотрения результатов ЕГЭ как объективного показателя уровня подготовки учащегося. Заметим, что в качестве отрицательных вариантов ответов предлагались два: один касался *итоговой аттестации* ученика, другой – *вступительных испытаний* при поступлении в вуз.

Как видно из таблицы, лишь 1% респондентов не имеет мнения по данному вопросу, что свидетельствует о высокой значимости самой темы объективности ЕГЭ для педагогов общеобразовательных школ. Среди высказываний в пользу ЕГЭ наиболее распространенным является мнение о том, что «способ оценки в форме ЕГЭ возможен, но применим не ко всем школьным предметам» (34,3%). Существенно реже поддерживается мнение, что ЕГЭ «может служить объективным показателем, но лишь в отношении определенных тем» (14,8%). И, наконец, последнее место в рейтинге позитивных высказываний занимает вариант, позволяющий выделить группу учителей, которые признают, что в целом ЕГЭ способен объективно оценить уровень подготовки учащегося, но не в отношении того предмета, который они сами преподают (2,5%). Однако, как видно из таблицы, более трети учителей не считают ЕГЭ адекватным способом оценки уровня подготовки учащегося именно для его итоговой аттестации (38,2%). Каждый пятый из опрошенных (21,5%) отмечает неадекватность использования результатов данного экзамена при поступлении в вуз.

Таблица 1.1

Распределение ответов учителей на вопрос о возможности рассмотрения результатов ЕГЭ в качестве объективного показателя уровня подготовки учащегося (%)

<b>Варианты ответов</b>	<b>%</b>
Да, это может служить объективным показателем, но лишь в отношении определенных тем	14,8
Да, такой способ оценки возможен, но применим не ко всем школьным предметам	34,3
Да, но не в отношении того предмета, который я преподаю	2,5
Нет, подобный способ оценки уровня подготовки учащегося неадекватен для итоговой аттестации	38,2
Нет, подобный способ оценки уровня подготовки учащегося неадекватен для вступительных испытаний в вуз	21,5
Не имею мнения по данному вопросу	1,0

Отношение учителей к возможности применения результатов ЕГЭ в качестве объективного показателя уровня подготовки учащихся существенно отличается в различных регионах (см. рис. 1.1).

Как видно из рисунка, учителя Красноярского края значительно чаще, по сравнению с учителями из других регионов, где проводилось исследование, признают объективность результатов ЕГЭ при оценке уровня подготовки учащегося, отмечая при этом, что данный способ применим не ко всем школьным предметам (43,5% – в Красноярском крае; 30,1% – в Ставропольском крае; 33,4% – в Московской области и 30,3% в Москве соответственно,  $p=.0001$ ). Помимо этого, среди учителей Красноярского

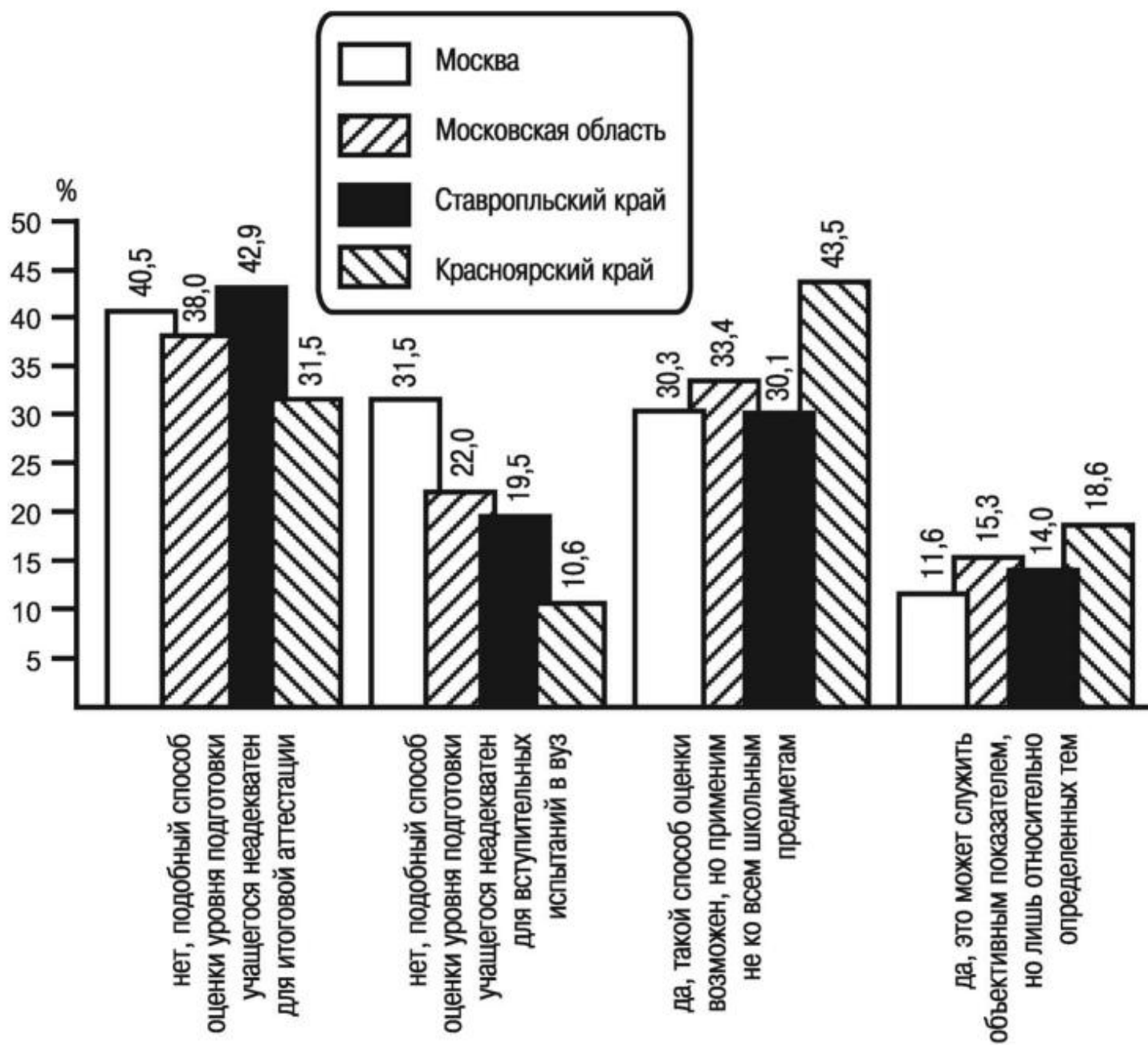


Рисунок 1.1

Распределение ответов учителей из разных регионов на вопрос о возможности рассмотрения результатов ЕГЭ в качестве объективного показателя уровня подготовки учащегося (%)



края выше, чем среди московских учителей, доля тех, кто считает, что результаты ЕГЭ «могут служить объективным показателем знаний учащихся, но лишь в отношении определенных тем» (соответственно: 18,6% и 11,6%,  $p=.001$ ). Совершенно иную позицию при ответе на данный вопрос занимают учителя Москвы. Почти треть их них (31,5%) не считают результаты ЕГЭ объективным и адекватным показателем подготовленности учащегося для поступления в вуз. Для сравнения: в Московской области таких 22,0%, в Ставропольском крае — 19,5%, в Красноярском крае — 10,6% ( $p=.00001$ ).

В целом приведенные данные дают основания к выводу о том, что учителя Красноярского края в большей степени склонны доверять результатам ЕГЭ и с определенными оговорками считают его объективным показателем уровня подготовки учащегося. Московские же учителя, по сравнению с преподавателями других регионов, гораздо чаще указывают на недостатки ЕГЭ как инструмента оценки уровня подготовки учащихся именно к вступительным испытаниям в вуз. Можно предположить, что за этим стоит не только авторитет ректоров многих московских вузов, которые вплоть до последнего времени негативно относятся к введению ЕГЭ, но здесь косвенно проявляется и своеобразная «охранительная позиция» в отношении московских школьников. Действительно, одна из функций ЕГЭ связана именно с выравниванием возможностей учащихся из разных регионов для поступления в высшие учебные заведения, что снижает конкурентоспособность московских абитуриентов.

Анализ отношения учителей к объективности результатов ЕГЭ в зависимости от цикла преподаваемых ими учебных предметов показывает, как это ни странно на первый взгляд, что наиболее позитивны в своих оценках учителя русского языка и литературы (см. рис. 1.2). Так, по результатам проведенного опроса, 43,8% учителей русского языка и литературы отмечают, что способ оценки уровня подготовленности учащихся в форме ЕГЭ возможен, но в отношении отдельных школьных дисциплин. Для сравнения: среди учителей математики такого мнения придерживаются — 34,8%, среди учителей естественнонаучных предметов — 31,2%, среди учителей других гуманитарных предметов — 32,6%, а среди учителей «других предметов» 24,4% ( $p=.02$ ). Добавим, что среди учителей русского языка и литературы существенно ниже и доля тех, кто считает ЕГЭ неадекватным способом оценки уровня подготовленности учащихся при поступлении в вуз ( $p=.002$ ).

На отношение учителей к результатам ЕГЭ как объективным показателям уровня подготовленности учащегося оказывает влияние и их педагогический стаж. В целом, полученные результаты показывают, что наиболее критическую позицию в отношении к ЕГЭ как способу

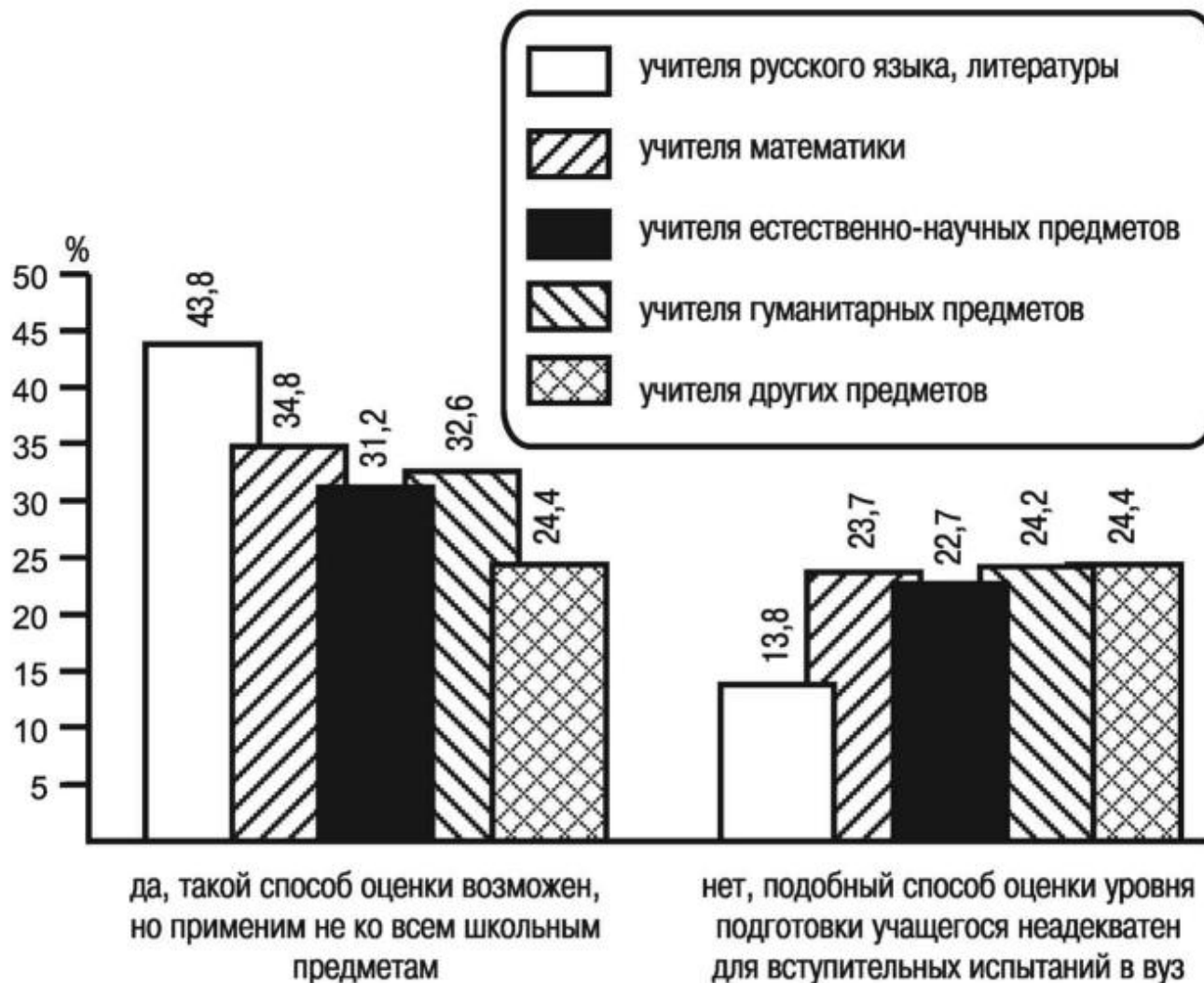


Рисунок 1.2

Распределение ответов учителей, преподающих предметы различных учебных циклов, на вопрос о возможности рассмотрения результатов ЕГЭ в качестве объективного показателя уровня подготовки учащегося (%)

объективной оценки знаний учащихся на этапе итоговой аттестации, склонны занимать педагоги со стажем более 25 ти лет (43,8%). Молодые же учителя (со стажем до 3 х лет) этот вариант ответа выбирают значительно реже – 31,1% ( $p=.03$ ).

Характерно, что отношение учителей к результатам ЕГЭ как объективным показателям уровня подготовки учеников напрямую зависит от их личного опыта по подготовке учащихся к его сдаче. Так, учителя, имеющие подобный опыт, чаще тех, кто его не имеет, отмечают, что способ оценки в форме ЕГЭ возможен, но применим не ко всем предметам (соответственно: 36,2% и 24,0%,  $p=.00001$ ). В свою очередь, те учителя, кто не имеет опыта подготовки учащихся к ЕГЭ, чаще фиксируют, что ЕГЭ является неадекватным способом оценки уровня подготовленности учащегося на этапе итоговой аттестации (соответственно: 44,8% и 36,9%,  $p=.004$ ).

*ЕГЭ как объективный показатель качества образования в школе.* Обратимся теперь к мнениям учителей о возможности использования ЕГЭ как объективного показателя уровня и качества преподавания в соответствующем образовательном учреждении. Респонденты могли выбрать разные варианты: ЕГЭ как дополнительный критерий оценки школы; ЕГЭ как индикатор динамики развития школы; ЕГЭ – как показатель сравнения качества образования в различных школах.

Материалы исследования показывают, что более половины учителей (51,4%) считают, что «успешность сдачи ЕГЭ не отражает качества образовательного процесса в школе». Остальные 46,8% позитивно отнеслись к возможности использования результатов ЕГЭ в качестве критерия оценки качества образования в конкретной школе. Среди них 32,0% – отметили, что «результаты сдачи ЕГЭ могут использоваться при оценке качества образования в различных школах, но лишь как дополнительный показатель». Почти каждый десятый педагог (7,4%) указал на то, что ЕГЭ позволяет оценить уровень и качество образования в конкретной школе и охарактеризовать динамику ее развития. Столько же учителей (7,4%) отметило, что результаты ЕГЭ позволяют объективно сравнить уровень подготовки учащихся в разных школах. Таким образом, мы видим, что количество учителей, явно поддерживающих использование ЕГЭ в качестве показателя, объективно оценивающего уровень и качество преподавания в школе, не так уж велико и суммарно составляет всего 14,8%.

Специальный анализ показывает, что между ответами учителей из различных пилотных регионов проекта прослеживаются существенные различия относительно возможности использования результатов ЕГЭ в качестве объективного показателя оценки качества образовательного процесса в школе. Так, учителя Красноярского края намного реже, чем их коллеги из других регионов, отмечают, что успешность сдачи ЕГЭ не отражает качества образовательного процесса в школе (соответственно: в Красноярском крае – 42,8%, в Ставропольском крае – 56,3%; в Московской области – 52,5% и в Москве – 53,8%,  $p=.001$ ).

На позитивное отношение учителей к возможности использования ЕГЭ в качестве объективного показателя успешности образовательного учреждения также оказывает влияние статус школы, в которой они преподают. Если среди учителей общеобразовательных школ только 6,8% отметили, что результаты ЕГЭ позволяют объективно оценить уровень и качество преподавания в конкретной школе и охарактеризовать динамику ее развития, то среди учителей, преподающих в специализированных школах таких в два раза больше – 11,3% ( $p=.01$ ).

*ЕГЭ как показатель качества образования в регионе.* Учителям задавался специальный вопрос о том, возможно ли на основе результатов ЕГЭ объективно оценить качество и уровень образования в регионе. Доля отрицательных ответов составила 70,8%, положительных — 19,2%. Остальные респонденты не имеют мнения по данному вопросу.

Ответы учителей о возможности использования результатов ЕГЭ как объективного показателя качества образования в регионе показывают, что здесь, как и при ответе на предыдущие вопросы (об оценке ученика и школы), проявились достаточно заметные региональные различия. Так, например, наиболее позитивны в своем отношении к использованию результатов ЕГЭ для оценки качества образования в регионе учителя Красноярского края — 25,7% (для сравнения: в Москве — 16,0%, в Ставропольском крае — 17,4%, в Московской области — 19,5%,  $p=.004$ ). Отрицательное отношение к использованию результатов ЕГЭ для оценки качества образования в регионе проявили учителя Ставропольского края — 79,2% (для сравнения: в Москве — 72,8%, в Московской области — 70,3%, в Красноярском крае — 67,2%;  $p=.02$ ).

Существенные различия в ответах прослеживаются между учителями из обычных и специализированных школ. Если среди учителей специализированных школ 27,4% отмечают, что результаты ЕГЭ позволяют объективно оценить уровень и качество образования в регионе, то среди учителей из общеобразовательных школ таких заметно меньше — 18,5% ( $p=.001$ ). В свою очередь, учителя общеобразовательных школ чаще склонны придерживаться противоположного мнения, указывая на то, что результаты ЕГЭ не позволяют оценить уровень и качество образования в регионе (соответственно: 72,8% и 63,0%,  $p=.0001$ ).

Анализ ответов учителей в зависимости от предмета, который они преподают, показал, что позитивное отношение к ЕГЭ как инструменту объективной оценки качества образования на региональном уровне, чаще проявляют учителя русского языка и литературы (см. рис. 1.3).

И, наконец, завершая анализ ответов на данный вопрос, стоит обратить внимание на влияние такого фактора как личный опыт учителя по подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ. Материалы исследования показывают, что наличие подобного опыта оказывает позитивное влияние на мнение учителей о возможности использования результатов данного экзамена при оценке состояния качества образования в регионе. Если среди учителей, имеющих опыт подготовки учащихся к сдаче ЕГЭ, вариант ответа «результаты ЕГЭ позволяют объективно оценить уровень и качество образования в регионе» выбирают 20,7%, то среди тех, кто его не имеет — 14,1% ( $p=.0001$ ).

В целом, приведенные в этом разделе данные показывают весьма неоднозначное отношение школьных педагогов к ЕГЭ как объективному

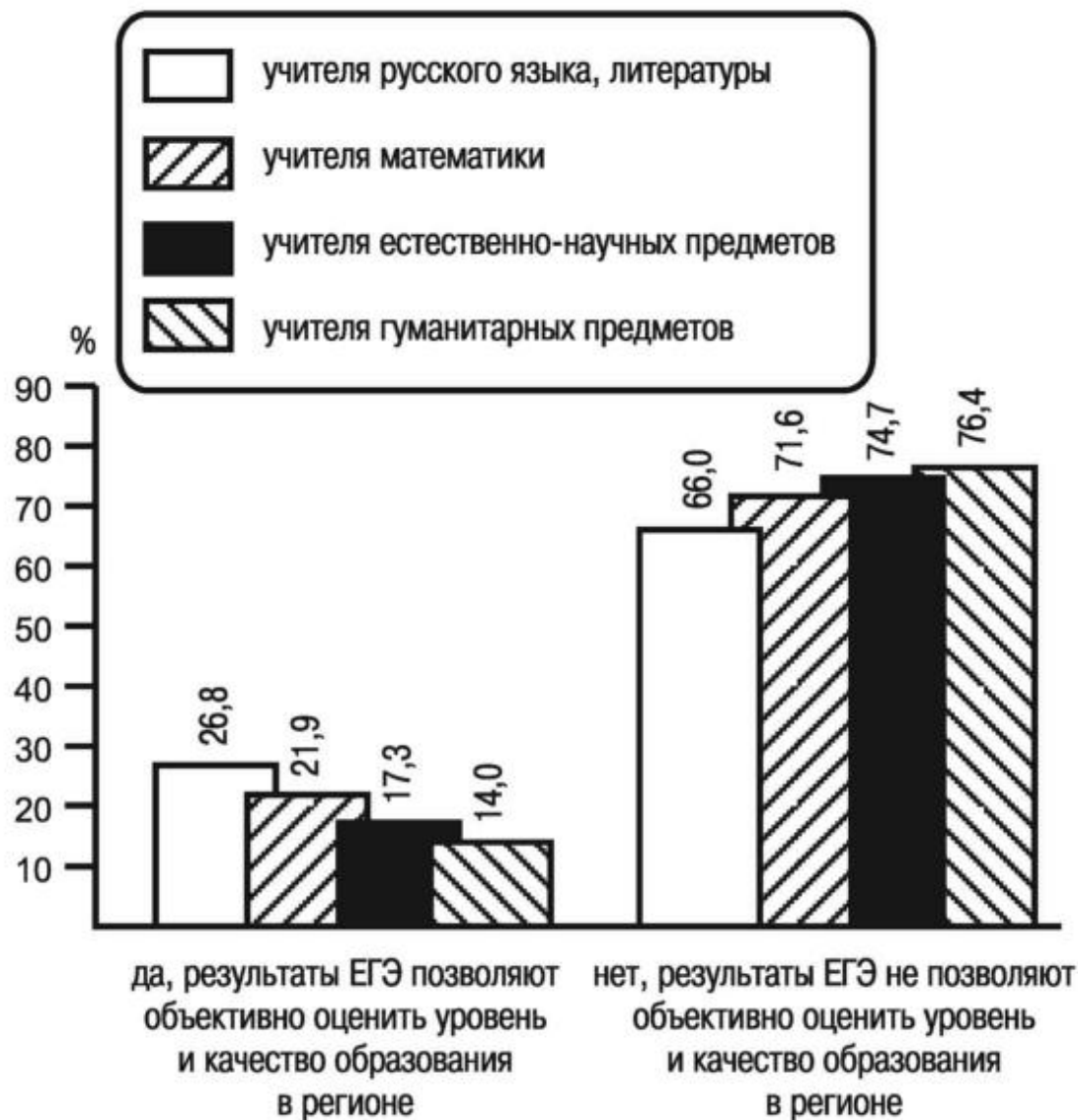


Рисунок 1.3

Распределение ответов учителей, преподающих разные предметы, на вопрос о возможности использования результатов ЕГЭ для объективной оценки качества образования в регионе (%)

инструменту оценки качества образования. Так, более трети наших респондентов считают ЕГЭ неадекватным инструментом итоговой аттестации учащихся, а каждый пятый – для вступительных испытаний в вузы. Число явных сторонников использования ЕГЭ как объективного показателя качества образования на школьном либо на региональном уровне также невелико.

В то же время важно обратить внимание на весьма заметное влияние целого ряда факторов (региональных, статуса образовательного учреждения, опыта работы учителя по подготовке к ЕГЭ и др.), которые дифференцируют мнения учителей по поводу возможности использования ЕГЭ как корректного индикатора для объективной оценки качества образования.

## 1.2. Влияние ЕГЭ на доступность разных видов профессионального образования

Здесь мы рассмотрим материалы, которые касаются регионального и социального неравенства при получении высшего образования выпускниками школ.

*ЕГЭ и региональное неравенство.* Начнем с обсуждения материалов, которые касаются регионального неравенства выпускников школ при получении высшего образования. В этой связи следует отметить, что большинство учителей (61,0%) весьма пессимистично оценивает роль ЕГЭ, поскольку с их точки зрения «введение ЕГЭ реально не устраняет региональные барьеры, препятствующие получению высшего профессионального образования». Среди же тех, кто высказывается в пользу ЕГЭ, ответы распределились следующим образом: 12,2% отметили, что «ЕГЭ увеличит шансы поступления в вуз выпускников сельских школ»; 11,2% указали на то, что «ЕГЭ позволит учащимся из небольших городов и удаленных регионов поступать в вузы Москвы, Санкт Петербурга и других крупных городов»; 9,5% считают, что данный экзамен «облегчит учащимся поступление в вуз того профиля, которого в их регионе нет». Таким образом, мы видим, что суммарно лишь треть учителей указывает на возможность решить проблемы регионального неравенства при поступлении в вуз с помощью ЕГЭ.

Обратимся теперь к особенностям распределения мнений учителей в зависимости от региональной специфики (см. рис. 1.4).

Как видно из приведенных на рисунке данных, реже других на то, что введение ЕГЭ «реально не устраняет региональные барьеры, препятствующие получению высшего образования», указывают учителя Красноярского края. Доля таких ответов составила 54,1%, в то время как в Москве — 61,6%, Московской области — 63,8%, а Ставропольском крае — 64,3% ( $p=.003$ ). Наряду с этим, учителя Красноярского края несколько чаще, чем их коллеги из Москвы, Московской области и Ставропольского края, фиксируют позитивную роль ЕГЭ в решении вопросов, связанных с поступлением выпускников школ в вузы тех профилей профессиональной подготовки, которых нет в их регионе (соответственно: 13,2%, 8,6%, 7,5%, 9,1%,  $p=.04$ ).

В ходе опроса мы также просили учителей ответить на вопрос, который касался их отношения к проблеме устранения с помощью введения ЕГЭ регионального неравенства при поступлении школьников в *средние специальные учебные заведения*.

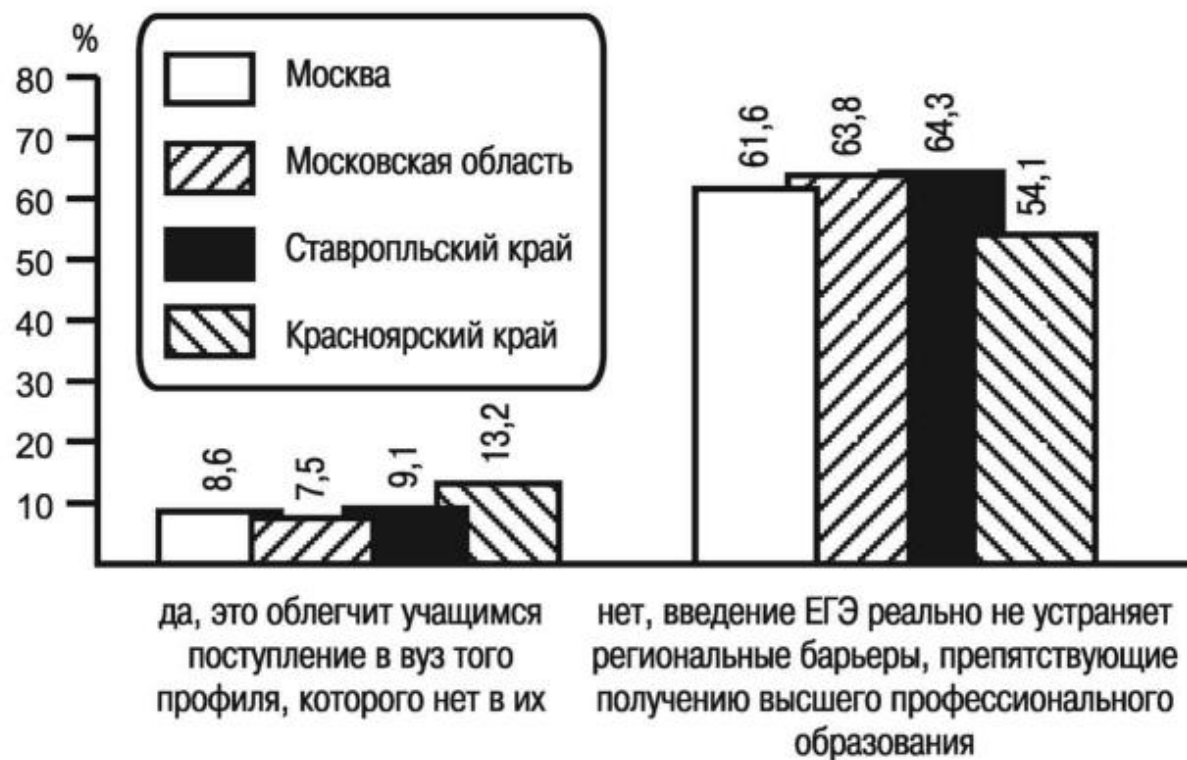


Рисунок 1.4

Распределение мнений учителей из различных регионов проекта, относительно роли ЕГЭ в устранении проблемы регионального неравенства в получении выпускниками школ высшего профессионального образования (%)

Полученные материалы показывают, что более половины учителей отмечают неэффективность ЕГЭ в устранении региональных барьеров, препятствующих получению среднего профессионального образования (53,2%). Обращение к позитивным высказываниям показывает: 14,5% респондентов отмечают, что ЕГЭ облегчит учащимся из разных регионов поступление в ссузы того профиля, которых нет в их регионе. Еще 12,2% учителей указывают, что ЕГЭ в значительной степени поможет выпускникам сельских школ при поступлении в ссуз. Доля же учителей, которые фиксируют, что «ЕГЭ позволит учащимся из небольших городов и удаленных регионов поступать в ссузы Москвы, Санкт Петербурга и других крупных городов» составила всего 8,1%. Затруднились с ответом 6,1% респондентов.

Сравнение ответов учителей из разных пилотных регионов показало, что здесь, также как и при ответе на вопрос о высшем образовании, были выявлены различия между ответами учителей Красноярского края и учителей других регионов. В целом эти различия сводятся к тому, что учителя Красноярского края оптимистичней смотрят на роль ЕГЭ в устранении регионального неравенства при поступлении в ссуз, в особенности по отношению к учащимся сельских школ. Важно также отметить, что среди учителей Красноярского края значительно меньше число респондентов, отмечающих, что «введение ЕГЭ реально не устраняет региональные барьеры, препятствующие

получению среднего профессионального образования» (соответственно: в Красноярском крае — 47,3%; в Москве — 54,0%, в Московской области — 54,7%, а в Ставропольском крае — 56,9%,  $p=.02$ ).

Важно подчеркнуть, что значительную роль при ответе на данный вопрос играет такой фактор, как проживание учителя в том или ином типе поселения (региональном центре, районном центре или селе). Если среди сельских учителей каждый шестой отметил, что ЕГЭ в значительной степени облегчит выпускникам сельских школ поступление в ссуз, то среди учителей региональных и районных центров доля согласившихся с данным суждением ниже (соответственно: 16,4%, 11,3% и 9,9%,  $p=.004$ ).

*ЕГЭ и социальное неравенство.* Как мы отметили выше, помимо устранения регионального неравенства в доступе учащихся к профессиональному образованию, одной из важных функций ЕГЭ является предоставление равных условий при поступлении в вуз учащимся из разных социальных страт. В этой связи в ходе опроса мы задавали респондентам специальный вопрос: «Считаете ли Вы, что введение ЕГЭ позволит решить проблему *социального неравенства* в доступе к высшему профессиональному образованию?». Распределение ответов представлено в таблице 1.2.

Из приведенных в таблице данных видно, что две трети учителей (69,8%) считают, что введение ЕГЭ никак не повлияет «на устранение существующих социальных барьеров, препятствующих получению высшего профессионального образования». В тоже время каждый пятый (18,5%)

Таблица 1.2.

Распределение ответов учителей на вопрос «Считаете ли Вы, что введение ЕГЭ позволит решить проблему *социального неравенства* в доступе к высшему профессиональному образованию?» (%)

Варианты ответов	%
Да, это позволит учащимся из малообеспеченных семей преодолеть неравенство в получении высшего профессионального образования	18,5
Да, это позволит учащимся из низкообразованных семей преодолеть социальные барьеры в получении высшего профессионального образования	7,1
Нет, введение ЕГЭ не влияет на устранение существующих социальных барьеров, препятствующих получению высшего профессионального образования	69,8
Не имею мнения по этому вопросу	4,5



отмечает, что ЕГЭ «позволит учащимся из малообеспеченных семей преодолеть неравенство в получении высшего образования». На то, что ЕГЭ поможет детям «из семей с низким образовательным статусом преодолеть существующее социальное неравенство в получении высшего образования», указали немногие – 7,1% учителей.

В ответах на данный вопрос также прослеживаются региональные различия. Так, например, сравнение ответов учителей Красноярского края, с ответами педагогов москвичей показывает, что в Красноярском крае учителя значительно чаще указывают на эффективность ЕГЭ при решении проблем неравенства в доступе к высшему образованию детей из малообеспеченных семей, соответственно 23,3% и 13,4%. В целом, для учителей Москвы и Московской области более характерно проявление пессимизма в отношении влияния ЕГЭ на устранение социальных барьеров, препятствующих получению высшего образования («введение ЕГЭ никак не влияет на устранение существующих социальных барьеров, препятствующих получению профессионального образования»). Соответственно, в Москве на это указывают 72,6%, в Московской области – 71,1%, а в Красноярском крае – 64,8% ( $p=.03$ ).

В целом, приведенные в данном разделе материалы показывают, что лишь около трети педагогов общеобразовательных школ склонны позитивно оценивать влияние ЕГЭ на решение проблем регионального и социального неравенства в сфере образования.

### 1.3. ЕГЭ как инструмент социального стимулирования развития образовательного процесса

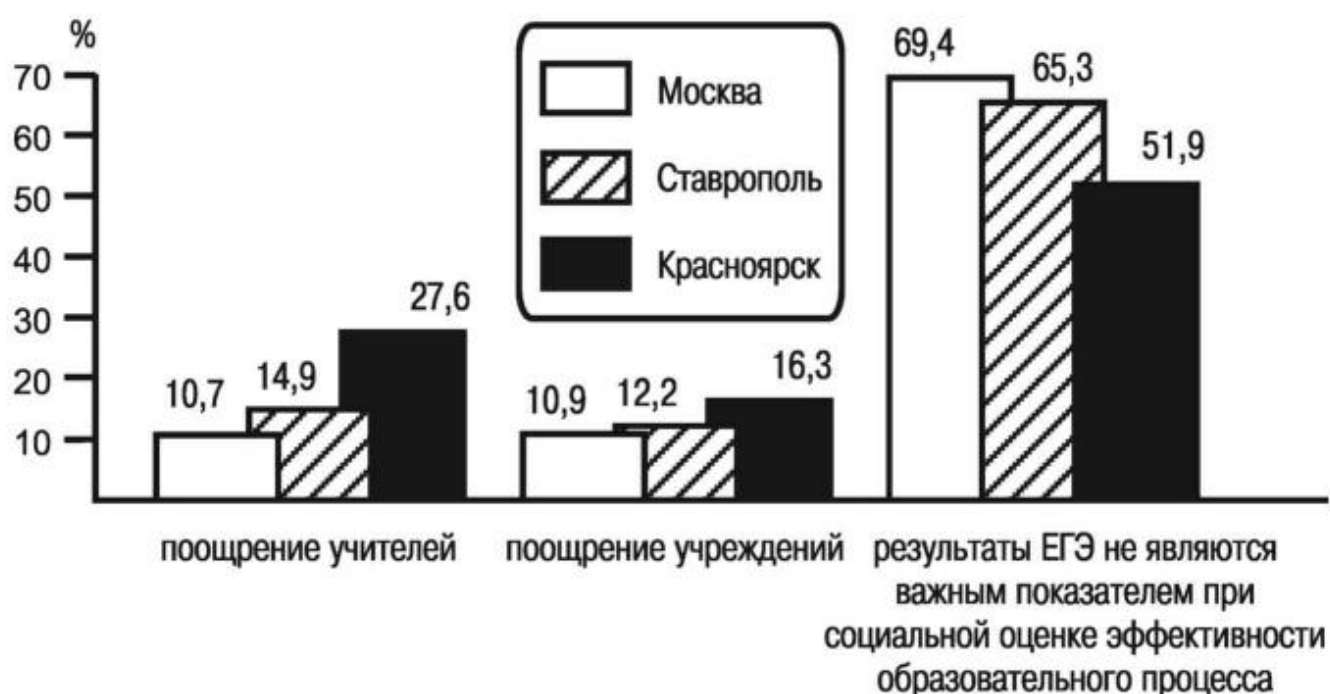
В этом разделе мы рассмотрим три разных аспекта, которые касаются возможностей использования результатов ЕГЭ для стимулирования образовательного процесса. Первый связан с отношением педагогов к возможностям использования результатов ЕГЭ для социального поощрения деятельности учителей и образовательных учреждений. Второй – затрагивает возможности использования результатов ЕГЭ в качестве критерия для дополнительного финансирования. И, наконец, третий аспект связан с использованием результатов ЕГЭ в методической работе: школьными методобъединениями, районными методкабинетами, региональными ИПК.

*Результаты ЕГЭ как критерии для поощрения.* В ходе опроса учителям предлагалось ответить на вопрос о возможности использования результатов ЕГЭ в качестве критерия для социальной поддержки и поощрения. Ответы на этот вопрос распределились следующим образом: по мнению 63,8% опрошенных результаты ЕГЭ не являются важным показателем эффективности образовательного процесса; 17% ответили, что результаты ЕГЭ можно использовать в качестве критерия для поощрения учителей; 10,5% считают, что результаты ЕГЭ могут быть использованы для поощрения образовательных учреждений; 7% респондентов не имеют мнения по данному вопросу.

Сравнение мнений учителей из разных регионов выявляет заметные различия. В качестве примера приведем ответы учителей трех крупных городов: Москвы, Ставрополя и Красноярска (см. рис. 1.5).

Как видно из рисунка, красноярские учителя чаще считают, что ЕГЭ может использоваться в качестве критерия для социальной и материальной поддержки как учителей, так и образовательных учреждений. К этому добавим, что наиболее часто выражают свое позитивное отношение к поощрению учителей по результатам ЕГЭ и педагоги из районных городов Красноярского края – 43,0% (для сравнения: этот вариант выбрали 16,8% учителей районных центров Московской области и 13,4% опрошенных из районных центров Ставропольского края,  $p=.0001$ ).

Помимо региональных различий, отметим отличие в ответах учителей обычных и специализированных школ относительно варианта ответа:



*Рисунок 1.5*

Отношение учителей Москвы, Ставрополя и Красноярска к ЕГЭ, как инструменту социального стимулирования (%)

«результаты ЕГЭ не являются важным показателем эффективности образовательного процесса» (соответственно: 66,7% и 58,8%,  $p=.003$ ). Это свидетельствует о том, что учителя из гимназий, лицеев, школ с углубленным изучением определенных дисциплин более уверены в качестве предоставляемого образования и, как следствие, чаще готовы к внешней оценке своей деятельности, в частности и на основе ЕГЭ.

Сравнение ответов педагогов, имеющих опыт подготовки учащихся к ЕГЭ, с ответами тех, кто его не имеет, показывает, что первые чаще доверяют результатам ЕГЭ и считают их важным критерием для поощрения учителей (соответственно: 18,1% и 12,6%,  $p=.005$ ). Они также чаще считают, что результаты ЕГЭ можно рассматривать и в качестве критерия для поощрения школ (соответственно: 11,8% и 6,3%,  $p=.0001$ ).

*ЕГЭ как критерий для дополнительного финансирования.* В ходе опроса респондентам задавался вопрос о возможности использования результатов ЕГЭ в качестве критерия для определения объемов дополнительного бюджетного финансирования школы. Ответы распределились следующим образом: лишь 6,4% учителей ответили, что результаты ЕГЭ можно рассматривать в качестве основного критерия; 38% считают, что результаты ЕГЭ можно использовать, но лишь как дополнительный критерий; 52,7% уверены, что результаты ЕГЭ не могут быть использованы в качестве критерия для дополнительного финансирования.

Ответы на данный вопрос существенно отличаются в разных регионах (см. табл. 1.3).

*Таблица 1.3*

Распределение ответов учителей Москвы, Ставрополя и Красноярска на вопрос о возможности использования результатов ЕГЭ в качестве критерия для определения объемов дополнительного финансирования школы (%)

<b>Варианты ответов</b>	Москва N=644	Ставрополь N=217	Красноярск N=277	P=
Да, как один из основных критериев	5,3	7,4	11,9	.0001
Да, но лишь как дополнительный критерий	35,9	38,7	50,5	.008
Нет, результаты ЕГЭ не могут использоваться в качестве критерия при определении объемов дополнительного бюджетного финансирования школы	58,0	53,9	37,5%	.0004

Из таблицы видно, что красноярские учителя более позитивно настроены в отношении использования ЕГЭ как критерия для дополнительного финансирования.

Заметно влияние на ответы учителей и статуса школы, в которой они работают. Учителя из специализированных школ чаще склонны рассматривать ЕГЭ в качестве критерия для финансирования (см. табл. 1.4).

И, наконец, наличие у учителя опыта подготовки учащихся к ЕГЭ также оказывает явное влияние. Так, среди учителей, имеющих опыт подготовки учащихся к сдаче ЕГЭ, выше доля тех, кто считает, что результаты ЕГЭ могут быть использованы в качестве критерия для дополнительного финансирования школы, по сравнению с теми, кто не имеет подобного опыта (соответственно: 41,1% и 28,9%,  $p=.0001$ ).

*Отношение к использованию ЕГЭ в методической работе.* Помимо вопросов, касающихся оценки роли ЕГЭ в социальной поддержке и дополнительном финансировании учителей и образовательных учреждений, мы задавали респондентам специальный вопрос о возможности использования результатов ЕГЭ на методическом уровне. Распределение ответов выглядит следующим образом: 37,7% учителей считает, что содержательный анализ результатов сдачи ЕГЭ в регионе должен использоваться школьными методическими объединениями; 27,2% отмечают, что содержательный анализ результатов сдачи ЕГЭ в регионе должен использоваться районными

Таблица 1.4

Распределение ответов учителей из разных по статусу школ на вопрос о возможности использования результатов ЕГЭ в качестве критерия для определения объемов дополнительного финансирования школы (%)

Варианты ответов	Учителя обычных школ N=1893	Учителя специализированных школ N=435	P=
Да, как один из основных критериев	6,5	8,9	.0001
Да, но лишь как дополнительный критерий	38,7	48,1	.001
Нет, результаты ЕГЭ не могут использоваться в качестве критерия при определении объемов дополнительного бюджетного финансирования школы	54,9	43,0	.0001

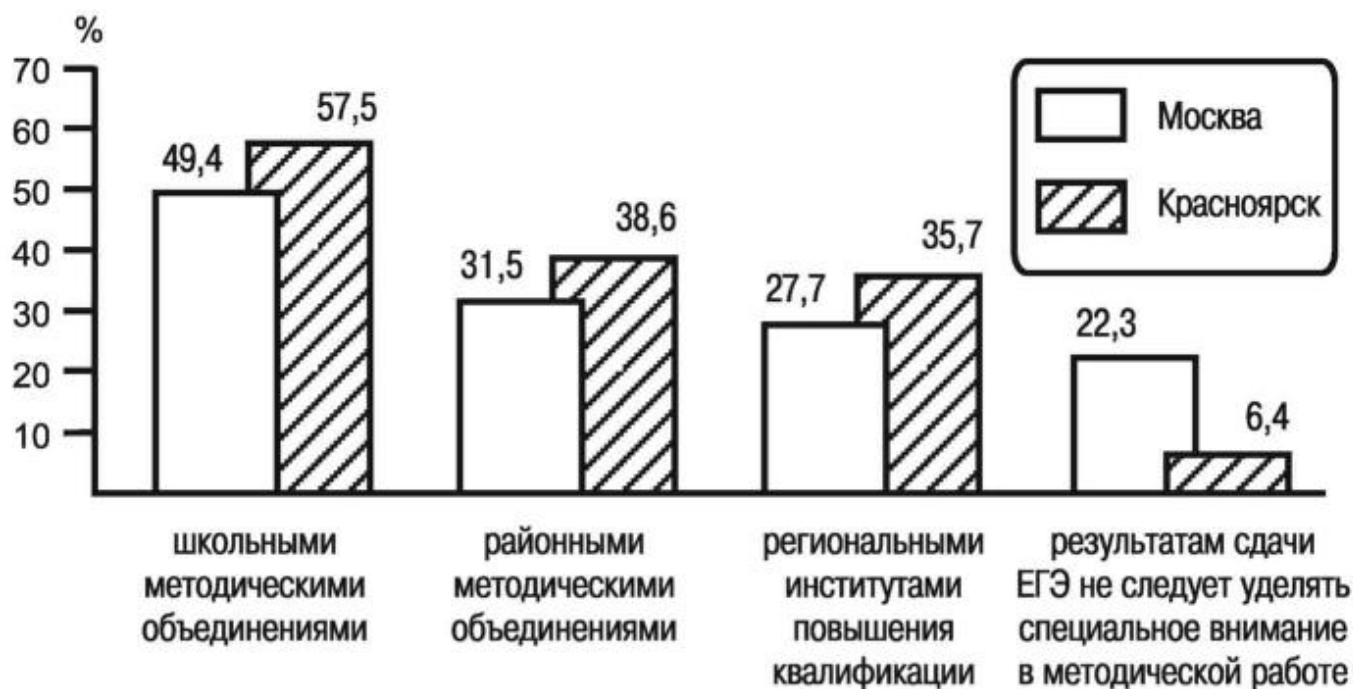


Рисунок 1.6

Мнение учителей Москвы и Красноярска о возможностях использования результатов ЕГЭ методическими службами разного уровня (%)

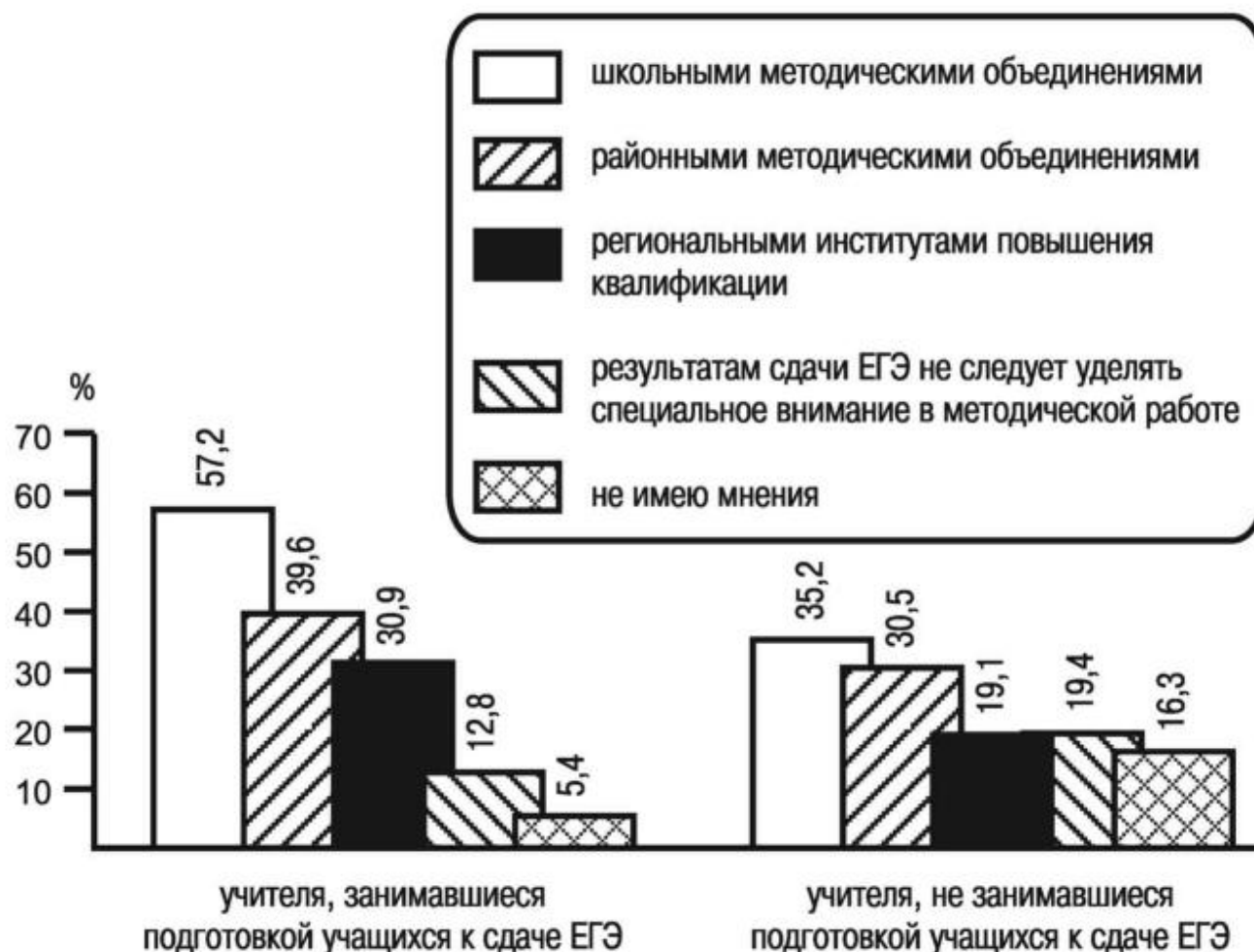


Рисунок 1.7

Мнение учителей, имеющих и не имеющих опыта по подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ, по поводу использования результатов ЕГЭ в методической работе (%)

методическими кабинетами; 20,0% – региональными институтами повышения квалификации. В то же время каждый десятый из опрошенных учителей (9,8%) считает, что результатам сдачи ЕГЭ не следует уделять специального внимания в методической работе.

Наиболее скептически настроены по отношению к полезности использования результатов ЕГЭ в методической работе московские учителя. Это особенно отчетливо проявляется при сравнении ответов учителей Москвы и Красноярска (см. рис. 1.6).

Как мы видим, более длительный опыт проведения ЕГЭ в Красноярском крае по сравнению с Москвой ведет к тому, что методическая значимость получаемого с его помощью материала явно повышается.

На мнение педагогов относительно возможности использования результатов ЕГЭ в методической работе также оказывает влияние их личный опыт участия в подготовке учащихся к сдаче этого экзамена (см. рис 1.7).

В целом, подводя итог анализу результатов, изложенных в данном разделе, следует отметить, что решающее значение при оценке роли ЕГЭ в стимулировании образовательного процесса имеет практический опыт использования ЕГЭ как на региональном уровне, так и в реальной деятельности учителя.

В этой главе мы рассмотрим отношение преподавателей к ЕГЭ как инструменту, позволяющему снизить проявление целого ряда негативных тенденций в сфере образования, – протекционизм, взяточничество и др. Заметим, что, затрагивая тему социальных рисков в связи с введением ЕГЭ, мы неизбежно вновь сталкиваемся и с кругом вопросов, которые касаются объективности оценивания знаний учащихся в процессе как итоговой аттестации, так и вступительных испытаний в вуз. В первую очередь это связано с валидностью используемых в ЕГЭ тестовых заданий (КИМов). В этой связи заметим, что объективность ЕГЭ, достигаемая с помощью привлечения независимых экспертов и автоматизированной оценки, – неоспоримое достоинство, но, в то же время, именно это достоинство может обратиться и в минус, поскольку разовая процедура проведения ЕГЭ исключает возможность оценивания динамики индивидуальных достижений учащихся. А это один из принципиальных моментов, как в педагогической оценке индивидуального прогресса ученика, так и при экспертизе эффективности организации образовательного процесса. При обсуждении проблемы рисков в связи с введением ЕГЭ, важное место имеют и такие темы, как фальсификация результатов ЕГЭ, влияние ЕГЭ на общее качество образования, влияние ЕГЭ на психологическое самочувствие учащихся. Они также будут рассмотрены в данной главе.

## 2.1. Еще раз об объективности ЕГЭ

Здесь нас будут интересовать два момента. Один из них связан с валидностью ЕГЭ как разового испытания для оценки академической успеваемости учащихся, другой, – касается устранения «субъективности» в отношении учителя к ученику при оценке его знаний.

Результаты опроса показывают, что мнения учителей по поводу объективности ЕГЭ распределились следующим образом: 23,7% считают, что введение ЕГЭ повысит степень объективности оценки знаний, снижая при этом влияние различных негативных факторов (конфликтные отношения учителя с учеником, предвзятое отношение учителя к ученику и т.п.); 66,3%, напротив, полагают, что «разовое» испытание в форме ЕГЭ недостаточно объективно, т.к. при этом редуцируется возможность оценить успехи ученика за весь период обучения. Помимо этих двух основных вариантов 5,4% опрошенных отметили, что реальная практика ЕГЭ не устраняет влияния субъективного отношения к ученику, а 4,9% в качестве недостатка ЕГЭ указали на отсутствие возможности «вытянуть» ученика на экзамене. Таким образом, мы видим, что большинство респондентов отмечают неадекватность ЕГЭ как инструмента итоговой аттестации учащихся в силу его недостаточной валидности именно как разового испытания по сравнению с традиционными методами педагогического оценивания.

При ответе учителей на данный вопрос отчетливо проявилось влияние региональной специфики. Так, например, если в Москве и Ставрополе примерно равное количество респондентов (соответственно: 22,2% и 20,6%) отметили, что введение ЕГЭ позволяет объективно оценить знания учащихся, снижая влияние таких негативных факторов, как конфликтное отношение учителя с учеником, предвзятое отношение учителя, то в Красноярске этот вариант ответа выбрали существенно больше опрошенных учителей – 32,7% ( $p=.001$ ). Выбор учителями варианта ответа «введение ЕГЭ сказывается отрицательно, поскольку это «разовое» испытание, которое не дает возможности учесть индивидуальные успехи ученика за весь период обучения» распределился следующим образом: 68,7% в Москве, 67,3% – в Ставрополе и 56,3% – в Красноярске ( $p=.01$ ). Наглядно эти различия представлены на рисунке 2.1.

Как мы видим, учителя Красноярска по сравнению с учителями Москвы и Ставрополя более позитивно оценивают возможности применения ЕГЭ в качестве инструмента объективного оценивания академической успеваемости учащихся.

При оценке объективности и валидности ЕГЭ значимым оказался такой фактор, как статус школы. Так, 22,6% учителей из обычных государственных школ по сравнению с 31,2% из специализированных школ отметили, что введение ЕГЭ позволяет объективно оценить знания учащихся, снижая значимость влияния таких негативных аспектов, как конфликтное отношение учителя с учеником, предвзятое отношение учителя ( $p=.001$ ). Соответственно 67,1% и 59,9%, отметили, что введение ЕГЭ сказывается отрицательно, поскольку это «разовое» испытание, которое не дает возможности учесть





ЕГЭ – это разовое испытание, которое не дает возможности учесть индивидуальные успехи ученика за весь год обучения

ЕГЭ позволяет объективно оценить знания учащихся, снижая значимость влияния таких негативных аспектов, как конфликтное отношение учителя с учеником, его предвзятое отношение

*Рисунок 2.1*

Мнения учителей Москвы, Ставрополя и Красноярска относительно объективности и валидности ЕГЭ (%)

индивидуальные успехи ученика за весь период обучения ( $p=.01$ ). Эти данные дают основание к выводу о более лояльном отношении к ЕГЭ учителей, работающих в специализированных школах. Возможно, это отражает общее более настороженное отношение к нововведениям и инновациям в обычных школах; учителя же специализированных школ более расположены к реализации экспериментальных программ (различных образовательных проектов) и более мобильны к принятию инноваций.

## 2.2. Оценка учителями сложности тестовых заданий по ЕГЭ

В этом разделе мы коснемся двух аспектов, позволяющих охарактеризовать отношение учителей к сложности тестовых заданий ЕГЭ. Первый из них связан с вопросом об оценке уровня сложности заданий ЕГЭ. Второй – с оценкой корректности заданий (соответствие учебным темам, полноте охвата содержания учебного предмета и др.). Результаты опроса показывают, что более половины респондентов (61,6%) оценили сложность тестовых заданий по ЕГЭ как высокую. Из них более трети учителей (36,7%)

указали, что эти тесты «соответствуют уровню подготовки выпускников специализированных школ с углубленным изучением отдельных предметов»; четверть (24,9%) считает, что эти задания «соответствуют уровню подготовки выпускников лицеев и гимназий». Лишь 28,7% учителей считают, что эти тесты «вполне соответствуют требованиям к подготовке выпускников средних общеобразовательных школ». Помимо этого, каждый десятый из опрошенных (9,7%) затруднился ответить на данный вопрос.

Сравнение данных, отражающих оценку сложности тестовых заданий по ЕГЭ в четырех регионах, выявило ряд различий (см. рис. 2.2).

Как мы видим, в Ставропольском крае заметно ниже доля учителей, считающих, что тесты «соответствуют уровню подготовки выпускников

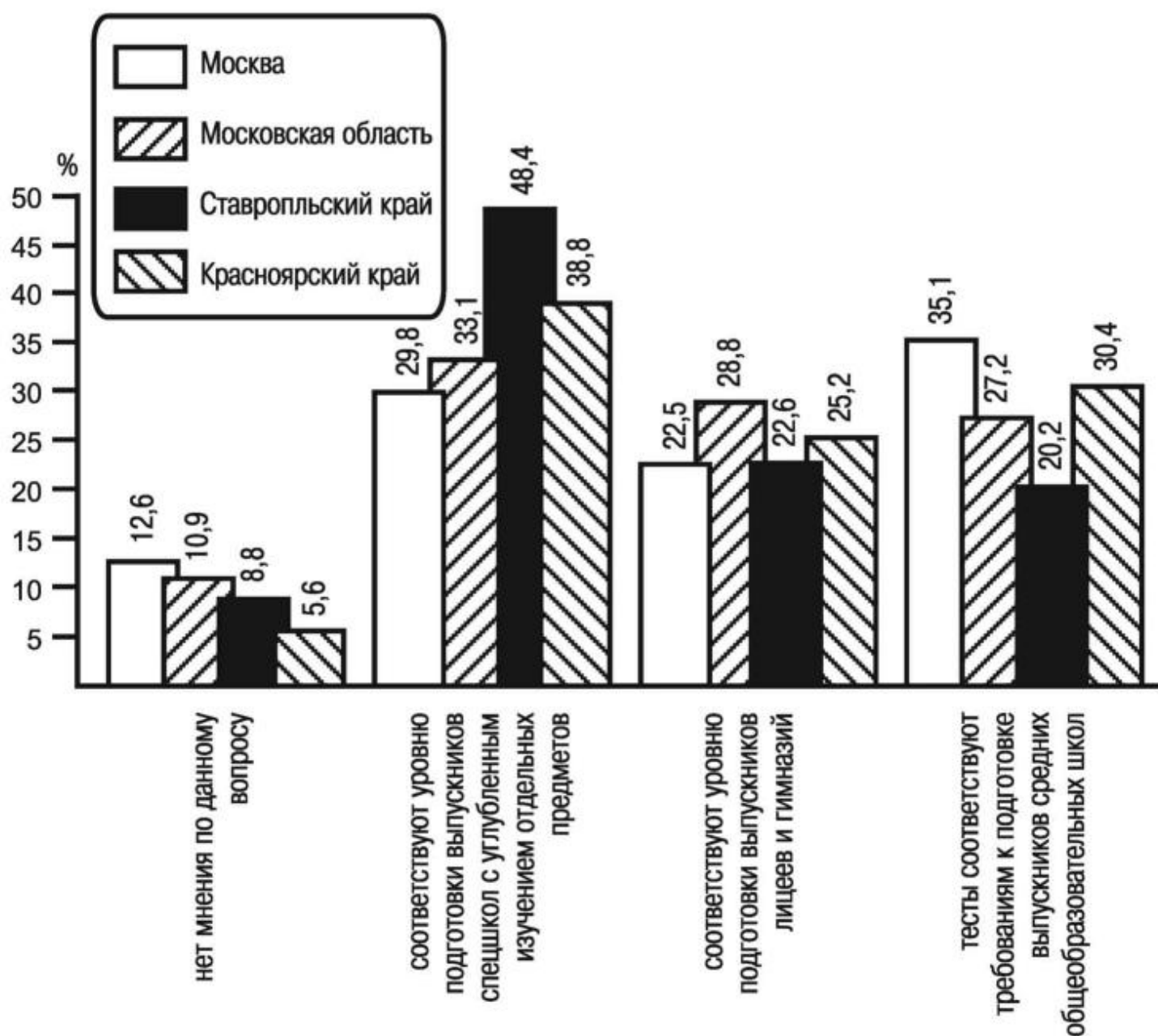


Рисунок 2.2

Распределение ответов учителей из разных регионов на вопрос о сложности тестовых заданий по ЕГЭ (%)

общеобразовательных школ». Московские же учителя наиболее часто выбирают этот вариант ответа.

Личный опыт педагогов по подготовке к ЕГЭ также оказывает значимое влияние на их оценку сложности тестовых заданий. Так, учителя, имеющие опыт подготовки к ЕГЭ, чаще оценивают задания как сложные и соответствующие уровню подготовки выпускников специализированных школ, чем их коллеги без подобного опыта (соответственно: 38,3% и 27,4%,  $p=.04$ ).

Различия в оценке учителями сложности тестовых заданий по ЕГЭ связаны с преподаваемыми предметами. Учителя русского языка и литературы чаще, чем учителя математики, считают, что задания ЕГЭ соответствуют уровню общеобразовательных школ (49,7% и 28%,  $p=.001$ ). Учителя же математики по сравнению с учителями русского языка и литературы чаще оценивают тестовые задания ЕГЭ как сложные на уровне лицеев, гимназий или специализированных школ (соответственно: 61,7% и 44,6%;  $p=.001$ ).

Как мы уже отмечали, помимо сложности тестовых заданий ЕГЭ респондентов просили оценить и их качество. С этой целью в ходе опроса

Таблица 2.1

Оценка учителями качества тестовых заданий ЕГЭ в зависимости от наличия опыта подготовки учащихся к сдаче ЕГЭ (баллы)

	Учителя, занимавшиеся подготовкой учащихся к сдаче ЕГЭ	Учителя, не занимавшихся подготовкой учащихся к сдаче ЕГЭ	P=
Соответствие заданий научным фактам	3,8	3,6	.02
Соответствие заданий основным содержательным блокам учебного предмета	3,7	3,4	.001
Корректность формулировок заданий и ответов	3,2	3,1	–
Полнота охвата учебного содержания предмета	3,7	3,4	.001
Четкость инструкции к предложенным заданиям	3,8	3,6	.02

учителям предлагался специальный вопрос, где они должны были оценить по пятибалльной шкале качество тестовых заданий ЕГЭ по разным параметрам: соответствие заданий научным фактам; соответствие заданий основным содержательным блокам учебного предмета; полнота охвата учебного содержания предмета; корректность формулировок заданий и ответов; четкость инструкции к предложенным заданиям.

Полученные материалы показывают, что именно личный опыт учителя по подготовке учащихся к ЕГЭ значительно влияет на оценку качества тестовых заданий по ЕГЭ. Так, учителя, имеющие опыт подготовки учащихся к сдаче ЕГЭ, дают более высокие положительные оценки тестовым заданиям (см. табл. 2.1).

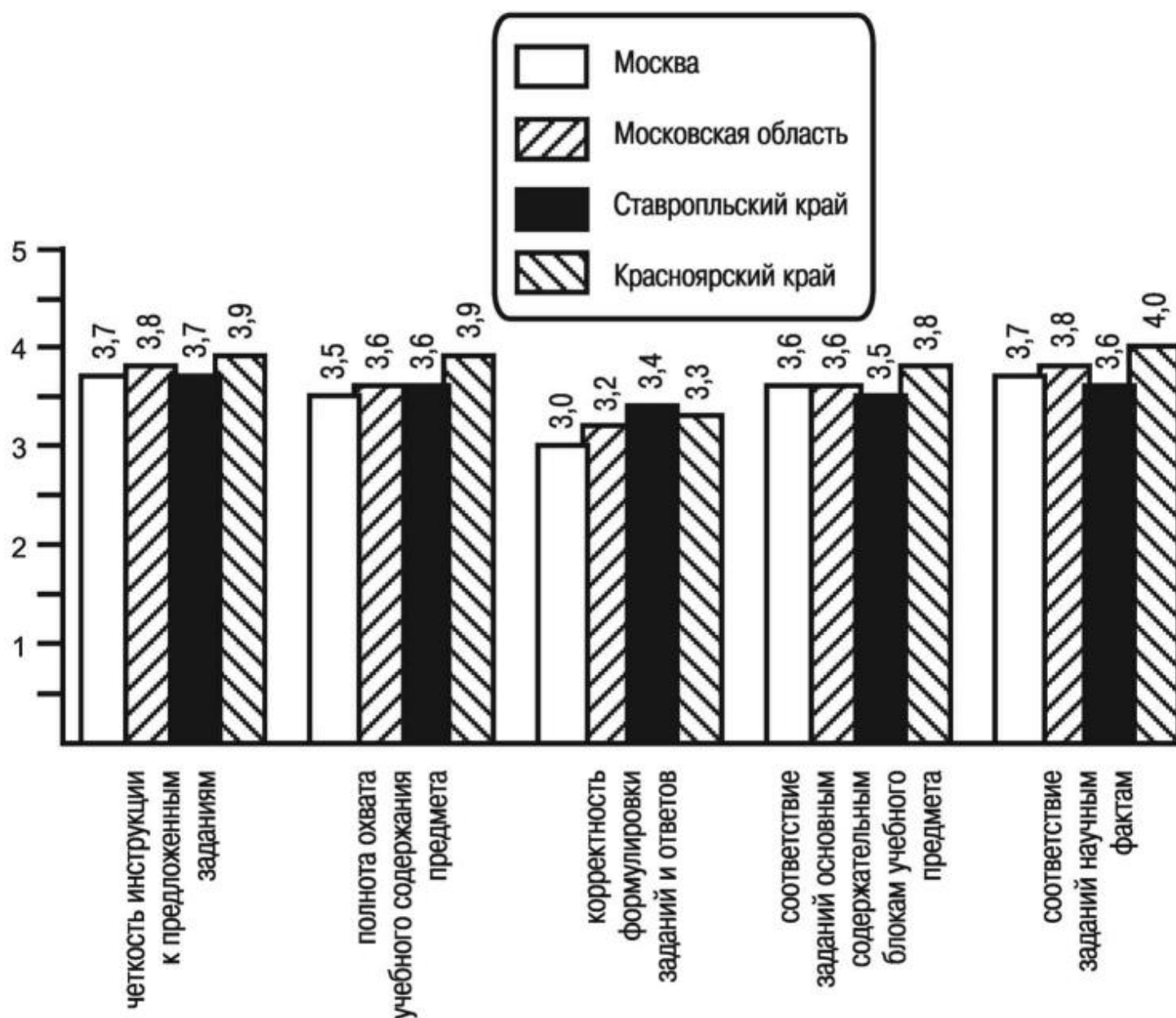


Рисунок 2.3

Распределение ответов учителей из разных регионов на вопрос о качестве тестовых заданий последнего варианта ЕГЭ по пяти параметрам (баллы)

Анализируя различия в оценке качества тестовых заданий последнего варианта ЕГЭ (2007 г.), следует обратить внимание на региональную специфику. Здесь явно выделяются учителя Красноярского края, которые дают более высокие позитивные оценки тестовым заданиям (см. рис. 2.3.).

Из представленных на рисунке данных видно, что учителя Красноярского края более высоко оценивают тестовые задания по таким параметрам как: соответствие заданий научным фактам и основным содержательным блокам учебного предмета (статистическая значимость различий относительно других регионов на уровне .001) и полнота охвата учебного содержания предмета (статистическая значимость различий относительно других регионов на уровне .001).

## 2.3. ЕГЭ и социальное манипулирование

При рассмотрении ЕГЭ как инструмента, направленного на снижение распространенности негативных социальных явлений в сфере образования, как правило, наиболее часто обсуждается два вопроса. Один из них касается влияния ЕГЭ на устранение взяточничества в школах, другой — коррупции при поступлении в вуз.

Ответы учителей на вопрос о влиянии ЕГЭ на взяточничество в школах распределились следующим образом: 59% убеждены, что «проблема взяточничества в школе вообще надумана»; 20,9% считают, что ЕГЭ никак не повлияет на коррупцию в школах; 6,5% респондентов думают, что ЕГЭ лишь усугубит проблему; 3,2% выражают уверенность, что ЕГЭ поможет решить проблему взяточничества в школе (данные представлены на рисунке 2.4).

Доминирование варианта ответа, отрицающего проблему взяточничества в школе, наблюдается во всех регионах проекта. При этом надуманной данную проблему называют 45,6% учителей Красноярска, 60,8% учителей Ставрополя и 62,3% учителей Москвы ( $p=.0001$ ). В тоже время считают, что ЕГЭ лишь усугубит проблему взяточничества в школе 17,4% учителей Красноярска, 5,9% Ставрополя и 4,9% Москвы ( $p=.0001$ ). Как мы видим, красноярские учителя менее оптимистичны в оценке влияния ЕГЭ на устранение коррупции в школе. Можно предположить, что здесь сказывается более длительный опыт участия в эксперименте по ЕГЭ, позволяющий выявить негативные примеры использования ЕГЭ в целях социального манипулирования.

Как мы уже отметили выше, другой аспект связан с использованием ЕГЭ в качестве инструмента борьбы со взяточничеством при поступлении в вуз. В этой связи учителям предлагался специальный вопрос, ответы на который распределились следующим образом: 49,2% учителей считают, что

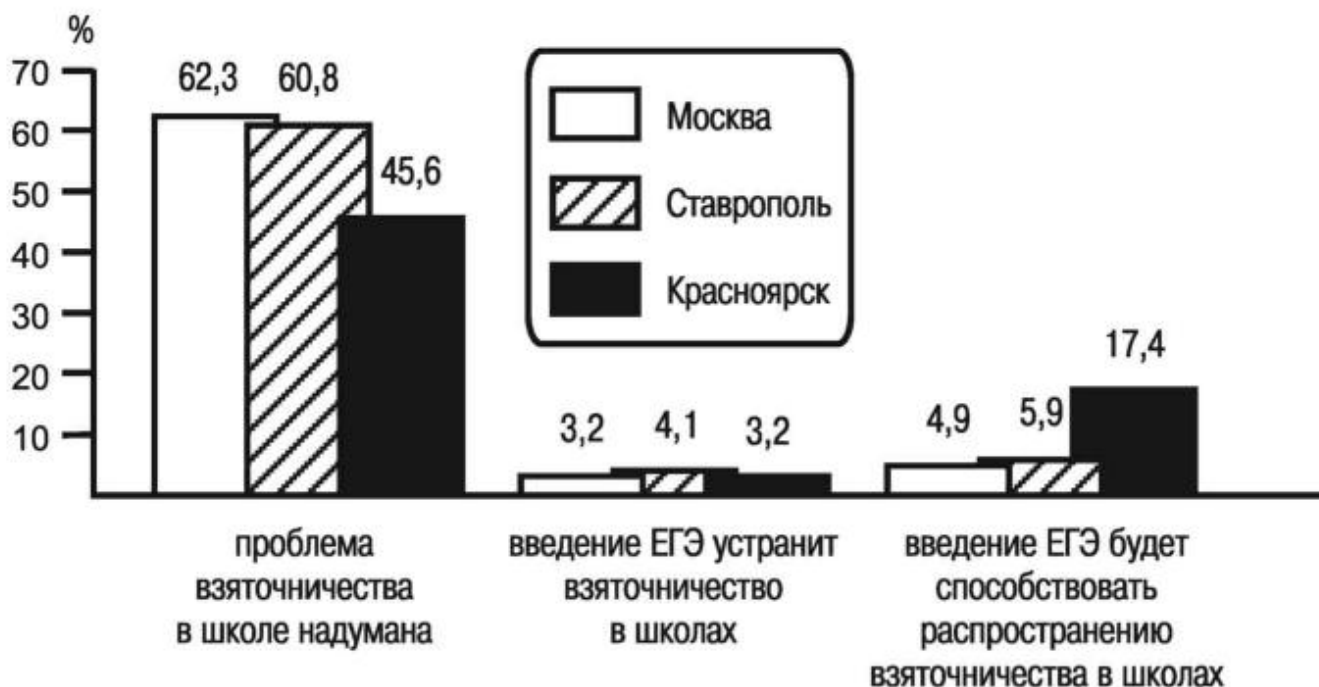


Рисунок 2.4

Отношение учителей различных региональных центров к ЕГЭ как способу борьбы со взяточничеством в школе (%)

введение ЕГЭ реально не повлияет на коррупцию при поступлении в вуз; 24,3% считают, что ЕГЭ, наоборот, ухудшит ситуацию и будет способствовать взяточничеству и коррупции в вузах; 9,8% уверены, что ЕГЭ поможет устранить коррупцию при поступлении в вуз; лишь 1,6% учителей уверены, что проблема взяточничества в вузах надумана. Как видно из приведенных данных, каждый четвертый из опрошенных учителей считает, что ЕГЭ не только не устраним, но, напротив, усилит коррупцию при поступлении в вуз.

С проблемой коррупции тесно связана и практика протекционизма при поступлении ВУЗ. Материалы опроса показали, что большинство учителей уверено, что ЕГЭ не поможет решить проблему протекционизма – 69,0%. Противоположной точки зрения придерживаются 11,5% опрошенных. Не имеют мнения по данному вопросу 16,9% респондентов. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что лишь небольшая часть учителей рассматривает ЕГЭ как эффективный инструмент, противодействующий социальному манипулированию при поступлении в вуз.

## 2.4. Влияние ЕГЭ на качество образования

В данном разделе мы попытаемся выяснить мнение учителей о влиянии введения ЕГЭ на качество образовательного процесса. При этом будут рассмотрены оценки учителей, касающиеся влияния ЕГЭ как на

качество знаний, приобретаемых учащимися непосредственно по их предмету, так и на академическую успеваемость в целом.

При ответе на вопрос о возможном влиянии введения ЕГЭ на качество школьного образования, более половины учителей (54,5%) отметили, что «никаких существенных изменений не произойдет». Позитивное влияние («улучшит общее качество образовательного процесса в школе») отмечают 12,4% педагогов, негативное («ухудшит») вдвое больше – 25,2%. Наряду с этим почти каждый десятый (7,8%) указал, что «не имеет определенного мнения» по данному вопросу.

Специальный анализ полученных данных показывает, что на ответы учителей в существенной степени влияет региональная специфика. Так, доля негативных ответов («повсеместное введение ЕГЭ ухудшит качество образовательного процесса в школе») наиболее высока среди учителей Москвы (34,2%), Московской области (26,7%) и Ставропольского края (25,3%), тогда как среди учителей Красноярского края она составляет лишь 12,5%, ( $p=.00001$ ). Соответственно, педагоги Красноярского края чаще, чем их коллеги из Москвы, Московской области и Ставрополя, отмечают позитивное влияние введения ЕГЭ на качество школьного образования (соответственно: 17,2%, 11,7%, 11,7% и 10,3%,  $p=.003$ ).

Рассмотрим влияние типа школы, в которой работают учителя, на их мнения об изменении качества школьного образования в результате повсеместного введения ЕГЭ (см. рис. 2.5).

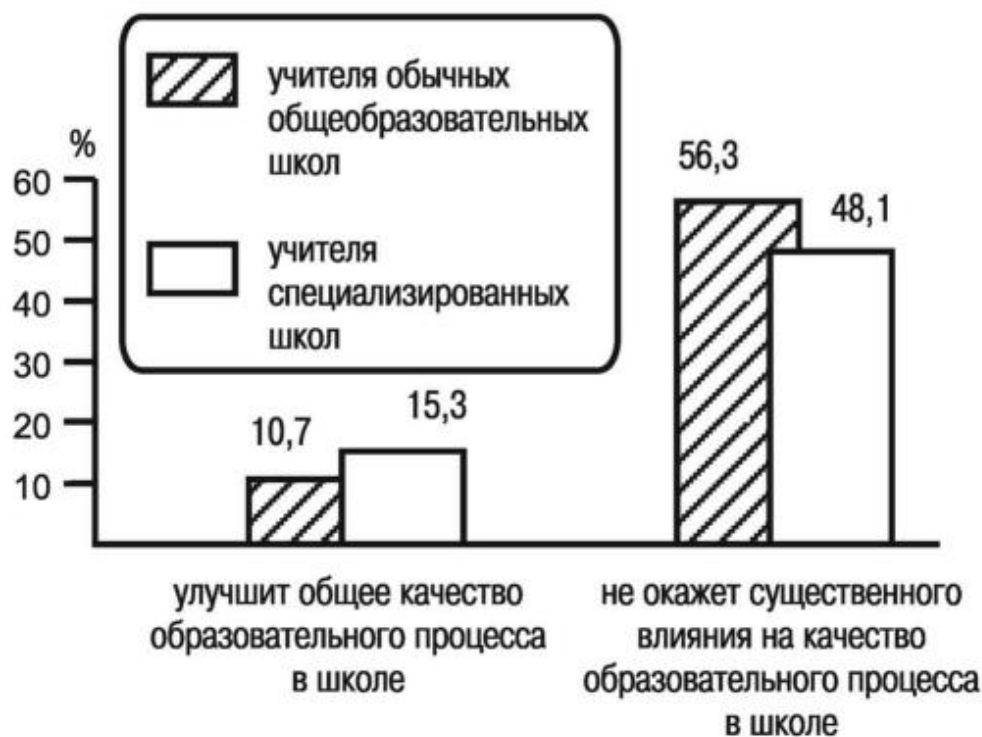


Рисунок 2.5

Мнения учителей обычных и специализированных школ о влиянии повсеместного введения ЕГЭ на качество образовательного процесса в школе (%)

Как видно из рисунка, позитивную тенденцию в изменении качества образования в школе в связи с введением ЕГЭ чаще фиксируют учителя специализированных школ ( $p=.005$ ). Педагоги же обычных общеобразовательных школ чаще отмечают, что в результате введения ЕГЭ существенных изменений в качестве образовательного процесса не произойдет ( $p=.005$ ). Исходя из приведенных данных, можно сделать вывод о том, что учителя специализированных школ более склонны рассматривать ЕГЭ как инструмент, позволяющий повысить качество школьного образования.

Особый интерес представляет анализ влияния типа образовательной программы (обычная, экспериментальная, авторская), которую используют учителя в своей профессиональной деятельности, на их мнения о влиянии ЕГЭ на качество образования. Полученные материалы показывают, что среди тех учителей, кто преподает по собственной авторской программе, выше доля фиксирующих негативное влияние повсеместного введения ЕГЭ на качество школьного образования. Если среди них вариант ответа «введение ЕГЭ ухудшит качество образовательного процесса в школе» отмечает 39,2%, то среди учителей, использующих обычную или экспериментальную программу в своей работе, доля подобных ответов существенно ниже и составляет, соответственно: 24,6% и 28,0% ( $p=.04$ ). Позитивные же тенденции в изменении качества образования в школе в связи с повсеместным введением ЕГЭ, напротив, чаще фиксируют учителя, преподающие по экспериментальной программе (доля таких ответов среди них 18,0%, а среди педагогов, работающих по обычной программе и тех, кто работает по авторской программе, соответственно: 12,0% и 10,8%,  $p=.05$ ).

Помимо этого важно обратить внимание и на различия в ответах учителей разных предметных циклов (см. рис. 2.6).

Как видно из рисунка, учителя русского языка и литературы более позитивно оценивают влияние введения ЕГЭ на общее качество школьного образования ( $p=.002$ ), тогда как их коллеги, преподающие, например, предметы гуманитарного цикла, чаще выбирают негативный вариант ответа ( $p=.02$ ).

Специальный интерес представляет сравнительный анализ мнений учителей, имеющих опыт подготовки учащихся к сдаче ЕГЭ с мнениями тех, кто подобным опытом не обладает. Полученные данные показывают, что среди первых, в два раза выше доля отмечающих позитивное влияние ЕГЭ на качество образовательного процесса в школе (соответственно: 13,8% и 6,6%).

В ходе опроса мы просили учителей оценить также влияние ЕГЭ на качество знаний учащихся непосредственно по своему предмету. Предложенные на данный вопрос варианты ответов были сформулированы в двух модальностях: положительной и отрицательной. При этом в качестве положительных моментов влияния введения ЕГЭ мы выделили усиление



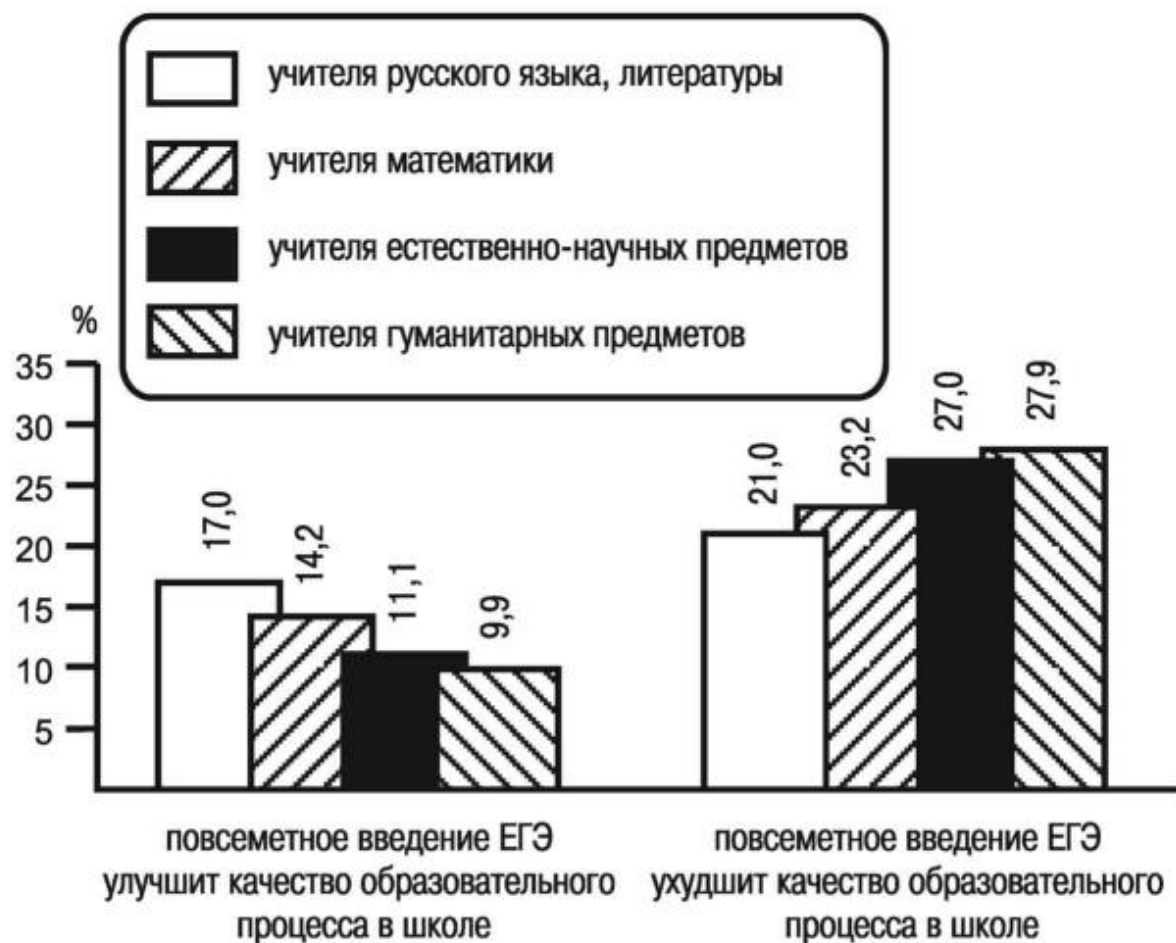


Рисунок 2.6

Мнения преподавателей различных предметных циклов о влиянии повсеместного введения ЕГЭ на общее качество образовательного процесса в школе (%)

систематизированности и фундаментальности знаний, а в качестве отрицательных – фрагментарность и поверхностность. Наряду с этим был предложен и вариант ответа, фиксирующий отсутствие влияния ЕГЭ на качество знаний учащихся (см. табл. 2.2).

Как видно из таблицы, весьма значительная часть учителей (39,3%) считает, что «введение ЕГЭ никак не влияет на качество знаний, получаемых учащимися по их предмету». На положительное влияние ЕГЭ указывают суммарно 31,7% педагогов. При этом четверть (25,6%) отмечает позитивное влияние ЕГЭ на систематизацию знаний учащихся по предмету, тогда как вариант ответа «знания становятся более фундаментальными» выбирают лишь 6,1%. Суммарная доля ответов, фиксирующих отрицательное влияние введения ЕГЭ на качество знаний, составляет 36,8%. При этом 19,8% учителей указывают на то, что «знания по их предмету становятся более фрагментарными» и 17,0% на то, что «знания становятся более поверхностными». В целом же, можно отметить, что частота фиксаций учителями как положительного, так и отрицательного влияния введения ЕГЭ на качество знаний примерно одинакова.

Варианты ответов	%
Влияет положительно, поскольку знания становятся более систематизированными	25,6
Влияет положительно, поскольку знания становятся более фундаментальными	6,1
Влияет отрицательно, поскольку знания становятся более фрагментарными	19,8
Влияет отрицательно, поскольку знания становятся более поверхностными	17,0
Процедура введения ЕГЭ никак не влияет на качество знаний, получаемых учащимися	39,3

Полученные материалы показывают, что педагоги из специализированных школ более позитивно, чем их коллеги из общеобразовательных, оценивают влияние ЕГЭ на «систематизацию знаний» по их предмету (соответственно: 32,3% и 24,0%,  $p=.001$ ). Учителя же общеобразовательных школ, напротив, чаще выражают негативную оценку, считая, что введение ЕГЭ приводит к усилению «фрагментарности» знаний (соответственно: 21,0% и 16,0%;  $p=.02$ ).

Характер ответов учителей в существенной степени определяется и типом программы, которую они используют в своей педагогической практике. Полученные материалы показывают, что «систематизированность» знаний по своему предмету в результате введения ЕГЭ чаще отмечают учителя, преподающие по экспериментальной программе (среди них доля таких ответов составляет 32,1%; среди учителей, использующих обычную программу – 25,2%; среди учителей, работающих по авторской программе – 13,2%,  $p=.02$ ).

Показательно, что отношение учителей к ЕГЭ как инструменту, влияющему на качество знаний по школьным дисциплинам, зависит от того предмета, который они преподают (см. рис. 2.7).

Как видно из рисунка, наиболее часто положительное влияние введения ЕГЭ на качество знаний в связи с возможностью их лучшей систематизации, отмечают учителя русского языка и литературы (различия с ответами учителей остальных предметных циклов статистически значимы на уровне .001).

И, наконец, следует добавить, что среди учителей, которые занимались подготовкой учащихся к сдаче ЕГЭ, по сравнению с теми, кто не обладает

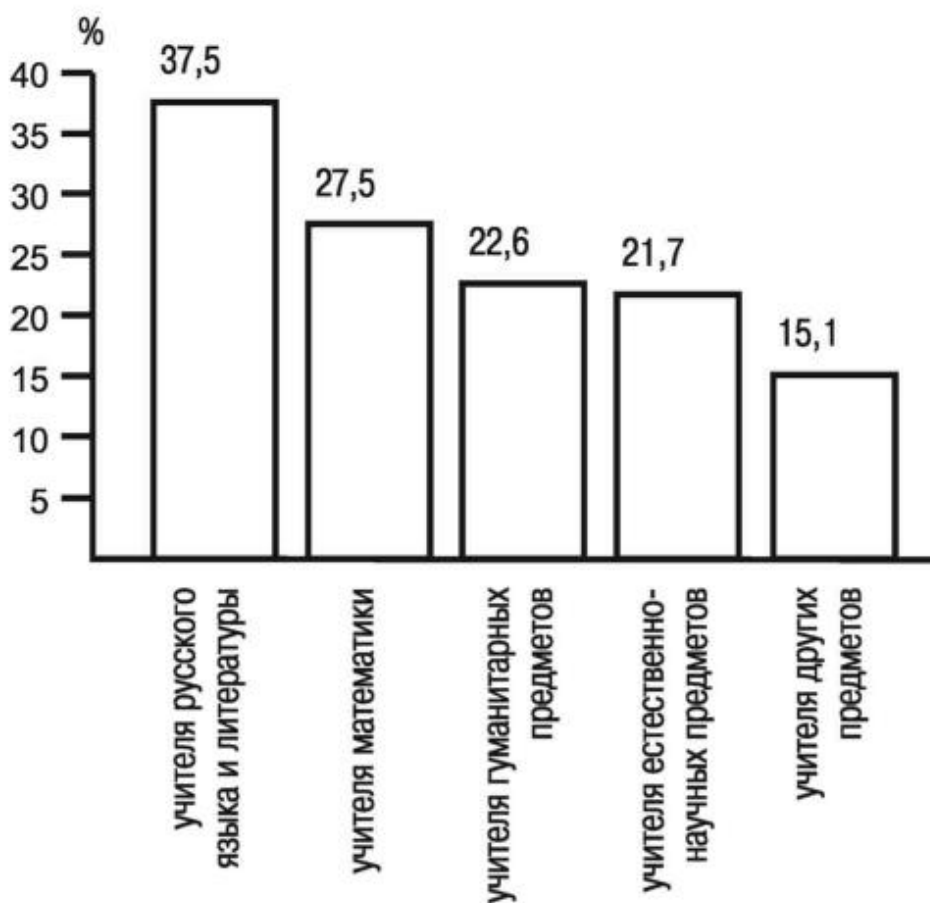


Рисунок 2.7

Выбор варианта ответа «введение ЕГЭ положительно влияет на качество знаний, которые учащиеся получают по моему предмету, поскольку их знания становятся более систематизированными» среди учителей, преподающих различные предметные циклы (%)

таким опытом, выше доля указывающих на «систематизированность» знаний учащихся по их предмету в результате введения ЕГЭ (соответственно: 28,7% и 10,4%,  $p=.001$ ).

Последний сюжет, который был выделен в связи с изучением мнений учителей о влиянии ЕГЭ на качество школьного образования, касается уровня академической успеваемости учащихся. Для этого в ходе анкетирования респондентам предлагали ответить на вопрос: «Сказывается ли подготовка к сдаче ЕГЭ на общей академической успеваемости учащихся по Вашему предмету?». Полученные материалы показывают, что подавляющее большинство респондентов (61,2%) выбирают вариант ответа – «введение ЕГЭ не оказывает существенного влияния на академическую успеваемость учащихся по моему предмету». Положительное влияние («успеваемость повышается») отмечают 15,0%, отрицательное («успеваемость понижается») – 7,9%. Помимо этого каждый шестой из опрошенных (15,9%) считает, что «не может оценить» влияние ЕГЭ на академическую успеваемость своих учащихся.

Особый интерес представляет сравнение ответов учителей, работающих по разным типам учебных программ. Так, учителя, ведущие преподавание по экспериментальной программе, по сравнению с коллегами, работающими по обычной или авторской программе, более склонны отмечать позитивное влияние подготовки к сдаче ЕГЭ на академическую успеваемость учащихся (соответственно: 21,3%, 14,7% и 10,5%,  $p = .03$ ). В свою очередь учителя, использующие в работе обычную или авторскую программы, по сравнению с теми, кто работает по экспериментальной программе, чаще указывают, что подготовка к сдаче ЕГЭ «никак не влияет на академическую успеваемость старшеклассников» (соответственно: 62,0%, 61,8% и 51,9%,  $p = .006$ ).

Специальный анализ данных показывает, что мнение учителей по данному вопросу зависит и от того предмета, который они преподают (см. рис. 2.8).

Как видно из рисунка, наиболее позитивно влияние ЕГЭ на повышение академической успеваемости старшеклассников, оценивают учителя русского языка и литературы ( $p = .008$ ).

И наконец, завершая данный сюжет, добавим, что среди учителей, обладающих опытом подготовки учащихся к сдаче ЕГЭ, доля положительных ответов в четыре раза выше, чем среди их коллег, не обладающих подобным опытом (соответственно: 17,7% и 4,0%,  $p = .0001$ ).

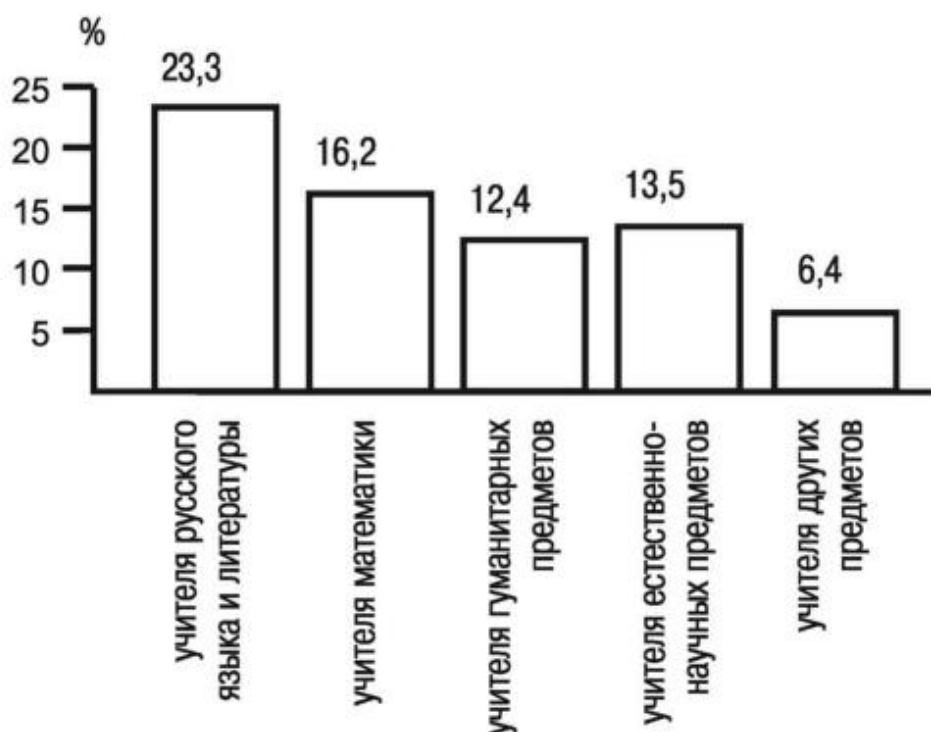


Рисунок 2.8

Частота фиксаций учителями разных предметов положительного влияния подготовки учащихся к сдаче ЕГЭ на их академическую успеваемость (%)

## 2.5 Учитель о возможности фальсификации результатов ЕГЭ

В этом разделе мы рассмотрим мнения учителей о возможности фальсификации результатов ЕГЭ на различных уровнях организации образовательного процесса. Помимо этого, мы затронем те вопросы, которые касаются утечки информации о содержании экзаменационных заданий ЕГЭ и соблюдения анонимности при оценке результатов тестирования учащихся в рамках ЕГЭ. Подчеркнем, что при оценке рисков, связанных с процедурой проведения ЕГЭ, мнение педагогического сообщества по данному вопросу приобретает особое значение, поскольку именно учитель в первую очередь сталкивается с информацией о тех или иных нарушениях процедуры проведения ЕГЭ, и в конечном счете именно учитель несет ответственность за расхождение в оценке академической успешности ученика и его результатами по ЕГЭ.

В ходе опроса учителям предлагалось ответить на специальный вопрос о том, допускают ли они возможность фальсификации результатов ЕГЭ. Следует отметить, что конструкция вариантов ответов на вопрос предусматривает не только фиксацию самой возможности фальсификации результатов ЕГЭ, но и учитывает различные уровни организации сферы образования, где подобная фальсификация возможна: от учителя и школы до федеральных органов управления образованием (см. табл.2.3).

Как видно из приведенных в таблице данных, почти каждый второй учитель (44,2%) предпочел уйти от ответа на этот вопрос, выбрав вариант

*Таблица 2.3*  
Оценка учителями возможности фальсификации результатов ЕГЭ (%)

Варианты ответов	%
отдельными учителями	5,9
школой	4,9
городской, районной администрацией	11,6
региональными органами управления образованием	16,1
федеральными органами управления образованием	10,8
фальсификация результатов ЕГЭ практически исключена	20,4
не имею мнения по этому вопросу	44,2

«не имею мнения». Категорически исключает возможность фальсификации результатов ЕГЭ каждый пятый (20,4%). Остальные же, и таких треть, считают, что фальсификация возможна. При этом относительно невелика доля тех, кто считает, что результаты ЕГЭ могут быть фальсифицированы «отдельным учителем» (5,9%) или конкретным образовательным учреждением (4,9%). В то же время количество учителей, считающих, что результаты ЕГЭ могут быть фальсифицированы на уровне городской, районной администрации, а также на уровне региональных или федеральных органов управления образованием существенно выше, соответственно: 11,6%, 16,1% и 10,8%. Это дает основания к выводу о том, что в целом учителя рассматривают результаты ЕГЭ как весьма важный административный показатель, который дает возможность влиять на принятие управленческих и политических решений в области образования на различных уровнях управления образованием.

Характерно, что при ответе на данный вопрос проявились весьма существенные региональные различия (см. рис. 2.9).

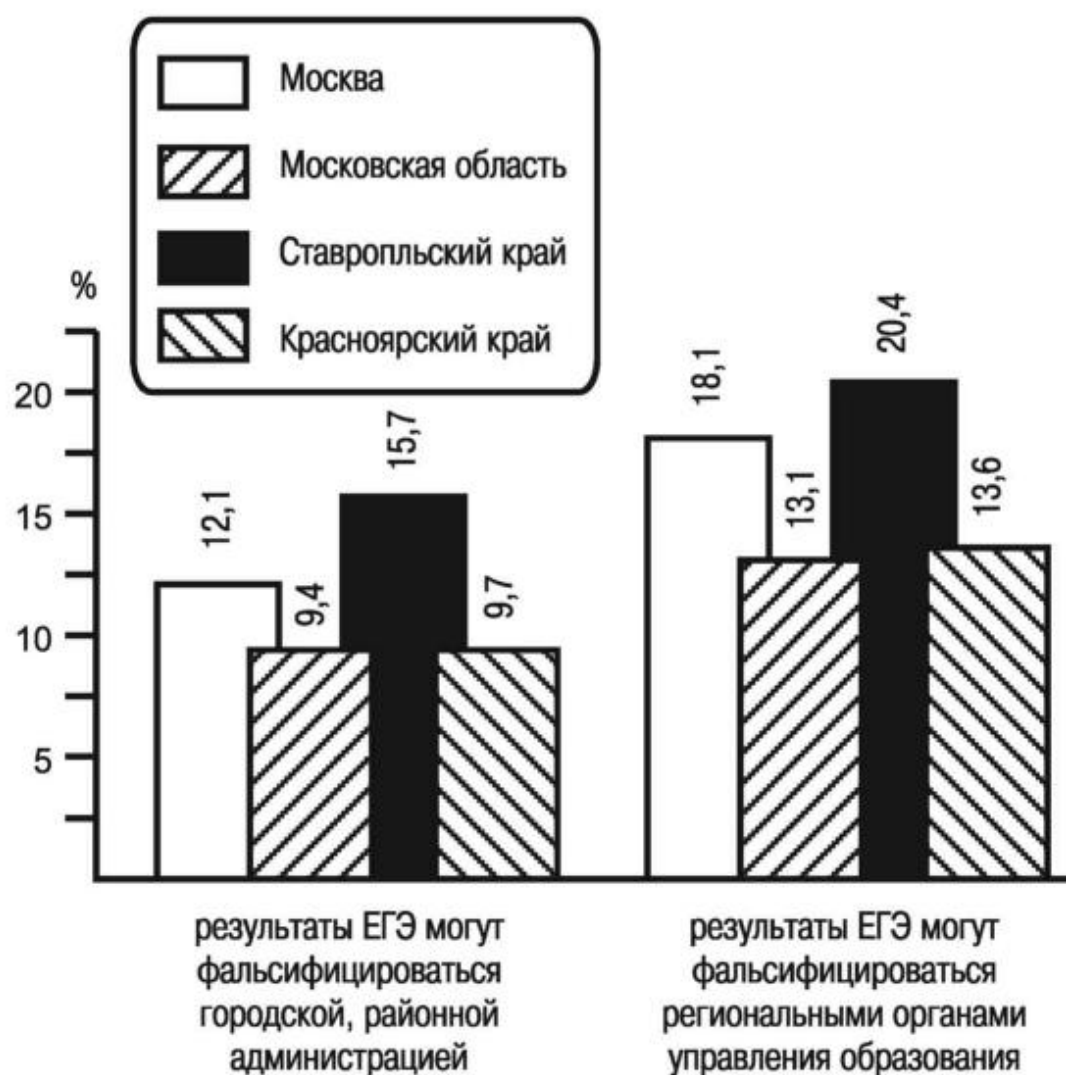


Рисунок 2.9

Мнения учителей из различных регионов о возможности фальсификации результатов ЕГЭ «городской администрацией» и «региональными органами управления образованием» (%)

Представленные на рисунке данные свидетельствуют о том, что опыт участия региона в эксперименте по ЕГЭ в существенной степени влияет на мнение учителей о возможности фальсификации результатов ЕГЭ как со стороны городской, районной администрации, так и со стороны региональных органов управления образованием. Как мы видим, в тех регионах, которые начали участвовать в эксперименте по ЕГЭ сравнительно недавно (Ставропольский край, Москва) доля учителей, допускающих возможность фальсификации результатов ЕГЭ значительно выше, чем в регионах, участвующих в эксперименте более длительный период (Московская область, Красноярский край). Это дает основание полагать, что опасения, связанные с возможностью фальсификации результатов ЕГЭ, возникают именно на начальных этапах внедрения ЕГЭ в регионе, однако со временем доля учителей, сомневающих в достоверности результатов ЕГЭ, существенно снижается.

В ходе исследования респондентам предлагалось также ответить на вопрос о том, приходилось ли им сталкиваться со случаями утечки информации, касающейся содержания экзаменационных заданий, включенных в ЕГЭ. Результаты ответов приведены в таблице 2.4.

*Таблица 2.4*  
Мнение учителей о случаях утечки информации, касающейся содержания экзаменационных заданий ЕГЭ (%)

Варианты ответов	%
Да, я сталкивался(ась) лично с такими случаями	6,9
Лично не сталкивался(ась), но в нашей школе такие случаи были	2,4
Нет, я не сталкивался(ась), но слышал(а) о таких случаях в других школах	40,8
Нет	49,9

*Таблица 2.5.*  
Мнения учителей о соблюдении анонимности при оценке результатов тестирования по ЕГЭ (%)

Варианты ответов	%
Да, анонимность соблюдается полностью	32,4
Нет, мне известны отдельные случаи нарушения анонимности	12,3
Нет, нарушение анонимности происходит повсеместно	3,2
Мне об этом ничего не известно	52,1

Как видно из представленных в таблице данных, доля тех, кто фиксирует, что в той или иной степени (либо лично, либо это было непосредственно в их школе) сталкивался со случаями утечки информации о содержании экзаменационных заданий ЕГЭ, довольно высока — почти каждый десятый.

Помимо этого, респондентам предлагался также вопрос, направленный на выявление их мнений относительно соблюдения анонимности работ учащихся при оценке результатов тестирования в рамках ЕГЭ (см. табл. 2.5).

Приведенные в таблице данные свидетельствуют о том, что треть опрошенных учителей (32,4%) не подвергает сомнению соблюдение анонимности при оценке результатов тестирования в рамках ЕГЭ. Не сталкивались со случаями нарушения анонимности около половины — 52,1%. Тем не менее 12,3% фиксируют, что им известны «отдельные случаи нарушения анонимности», а доля тех кто, считает, что «нарушение анонимности происходит повсеместно» составляет 3,2%. Таким образом, суммарно на нарушение анонимности указывает каждый шестой из опрошенных учителей. При этом характерно, что среди учителей, занимающихся подготовкой школьников к ЕГЭ, выше доля тех, кто фиксирует отдельные случаи нарушения анонимности — 13,3% (среди не участвующих в подготовке учащихся к ЕГЭ таких 7,4%).

Следует также отметить, что в различных регионах учителя по разному оценивают ситуацию с соблюдением анонимности (см. рис. 2.10).

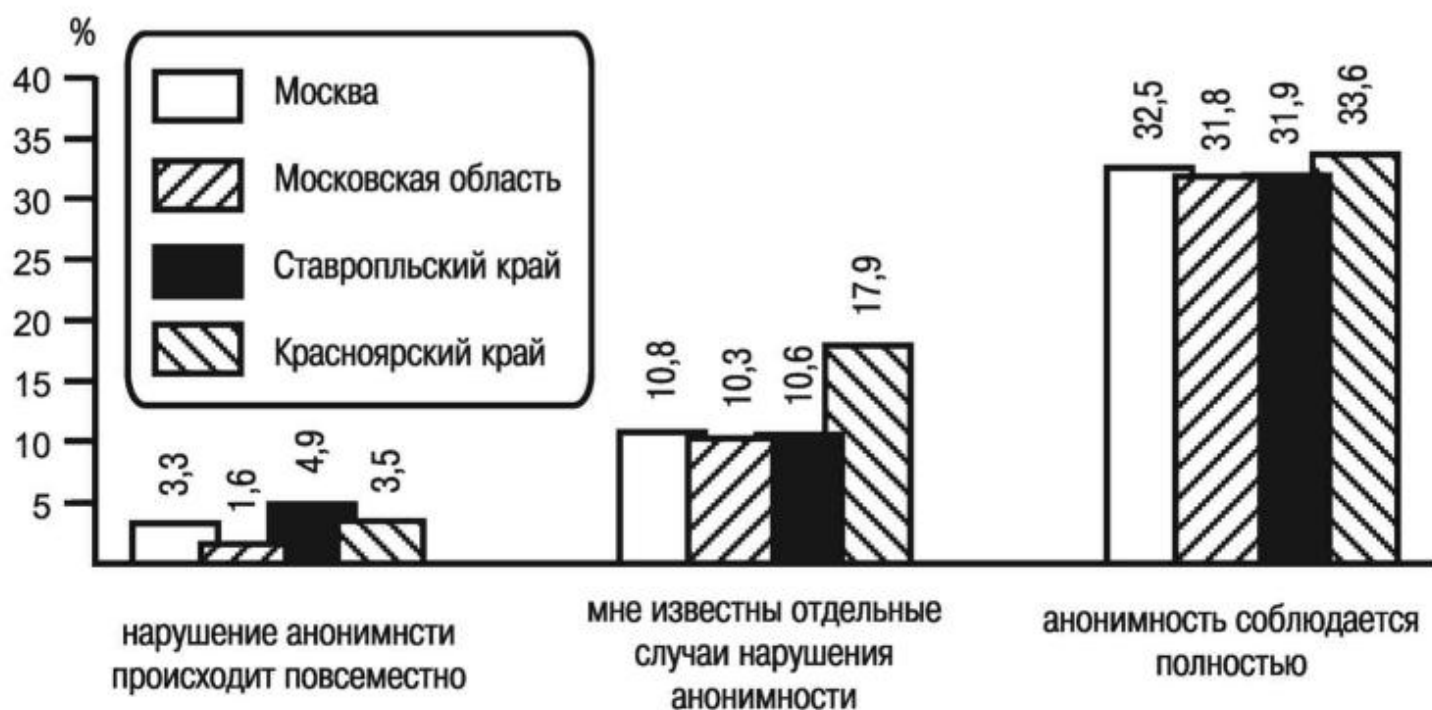


Рисунок 2.10

Региональная специфика ответов педагогов на вопрос о соблюдении анонимности при оценке результатов тестирования по ЕГЭ (%)



Из представленных на рисунке данных видно, что доля учителей, уверенных в том, что при оценке результатов ЕГЭ анонимность соблюдается полностью, примерно одинакова во всех регионах. В то же время практически каждый пятый из опрошенных педагогов Красноярского края (17,9%) указал на то, что ему известны отдельные случаи нарушения анонимности (среди же педагогов из других регионов доля таких ответов не превышает 10,8%,  $p=.0003$ ). Выделяется и Ставропольский край, где 4,9% педагогов отметили, что «нарушение анонимности происходит повсеместно». Среди учителей из других регионов, доля фиксирующих «повсеместное нарушение анонимности» статистически ниже (например, в Московской области на это указали 1,6% респондентов,  $p=.05$ ).

## 2.6 Влияние ЕГЭ на социально психологическое самочувствие учащихся

Большинство опрошенных учителей (61,0%) считает, что сдача ЕГЭ вызывает у учащихся повышенную тревожность (страхи, фрустрацию) по сравнению с обычной формой итоговой аттестации. Менее трети (31,6%) полагают, что ученики эмоционально переживают сдачу ЕГЭ так же, как и обычный выпускной экзамен. И лишь единицы (3,8%) считают влияние ЕГЭ на психоэмоциональное самочувствие учащихся более щадящим по сравнению с традиционными экзаменами.

Были обнаружены существенные различия в ответах на этот вопрос среди учителей, преподающих разные предметы. Более позитивное отношение к новому экзамену продемонстрировали преподаватели русского языка и литературы, тогда как подавляющее большинство педагогов математиков отметили негативное влияние ЕГЭ на психоэмоциональное самочувствие школьников по сравнению с традиционными выпускными экзаменами. Так, если среди учителей словесников 52,6% считают, что сдача ЕГЭ вызывает у учеников больше страхов и тревог, чем обычные итоговые экзамены, то среди учителей математики этот вариант ответа выбрали две трети 69,7% ( $p=.0001$ ). Соответственно 40,8% учителей словесников и только 26,3% педагогов математиков приравнивали ЕГЭ по своему психологическому воздействию на учащихся к обычной форме итоговой аттестации ( $p=.0001$ ).

Добавим, что учителя обычных школ чаще, чем учителя специализированных учебных заведений (гимназий, лицеев и т.п.), отмечают негативное влияние ЕГЭ на психическое самочувствие учащихся (соответственно: 61,4% и 53%,  $p=.005$ ). Видимо, это объясняется тем, что

учащиеся специализированных школ, как правило, обладают более высоким уровнем знаний, более адаптированы к учебным нагрузкам и лучше знакомы с новыми педагогическими техниками (в том числе с тестовыми процедурами) контроля знаний.

В ходе опроса мы просили учителей оценить также те возможные негативные психологические эффекты при поступлении в вузы, когда вступительные экзамены сдаются учащимися в форме ЕГЭ. Как и при ответе на предыдущий вопрос, почти половина респондентов (47,7%) высказали мнение о более негативном влиянии ЕГЭ на психическое самочувствие учащихся по сравнению с традиционными вступительными экзаменами в вуз. Около трети не видят различий в психическом самочувствии учащихся при сдаче ЕГЭ и сдаче обычных вступительных экзаменов в ВУЗы (35,8%). В то же время каждый десятый полагает, что сдача ЕГЭ вызывает меньше стрессовых переживаний у учащихся по сравнению с обычными вступительными экзаменами в вуз (9,4%).

Учителя словесники настроены более позитивно по отношению к ЕГЭ, чем математики (см. рис. 2.11.).

Половина преподавателей математики (51,7%) фиксирует стрессовое воздействие ЕГЭ на психику абитуриентов по сравнению с традиционными вступительными испытаниями; среди учителей русского языка и литературы так считает лишь треть (39,9%,  $p=.0001$ ). Отмечают, что ЕГЭ ничем не отличается от обычных вступительных экзаменов 43,2% учителей словесников и 33,9% преподавателей математики ( $p=.01$ ).

Помимо воздействия ЕГЭ на эмоционально психологическое самочувствие учащихся, в ходе опроса выяснялось также мнение учителей



Рисунок 2.11

Мнения учителей предметников о влиянии ЕГЭ на психоэмоциональное состояние абитуриентов в сравнении с обычными вступительными экзаменами (%)

о влиянии ЕГЭ на формирование самооценки учащихся относительно их успешности в учебной деятельности. Менее трети опрошенных (28,4%) полагают, что введение ЕГЭ не влияет на развитие самооценки учащихся. Практически столько же (28,1%) считают, что ЕГЭ позволяет сформировать у учащихся объективные критерии оценки своих знаний. Наряду с этим 17,9% фиксируют снижение роли учителя в формировании учебной самооценки школьников. Характерно, что весьма значительная часть респондентов (26,4%) не имеет мнения по данному вопросу.

Как показали материалы опроса, положительную роль ЕГЭ в формировании у учащихся объективной оценки своих знаний, умений и навыков, как правило, фиксируют учителя тех регионов, где практика использования ЕГЭ сложилась относительно давно. Так, в Красноярском крае, участвующем в эксперименте по введению ЕГЭ с 2001 г., этот вариант ответа выбрали 40,2% респондентов, в Ставропольском крае – 27,9%, в Московской области – 25,5%, в Москве – всего лишь 20,8% ( $p=.0001$ ). Добавим, что связь ЕГЭ с формированием у школьников объективной самооценки чаще отмечают педагоги, которые готовят учащихся к сдаче ЕГЭ – 31%, (среди тех учителей, кто не имеет подобного опыта работы таких 15,5%,  $p=.0001$ ). Таким образом, еще раз подтверждается общая тенденция: включенность учителя в практику подготовки учащихся к ЕГЭ влияет на его позитивную оценку как формы итоговой аттестации учащихся, так и вступительных испытаний при поступлении в вуз.

Основным структурирующим признаком организации материала данной главы является представление о трех фазах деятельности: ориентировочно планирующей, исполнения и контроля. Касаясь ориентировочно планирующей фазы учебной деятельности, мы специально рассмотрим вопрос о влиянии ЕГЭ на изменение целевых ориентаций образовательного процесса. Обсуждая роль ЕГЭ в изменении исполнительной фазы учебной деятельности, мы проанализируем связанные с ЕГЭ трансформации содержания образования, учебных программ и методов преподавания. Характеризуя контролируемую фазу учебной деятельности, мы обсудим отношение учителя к тестовым формам контроля знаний учащихся. Помимо оценки влияния ЕГЭ на различные фазы учебной деятельности, мы также рассмотрим круг вопросов, касающихся изменения временных ресурсов организации учебного процесса в связи с введением ЕГЭ.

## 3.1. Влияние ЕГЭ на образовательные цели

Отношение учителей к влиянию ЕГЭ на трансформацию целей *учебной деятельности* представляет особый интерес, поскольку в данном случае речь идет об изменении ценностных ориентиров 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 данные показывают, что лишь относительно 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 из них фиксирует негативное влияние ЕГЭ на целевые ориентации образовательного процесса. При этом основной аргумент здесь состоит в том, что «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 месте в ряду негативных ответов оказалась причина, связанная с тем, что введение ЕГЭ «формирует у учащихся формальные, а не содержательные критерии оценки своей успешности в учебной деятельности» – 17,9%. На то, что введение ЕГЭ «существенно снижает интерес к предмету и позитивную мотивацию учебной деятельности учащихся», указывает 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, отмечают позитивное влияние ЕГЭ на целевые ориентации образовательного процесса. Так, если среди учителей специализированных школ считают, что данная форма итоговой аттестации «требует от учащихся систематизировать свои знания» 21,4%, то среди учителей общеобразовательных школ – 15,1% ( $p=.004$ ).

Существенные различия были выявлены в результате сопоставления ответов учителей, преподающих по разным типам программ. Причем здесь основные отличия связаны с негативными последствиями 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 заметные различия здесь проявились между ответами учителей, преподающих обязательные для сдачи ЕГЭ предметы (русский язык и литературу, математику) и другие дисциплины (гуманитарные, естественнонаучные). Распределение ответов представлено в таблице 3.1.

## 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 отмечают, что введение ЕГЭ ориентирует педагогический процесс на «натаскивание» учащихся ( $p=.02$ ). В то же время эти учителя в отличие от своих коллег, преподающих другие предметы, чаще фиксируют положительный эффект от 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 стороны, они более склонны к позитивной оценке ЕГЭ, поскольку данная процедура требует от учащихся «систематизировать свои знания» (соответственно: 18,1% и 10,0%,  $p=.0001$ ).

## 3.2. Влияние ЕГЭ на содержание образования

Ответы учителей на вопрос о том, какой характер носят изменения, которые происходят в содержании школьного образования в связи с введением ЕГЭ, приведены в таблице 3.2.

Заметим, что сам вопрос о влиянии ЕГЭ на содержание школьного образования является весьма значимым для подавляющего числа респондентов. Лишь 5,0% учителей «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 учителей является мнение о том, что введение ЕГЭ повлечет за собой «упрощение содержания образования» — 43,2%. Помимо этого, каждый пятый из опрошенных (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

Таблица 3.2

Мнения педагогов об изменении содержания образования в связи с введением ЕГЭ (%)

Варианты ответов	Общее
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

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%).

Изменение содержания школьного образования в связи с введением ЕГЭ по разному оценивается преподавателями различных предметов (см. рис. 3.1).

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 фиксируют, что введение ЕГЭ способствует «более четкой структурированности и систематизации

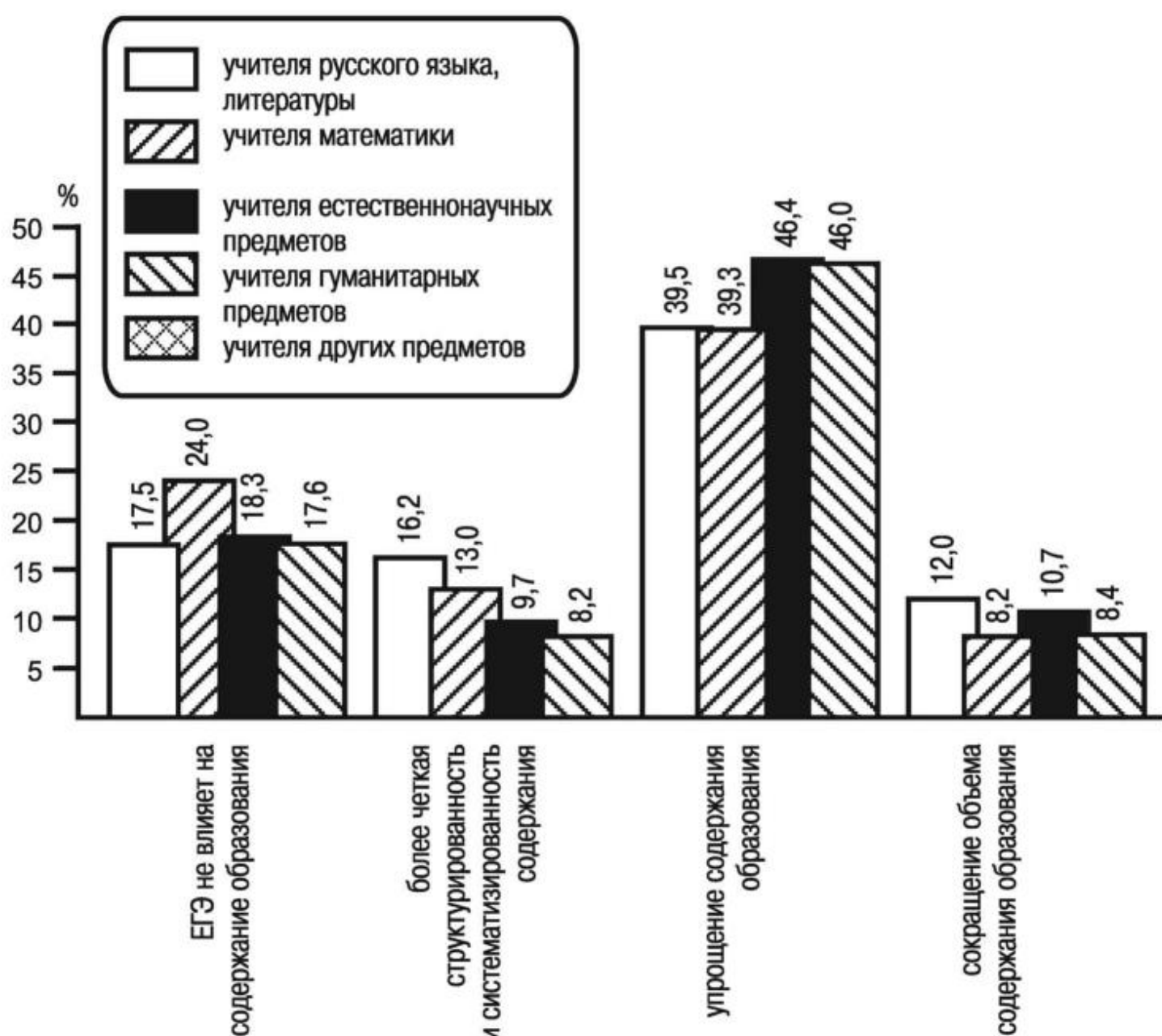


Рисунок 3.1.

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



содержания образования», и в то же время они чаще указывают на «сокращение объема содержания образования». Среди преподавателей предметов гуманитарного и естественнонаучного циклов значительно выше доля тех, кто фиксирует, что введение ЕГЭ влечет за собой «упрощение содержания образования».

### 3.3. Влияние ЕГЭ на изменение учебных программ

В ходе исследования особое внимание было уделено анализу мнений учителей о влиянии ЕГЭ на изменение традиционных школьных программ. Полученные материалы показывают, что около половины респондентов (42,9%) считают необходимым изменение учебных программ в связи с введением ЕГЭ как в старшей, так и в средней школе. Это подразумевает радикальный вариант включения ЕГЭ в систему школьного образования, согласно которому обучение учащихся должно быть подчинено новой форме аттестации уже после окончания младшей школы. Почти каждый четвертый участник опроса (23,6%) считает, что изменение учебных программ необходимо, но лишь в старшей школе. И наконец, столько же (23,2%) уверены, что в подобных изменениях нет необходимости, поскольку существующие учебные программы позволяют эффективно подготовить школьников к сдаче ЕГЭ.

Важным дифференцирующим фактором при ответе на этот вопрос является тот тип поселения, где расположена школа. Например, если в региональных центрах более трети учителей (38,5%) выступают за изменение учебных планов под ЕГЭ, начиная уже со средней школы, то среди сельских педагогов число респондентов, согласившихся с подобным суждением, существенно выше и составляет 51,1% ( $p=.0001$ ).

Показательны и региональные различия. Так, учителя московских школ более консервативны. Здесь лишь треть опрошенных (33,3%) считают правильным изменять учебные планы под ЕГЭ в средней и старшей школе. В Московской области с этим утверждением согласились 43,2% респондентов, в Красноярском и Ставропольском краях соответственно: 46,6% и 51,5% ( $p=.0001$ ).

В ходе опроса мы задавали учителям и другой вопрос, где просили их указать, изменили ли они сами программы преподавания своих предметов в связи с введением ЕГЭ. Согласно полученным данным, большинство респондентов (51,0%) «незначительно» изменили учебные программы

по своим предметам. Каждый пятый (20,5%) отметил, что изменения, проведенные в учебных программах, были «существенны». О «кардинальных» изменениях заявили только 3,0%. В то же время каждый четвертый респондент (25,6%) указал, что «не изменял» программы своих курсов.

Характерно, что ответы на данный вопрос зависят от длительности участия региона в эксперименте по ЕГЭ. Достаточно показательным в этой связи сравнение ответов учителей Москвы и Красноярского края. Так, если в Красноярском крае оставил программу преподавания своего предмета прежней лишь каждый пятый (21,9%), то среди москвичей таких треть (33%,  $p=.0001$ ).

Понятно, что изменениям в большей степени подверглись программы предметов, по которым традиционно сдается ЕГЭ. Так, в группе преподавателей русского языка и литературы оставили учебные программы по своему предмету без изменений лишь единицы (8,8%), в подвыборке математиков — 27,4%, тогда как среди учителей предметов других циклов, в большинстве своем не сдаваемых в форме ЕГЭ, — 51,1% ( $p=.0001$ ). В целом, судя по результатам опроса, наибольшие изменения в связи с введением ЕГЭ вносят в свои программы учителя русского языка и литературы. Так, доля респондентов, «существенно» изменивших учебную программу по своему предмету, вдвое выше в группе учителей словесников, чем в подвыборке преподавателей математиков (соответственно: 34% и 17,2%,  $p=.0001$ ).

### 3.4. Влияние введения ЕГЭ на изменение методов преподавания

В данном разделе мы рассмотрим ответы учителей на два вопроса. Первый из них касается мнения учителей о 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 (59,0%) внесли «отдельные коррективы в сложившуюся практику своей работы» в связи с введением ЕГЭ. 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 добавить, что 15,4% учителей «в принципе предпочитают не изменять свои методы работы с учениками». Таким образом, в целом почти

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 изменений в связи с введением ЕГЭ в существенной степени зависит от типа используемой ими программы. Так, учителя, работающие по обычной программе, чаще указывают на то, что в связи с введением ЕГЭ они «частично изменили методы преподавания», тогда как педагоги, работающие по авторской программе, более склонны «не изменять свою педагогическую практику» ( $p=.03$ ). Графически эти данные представлены на рисунке 3.2.

Отличаются и ответы на этот вопрос у учителей различных предметных циклов. Проведенный анализ полученных материалов 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 теми, кто не имеет такого опыта, гораздо чаще выбирают

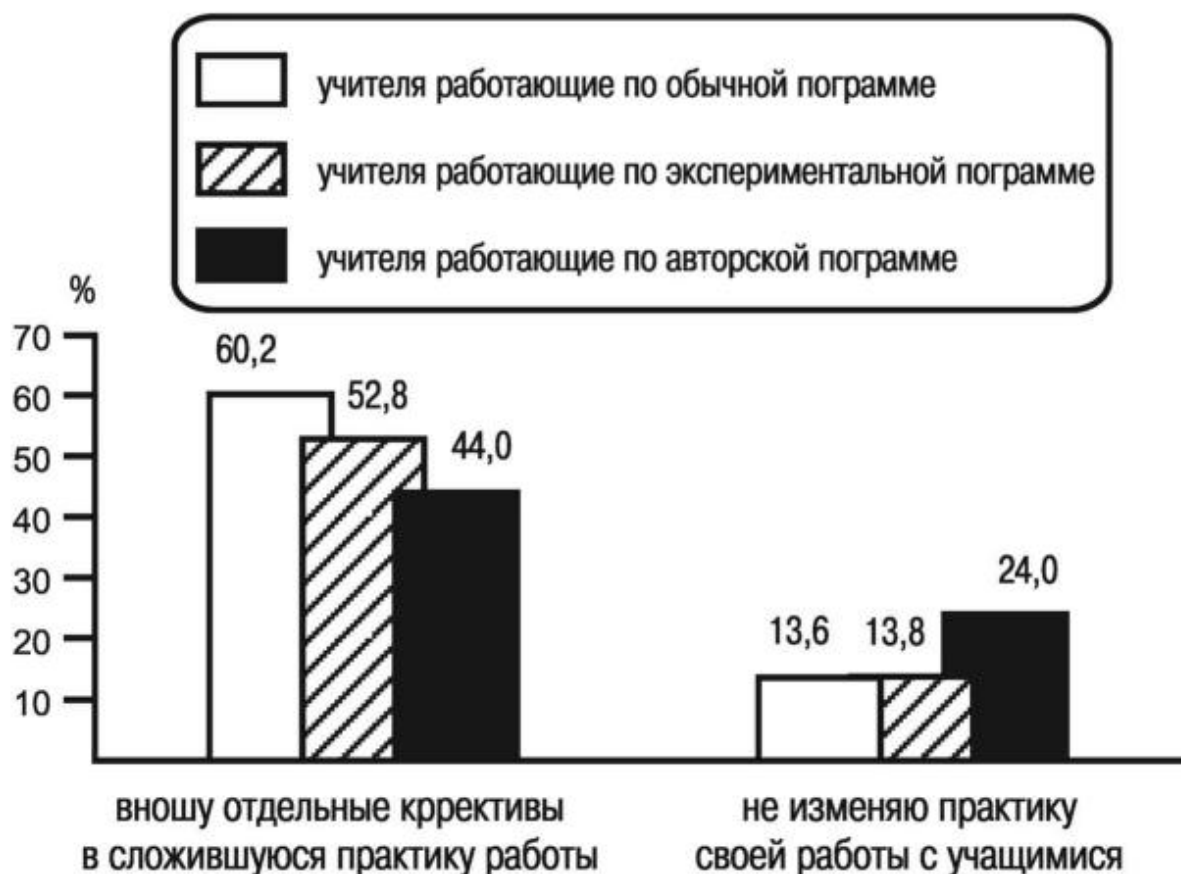


Рисунок 3.2.

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

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 «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 (14,9%), которые указывают на то, что введение ЕГЭ стимулирует использование «репродуктивных методов обучения».

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, 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 какие либо особые методики обучения в связи с введением ЕГЭ» (соответственно: 36,7% и 30,6%,  $p=.03$ ).

Наряду с типом образовательного учреждения на выбор различных методик обучения оказывает влияние и тип той программы, по которой работают учителя (см. рис. 3.3).

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 их использовании оказываются педагоги, ведущие 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 предметов (русского языка, литературы и математики) существенно чаще, чем их коллеги, преподающие предметы гуманитарного, естественнонаучного и «других циклов», стали применять «методики, ориентированные на индивидуальный подход к ученику»

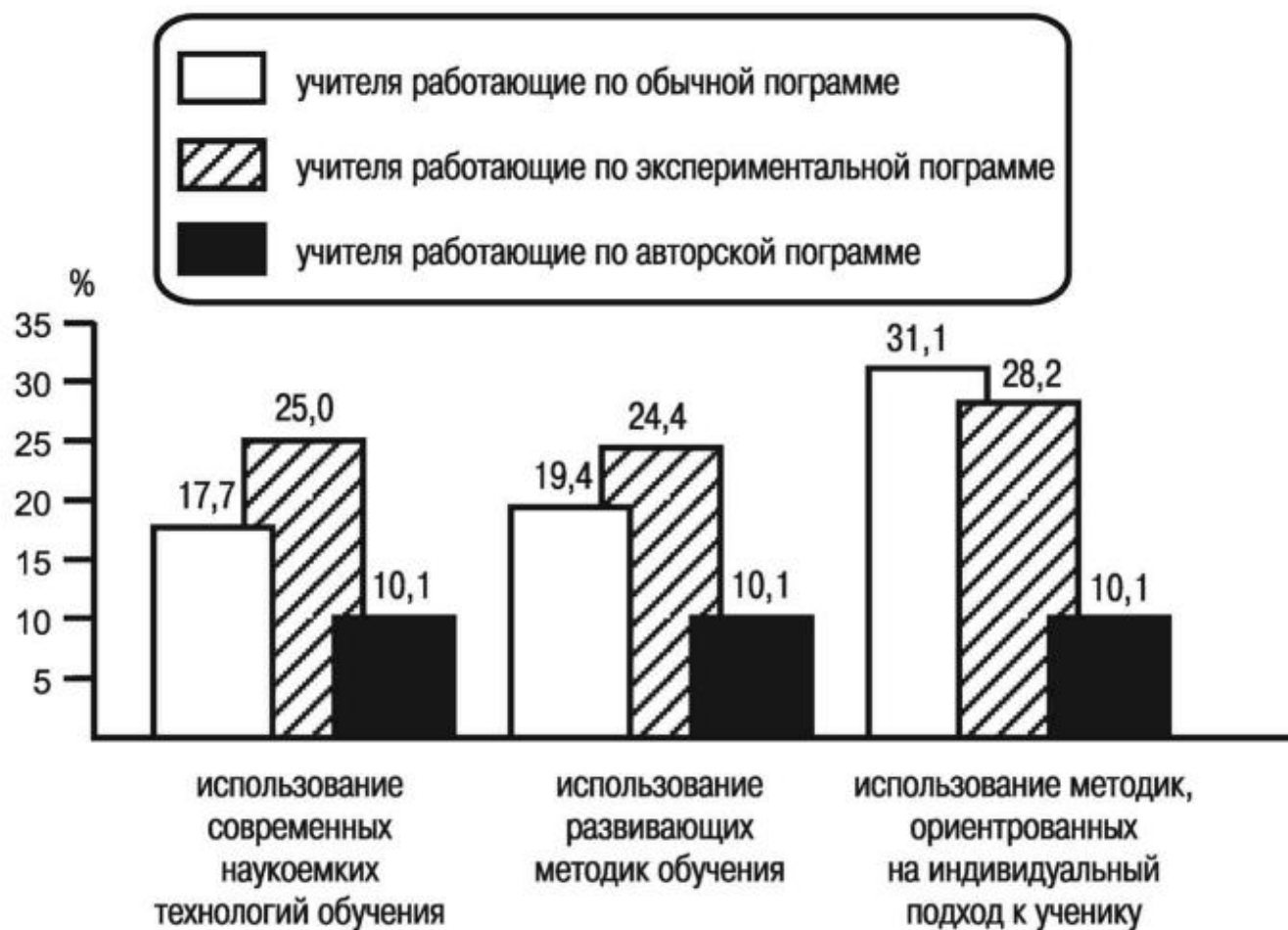


Рисунок 3.3.

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

(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 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 проявляется в отношении разнообразных по своей направленности методик (см. табл. 3.3).

Приведенные в таблице данные позволяют сделать вывод о том, что именно опыт подготовки учащихся к сдаче ЕГЭ оказывает существенное влияние на модернизацию учителем своего методического арсенала в контексте требований ЕГЭ. Причем эти изменения касаются и индивидуализации обучения, и ориентации на развитие учащихся, и повышения наукоемкости образовательного процесса.

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

### 3.5. Влияние ЕГЭ на применение тестовых форм оценки знаний учащихся

Здесь мы затронем три аспекта. Первый из них связан с мнением учителей о степени соответствия их собственной оценки академической успеваемости учащихся тем результатам, которые эти ученики показывают при выполнении заданий ЕГЭ. Второй касается отношения учителей к использованию тестовых форм контроля успешности обучения учащихся. При этом для нас важно выявить не только их положительное или отрицательное отношение к применению тестовых заданий, но и способ обоснования ими своего отношения к использованию тестов. И наконец, последний, третий аспект связан с использованием учителем тестовых заданий для контроля успешности учащихся в собственной педагогической 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 респондент (41,1%) отмечает совпадение результатов сдачи ЕГЭ с собственной экспертной оценкой «в 75% случаев». Доля учителей, отметивших, что их экспертная оценка учеников совпадает с уровнем успешности сдачи учащимися ЕГЭ «менее чем в половине случаев», составляет 18,8%.

Особый интерес представляет сравнительный анализ мнений учителей, имеющих и не имеющих опыта подготовки учащихся к ЕГЭ (см. табл. 3.4).

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

*Таблица 3.4.*  
Распределение ответов учителей о совпадении их экспертной оценки академической успеваемости учащихся с результатами ЕГЭ в зависимости от наличия опыта подготовки учащихся к ЕГЭ (%)

Варианты ответов	Учителя, занимавшиеся подготовкой учащихся к сдаче ЕГЭ	Учителя, не занимавшиеся подготовкой учащихся к сдаче ЕГЭ	P=
В подавляющем большинстве случаев результат ЕГЭ совпадает с оценкой академической успеваемости	33,1	28,2	
Совпадение успешности сдачи ЕГЭ с оценкой учителя наблюдается практически в 75% случаев	43,2	28,2	.0001
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

опыта подготовки школьников к сдаче ЕГЭ, отмечают данный вариант ответа значительно реже – 28,2% ( $p=.0001$ ). И наоборот: доля тех, кто отмечает существенное расхождение своей оценки академической успеваемости учеников с результатами выполнения заданий ЕГЭ, заметно выше среди учителей, не обладающих реальным опытом подготовки учащихся к сдаче данного экзамена (соответственно: 20,4% и 5,7%,  $p=.0001$ ). Таким образом, мы видим, что включенность учителя в практику подготовки выпускников к сдаче ЕГЭ во многом определяет его позитивную оценку подобной формы итоговой аттестации как адекватно отражающей академическую успеваемость 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 (34,4%) выделяет возможность «экономии времени при проверке знаний учащихся на уроке». 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: «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.

Помимо фиксации общего отношения учителей к тестам, интерес представляет и практический аспект, касающийся использования учителем тестов непосредственно в своей педагогической деятельности. Полученные материалы свидетельствуют о том, что большинство учителей (59,2%)



используют тестовые задания лишь «периодически». Применяют их в своей педагогической практике «постоянно» 22,4%. Доля учителей, использующих тестовые задания «крайне редко», составляет 15,5%. Следует также отметить, что лишь 2,9% из участвовавших в опросе учителей указали на то, что «не используют» тестовых заданий.

Заметные различия проявляются при сопоставлении ответов учителей, имеющих опыт подготовки учащихся к сдаче ЕГЭ, с теми, кто не обладает подобным опытом (см. табл. 3.5).

Как видно из представленных в таблице данных, учителя, занимающиеся подготовкой учащихся к ЕГЭ, 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 школьников к ЕГЭ весьма существенно сказывается на изменениях в организации им 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 опрошенных учителей (36,0%) используют в своей педагогической практике задания ЕГЭ прошлых лет. 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

*Таблица 3.5.*  
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

заданий» отметили лишь 4,3% учителей. 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.

Использование в процессе обучения тестовых заданий ЕГЭ прошлых лет отмечается чаще среди учителей, работающих по обычной программе (42,4%), чем среди преподающих по собственной авторской программе (28,9%,  $p=.02$ ). При этом характерно, что учителя, работающие по авторской программе значительно чаще своих коллег, использующих обычную или экспериментальную программы, отмечают, что «введение ЕГЭ не повлияло на их способы оценки знаний учащихся» (соответственно: 31,6% и 17,7%, 17,34%,  $p=.009$ ). Эти данные свидетельствуют о том, что учителя, работающие по собственной авторской программе, в гораздо меньшей степени склонны ориентироваться на задания ЕГЭ в своей педагогической деятельности.

Использование в своей практике заданий ЕГЭ прошлых лет зависит и от того предмета, который ведет учитель. Результаты опроса свидетельствуют, что использование заданий ЕГЭ прошлых лет для контроля успеваемости учеников наиболее распространено среди учителей русского языка и литературы (52,2%). Среди преподавателей математики и предметов естественнонаучного цикла доля выбравших данный вариант ответа меньше (соответственно: 44,8% и 43,7%). Преподаватели же гуманитарных и «других предметных циклов» отмечают данный вариант ответа еще реже (соответственно: 36,7% и 17,8%,  $p=.008$ ).

Весьма показательны различия в ответах на этот вопрос у учителей с разным стажем педагогической деятельности (см. рис. 3.4).

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 и 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 выпускников к ЕГЭ, доля тех, кто использует в процессе своей педагогической деятельности задания ЕГЭ прошлых лет, составляет 40,2%, в то время как среди учителей, не принимавших участия в такой подготовке, данный вариант ответа выбирает лишь каждый десятый учитель (13,8%). Сходная тенденция отмечается и в отношении использования других типов тестовых заданий.

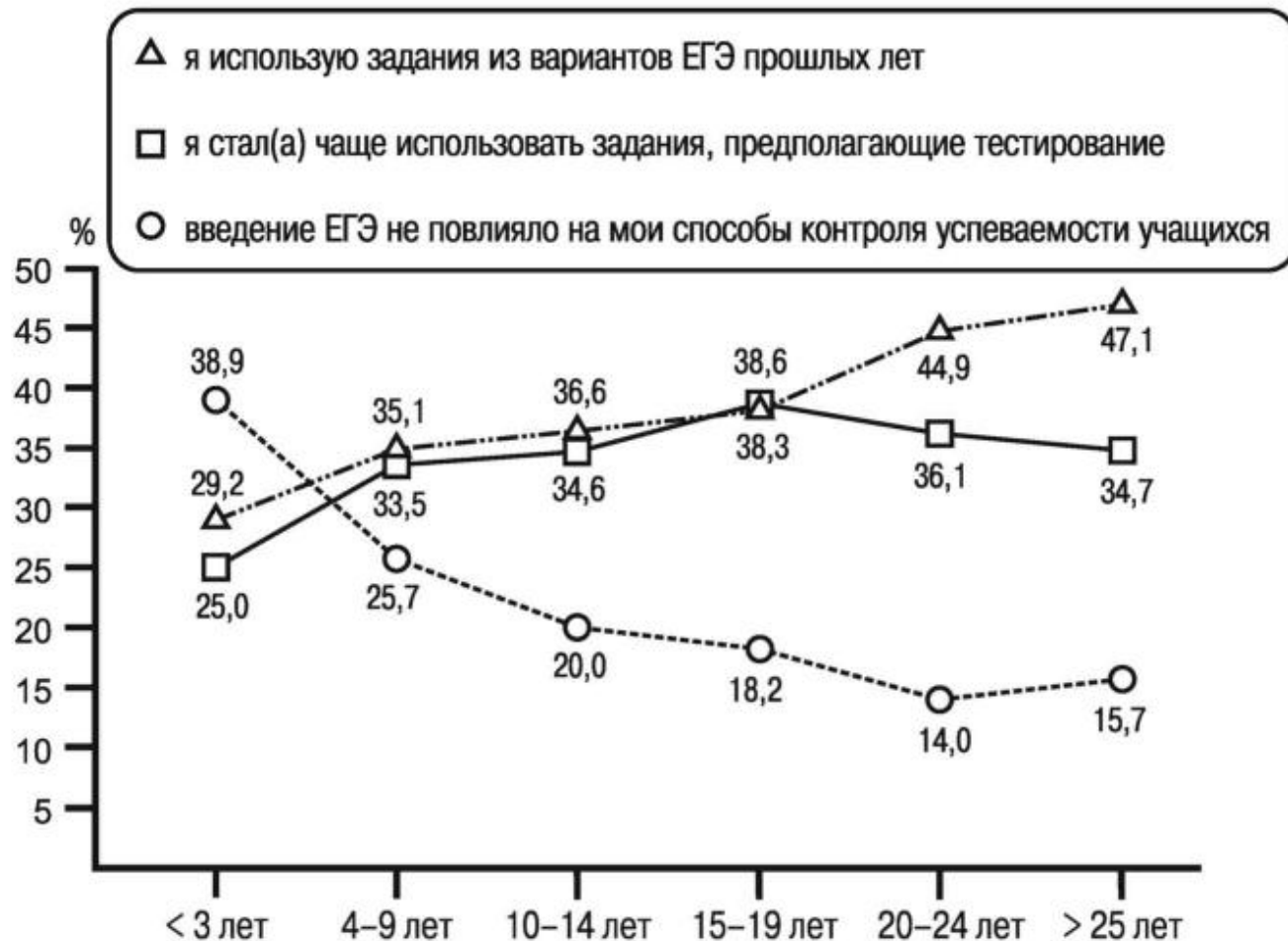


Рисунок 3.4.

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

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% ( $p=.0002$ )). В целом же полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что введение ЕГЭ явно стимулирует применение учителями тестовых форм контроля результатов образовательного процесса.

### 3.6 Влияние ЕГЭ на изменение временных ресурсов учебной деятельности

В этом разделе мы рассмотрим мнения учителей о тех временных затратах на организацию учебного процесса, которые вызваны введением ЕГЭ. Позволяет ли введение ЕГЭ полностью освоить все темы, предусмотренные учебной программой? Какова доля времени на подготовку к ЕГЭ в общем

объеме учебных занятий и выполнении домашних заданий учащихся? Увеличиваются ли временные затраты при подготовке к ЕГЭ по сравнению с подготовкой к обычному экзамену?

При оценке влияния ЕГЭ на распределение временных ресурсов, отведенных на прохождение основной программы по их предмету, половина учителей (55,1%) отмечает, что «подготовка к ЕГЭ сокращает время, необходимое для прохождения основной программы по предмету, но все же им удастся пройти все темы». Каждый третий преподаватель (33,2%) считает, что «подготовка к ЕГЭ фактически никак не влияет на временные ресурсы, отведенные на изучение основной программы по предмету». Наряду с этим каждый шестой (15,6%) фиксирует, что «подготовка к ЕГЭ существенно сокращает количество часов, необходимых для качественного освоения основной программы по предмету, и поэтому часть программы остается не пройденной».

В ходе опроса учителям предлагалось определить ту долю времени в общем объеме учебных занятий, которую они отводят на подготовку учащихся к сдаче ЕГЭ в 10 м и 11 м классах. Ответы показывают, что в среднем на подготовку к сдаче ЕГЭ учителя отводят 41,0% учебного времени в 10 м классе и 55,1% в 11 м.

Характерно, что к выпускным классам доля времени, которую учителя уделяют подготовке учащихся к ЕГЭ, не только увеличивается, но и существенно отличается в различных регионах и типах поселений (см. рис. 3.5).

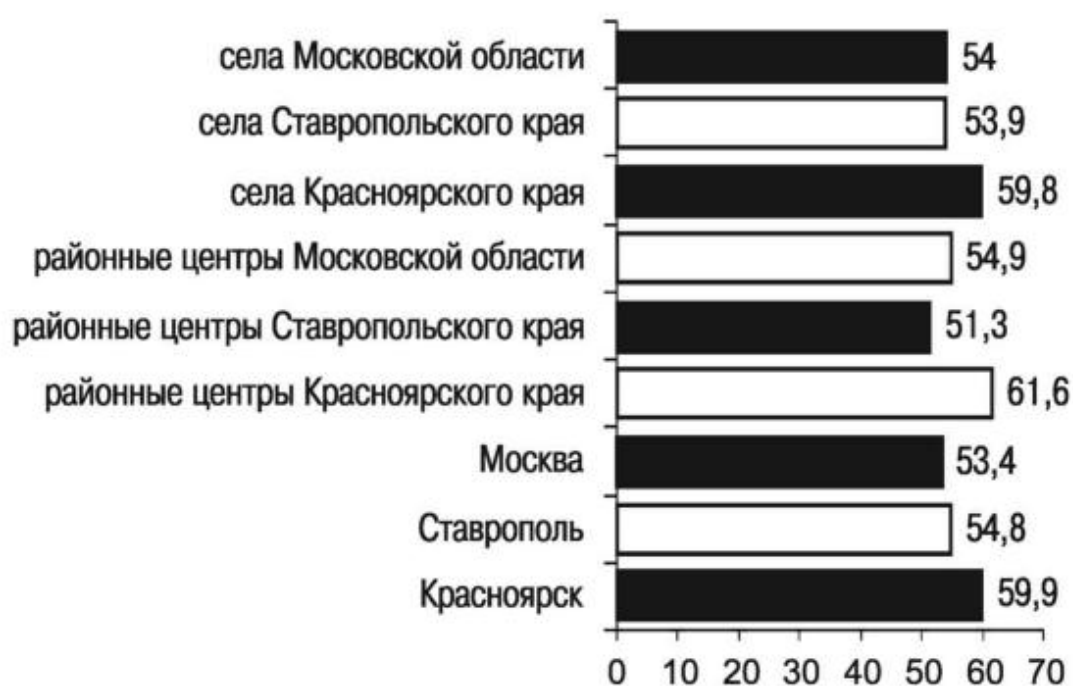


Рисунок 3.5

Доля времени в общем объеме учебных занятий, отводимая учителями из разных типов поселений различных регионов на подготовку учащихся к сдаче ЕГЭ в 11 м классе (%)

Как видно из приведенных на рисунке данных, в 11 м классе учителя Красноярского края отводят на подготовку к сдаче ЕГЭ больше времени, чем учителя Московского и Ставропольского регионов. Причем этот результат характерен и для городов, и для районных центров, и для сел ( $p=.04$ ). Это дает основание к выводу о том, что учителя Красноярского края более активно перестраивают учебную деятельность в связи с введением ЕГЭ.

Оценивая долю времени, уделяемого учителями на подготовку учащихся к сдаче ЕГЭ, следует обратить внимание на различия в ответах педагогов, преподающих разные предметные циклы (см. рис. 3.6).

Как мы видим, учителя русского языка и литературы отводят значительно больше времени на подготовку учащихся к сдаче ЕГЭ как в 10 м, так и в 11 м классах по сравнению с учителями других предметов ( $p=.02$ ).

В процессе анкетирования респондентам был также задан вопрос о том, как часто они дают учащимся специальные домашние задания, ориентированные на успешное выполнение ЕГЭ. Более половины учителей

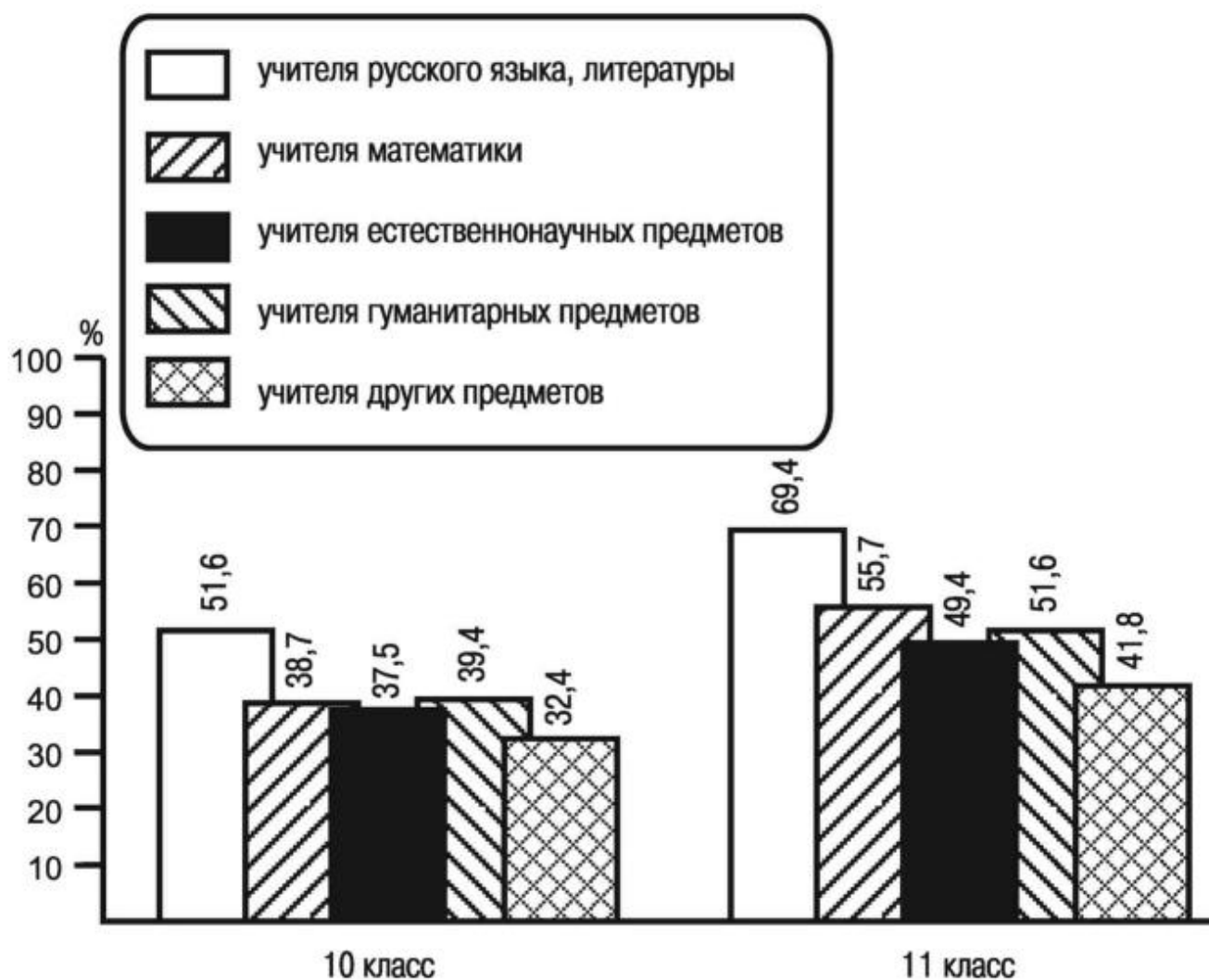


Рисунок 3.6.

Доля времени в общем объеме учебных занятий, отводимая учителями различных предметов на подготовку к сдаче ЕГЭ в 10 м и 11 м классах (%)

(54,2%) при ответе на данный вопрос указали, что «дают такие задания время от времени в зависимости от темы». Каждый шестой (16,2%) отметил, что дает своим учащимся такие специальные домашние задания «постоянно, потому что эти задания важны для развития учащихся». Примерно столько же (15,1%) «дают подобные задания постоянно, поскольку в рамках учебного времени не могут осуществить качественную подготовку учащихся к сдаче ЕГЭ». Отрицательно же на этот вопрос ответили 13,4% учителей. Эти учителя не дают учащимся специальных заданий по ЕГЭ, а «предпочитают давать детям домашние задания, развивающие их творческие способности». И наконец, лишь 3,7% учителей отметили, что не дают специальных домашних заданий, связанных с ЕГЭ, поскольку «учебного времени вполне достаточно для подготовки к ЕГЭ». Таким образом, большая часть учителей либо постоянно, либо эпизодически дают учащимся специальные домашние задания, направленные на подготовку к сдаче ЕГЭ. Это еще раз свидетельствует о значимости подготовки учащихся к ЕГЭ в общей структуре организации учебного процесса.

Анализ полученных материалов показывает, что ответы учителей заметно отличаются в разных регионах. Так, доля тех учителей, кто постоянно дает ученикам домашние задания, ориентированные на успешное выполнение ЕГЭ, существенно выше в Красноярске. При этом характерно,



Рисунок 3.7.

Ответы учителей различных городов на вопрос о том, как часто они дают учащимся специальные домашние задания, ориентированные на успешное выполнение ЕГЭ (%)

что при выборе утвердительной мотивировки учителя здесь чаще указывают ответ, фиксирующий «важность этих заданий для развития учащихся». Для них более важной при подготовке к ЕГЭ оказывается ценность развития способностей учеников, а не нехватка времени в рамках учебного процесса (см. рис. 3.7).

Особый интерес представляет сравнение ответов учителей различных предметных циклов (см. рис. 3.8).

Приведенные на рисунке данные весьма показательны. Так, можно заметить, что учителя русского языка и литературы чаще других дают учащимся специальные домашние задания, ориентированные на успешное выполнение ЕГЭ, мотивируя это тем, что в рамках учебного времени они не могут осуществить качественную подготовку выпускников к сдаче ЕГЭ. Таких среди них более четверти – 27,9%. С одной стороны, это может быть вызвано

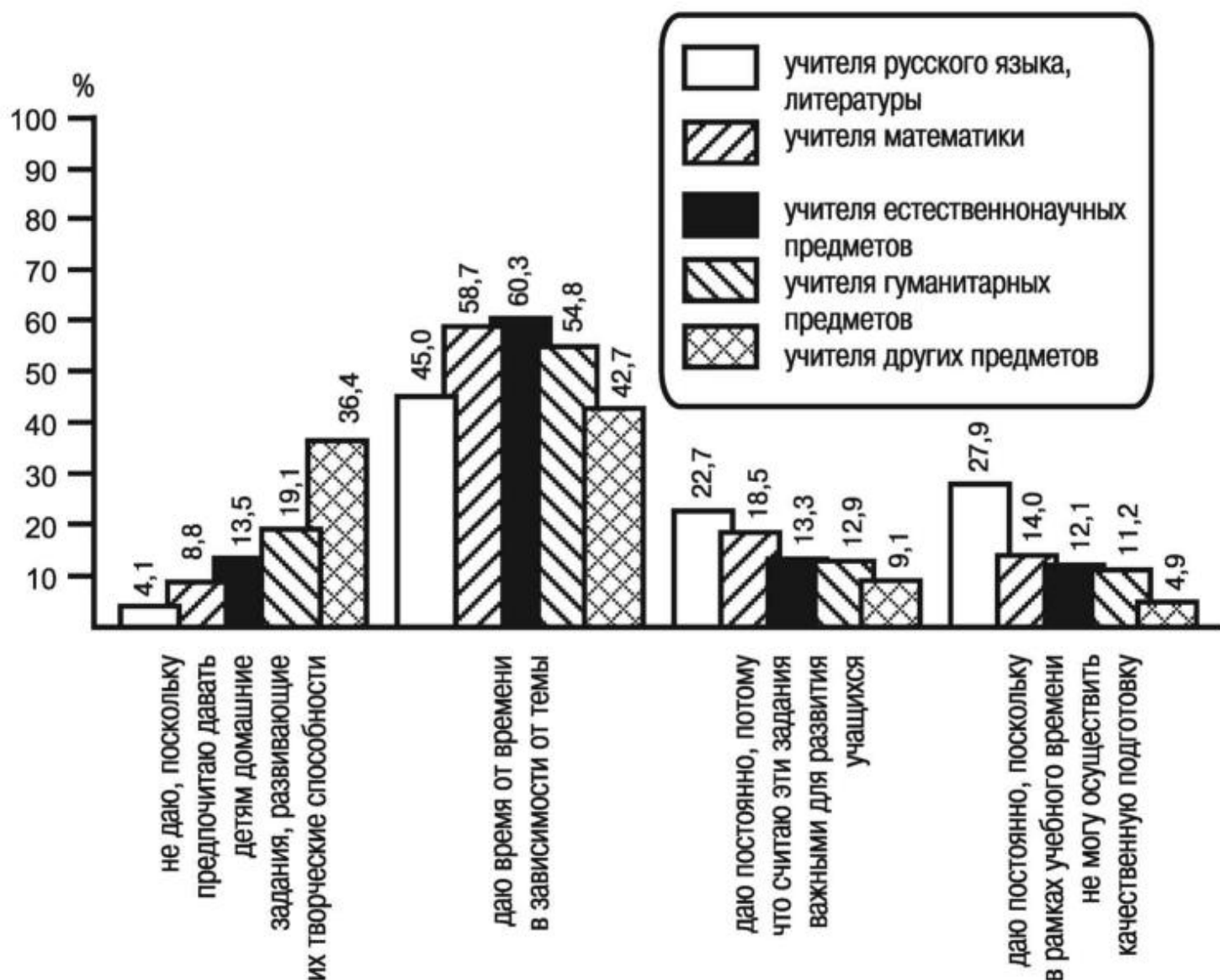


Рисунок 3.8.

Ответы учителей различных предметных циклов на вопрос о том, как часто они дают учащимся специальные домашние задания, ориентированные на успешное выполнение ЕГЭ (%)

ответственностью учителей словесников ввиду того, что их предмет является обязательным для сдачи в рамках ЕГЭ. С другой — свидетельствует о том, что содержание основной учебной программы не позволяет уделять достаточного внимания вопросам ЕГЭ на уроках русского языка и литературы.

Сопоставление ответов учителей, ведущих преподавание по разным типам учебных программ, позволяет зафиксировать достаточно характерные различия. Так, например, наибольшее количество утвердительных ответов («постоянно даю специальные домашние задания») встречается среди учителей, преподающих по экспериментальной программе. Здесь практически каждый четвертый педагог (22,9%) отмечает, что «постоянно дает специальные домашние задания, поскольку в рамках учебного времени не может осуществить качественную подготовку учащихся к сдаче ЕГЭ». Среди учителей, преподающих по обычной программе, таких 14,5% ( $p=.004$ ), а среди преподающих по собственной авторской программе — 10,1% ( $p=.01$ ). Подчеркнем, что каждый третий учитель, преподающий по авторской программе (33,3%), отмечает, что «не дает специальные домашние задания, связанные с ЕГЭ, поскольку предпочитает давать детям домашние задания, развивающие их творческие способности». Среди остальных учителей (преподающих по обычной и экспериментальной программам) таких ответов в три раза меньше (соответственно: 12,9% и 10,5%). Эти различия

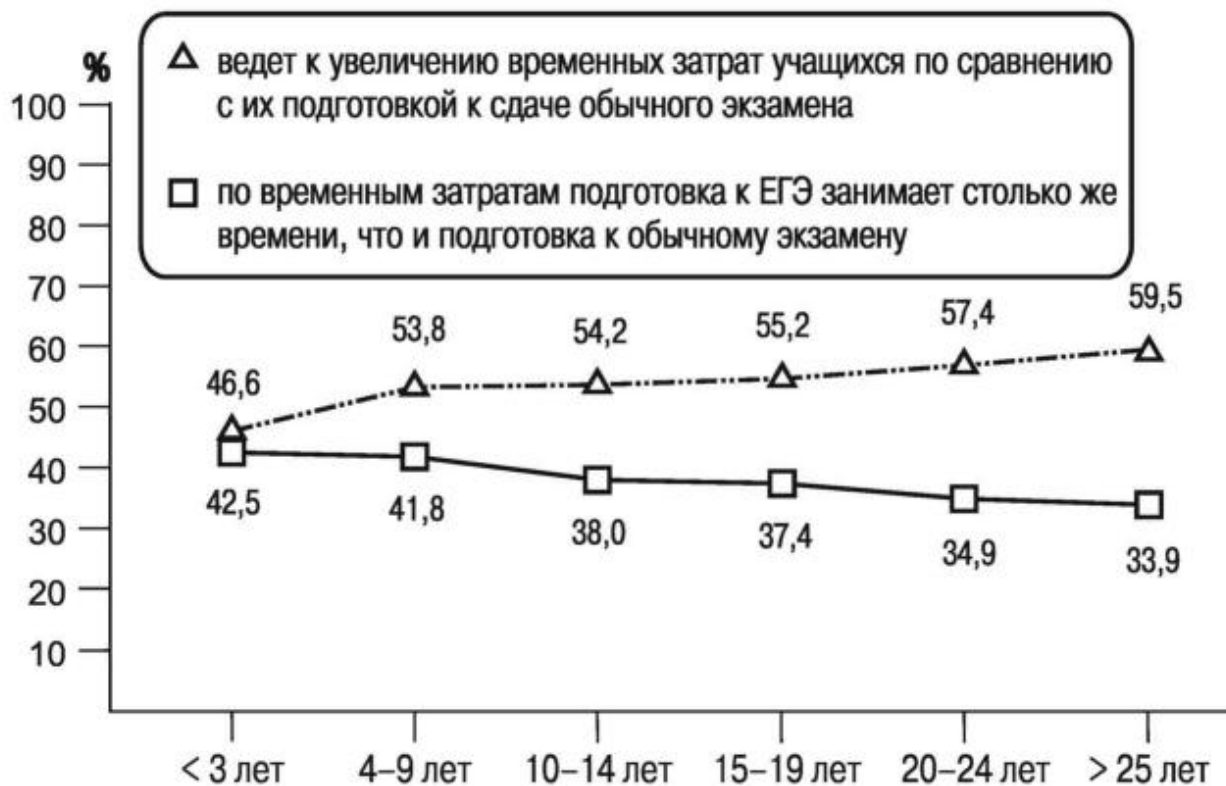


Рисунок 3.9.

Ответы учителей с разным педагогическим стажем на вопрос о временных затратах при подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ по сравнению с обычным экзаменом (%)



показывают, что учителя, преподающие по авторской программе, чаще не принимают именно саму идеологию ЕГЭ, поскольку она, с их точки зрения, не ориентирована на развитие творческих способностей учащихся.

И наконец, сравнение временных затрат учащихся при подготовке к ЕГЭ и обычному экзамену показывает, что более половины респондентов (56,5%) фиксируют увеличение временных затрат учащихся при подготовке к сдаче ЕГЭ. В то же время треть преподавателей (36,3%) считают, что по временным затратам подготовка к ЕГЭ занимает столько же времени. И лишь немногие (7,2%) полагают, что подготовка к ЕГЭ требует меньших временных затрат по сравнению с подготовкой к обычному экзамену.

При ответе на данный вопрос проявились характерные различия между учителями с разным стажем педагогической деятельности (см. рис. 3.9).

Как мы видим, чем больше педагогический стаж, тем чаще преподаватели придерживаются мнения об «увеличении временных затрат учащихся при подготовке к ЕГЭ по сравнению с подготовкой к сдаче обычного экзамена». И напротив, учителя, имеющие меньший опыт преподавания, склонны чаще выбирать вариант ответа о равенстве временных затрат учащихся при подготовке к ЕГЭ и обычному экзамену. Таким образом, при ответе на данный вопрос косвенно проявляется более высокая степень критичности преподавателей с большим стажем работы к введению ЕГЭ.

В этой главе мы рассмотрим вопросы, позволяющие охарактеризовать ряд специфических функций, которые касаются роли ЕГЭ в повышении профессионального и социального статуса учителя. При этом особый интерес представляют мнения учителей об интенсивности обсуждения вопросов ЕГЭ в системе повышения квалификации; о необходимости рассмотрения тех или иных тем, связанных с ЕГЭ, на соответствующих курсах профессиональной переподготовки; об оценке качества методической литературы по подготовке учащихся к ЕГЭ. Специальное внимание будет уделено анализу вопросов о влиянии ЕГЭ на развитие инновационной деятельности в сфере образования, расширению информационной среды образовательного процесса, организации профессиональной коммуникации учителей. И наконец, завершает главу раздел, где рассматривается круг тем, касающихся влияния ЕГЭ на оценку социального статуса учителя со стороны профессионального и социального окружения.

## 4.1. Тематика ЕГЭ в системе повышения квалификации педагогических кадров

Среди опрошенных нами учителей различные курсы повышения квалификации в течение последних пяти лет прошло подавляющее большинство респондентов – 91,7%. Им и были заданы специальные вопросы о том, какое внимание на этих курсах уделялось темам, связанным с ЕГЭ. Почти половина из проходивших курсы повышения квалификации (44,5%) считают, что проблемам ЕГЭ уделялось «достаточное внимание». Треть (34,1%) отметила, что тематике ЕГЭ уделялось «явно недостаточное

внимание». Каждый пятый (21,4%) указал, что «проблематика ЕГЭ вообще не обсуждалась».

Следует подчеркнуть, что среди педагогов, занимающихся подготовкой учеников к сдаче ЕГЭ, только 16,5% отметили, что на курсах повышения квалификации проблематика ЕГЭ не обсуждалась. Для сравнения: среди учителей, не имеющих опыта подготовки учащихся к ЕГЭ, таких в три раза больше – 45,4% ( $p=.00001$ ).

В ходе опроса респондентам задавался специальный вопрос о характере обсуждаемых на курсах повышения квалификации тем, касающихся ЕГЭ. Результаты ответов приведены в таблице 4.1.

Как видно из приведенных в таблице данных, основное внимание на курсах повышения квалификации уделялось общим вопросам связи ЕГЭ с целями современного образования. Более же конкретная тематика, касающаяся содержания школьного образования, тестирования, методов преподавания в контексте проблематики ЕГЭ, обсуждалась существенно реже.

Понятно, что введение новой формы экзамена в российской школе должно повлечь за собой и освоение новых технологий организации всего учебного процесса. В этой связи более половины опрошенных учителей (57,1%) полагают, что введение ЕГЭ требует разработки специальных курсов для учителей по подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ. Однако немало среди них и тех, кто воспринимает ЕГЭ как очередную педагогическую «кампанию», которую скоро отменяют (20,7%). Добавим, что примерно столько же выступает против разработки и проведения специальных курсов для учителей,

*Таблица 4.1.*  
Специфика тем, связанных с ЕГЭ, которые обсуждались  
на курсах повышения квалификации учителей (%)

Варианты ответов	%
Проблематика ЕГЭ обсуждалась, но в основном касалась общих вопросов, связанных с целями образования	34,2
ЕГЭ обсуждался преимущественно в аспекте изменения содержания школьного образования	18,7
ЕГЭ обсуждался преимущественно в аспекте изменения методов преподавания	11,4
ЕГЭ обсуждался в основном в аспекте контроля качества образования и тестирования в педагогике	19,0
Проблематика ЕГЭ вообще не обсуждалась	16,8

поскольку они не видят никаких особых трудностей, связанных с подготовкой учащихся к сдаче ЕГЭ (22,2%).

В ответах учителей на данный вопрос существенную роль играют региональные различия. Так, например, если 23,9% опрошенных москвичей полагают, что ЕГЭ отменят в ближайшее время, то среди учителей Красноярского края доля таких ответов в два раза меньше — 12,9% ( $p=.0001$ ). Соответственно и число респондентов, выступающих за введение специальных учительских курсов по подготовке учащихся к ЕГЭ, среди учителей Красноярского края заметно выше, чем в группе москвичей, — 60,3% и 50,1% ( $p=.001$ ).

На необходимость создания и проведения специальных курсов для учителей по подготовке учащихся к ЕГЭ чаще указывают учителя, преподающие по обычным государственным программам, чем учителя, работающие по авторским программам, (соответственно: 58,2% и 39,5%,  $p=.002$ ). Характерно, что учителя русского языка и литературы по сравнению с педагогами, преподающими «предметы других циклов», также чаще высказываются за необходимость введения специальных курсов для учителей по подготовке учащихся к ЕГЭ (соответственно: 62,3% и 51,7%,  $p=.02$ ).

## 4.2. Анализ отношения учителей к учебно методической литературе по подготовке к ЕГЭ

В данном разделе мы рассмотрим два аспекта. Один из них касается знакомства учителя с учебно методической литературой по подготовке к ЕГЭ, другой — оценки ее качества.

Полученные данные показали, что более половины респондентов (60,8%) «знакомы со специальной учебно методической литературой по подготовке учащихся к ЕГЭ и используют ее в учебном процессе». Каждый шестой (16,1%) «знаком с учебно методической литературой по ЕГЭ и создает собственный банк тестовых заданий для подготовки учащихся». Каждый седьмой (14,4%) «знаком с подобной литературой, однако не использует ее в своей практике». И наконец, указали, что «не знакомы с учебно методической литературой по подготовке к ЕГЭ» лишь 8,7% респондентов.

Знакомство учителей с учебно методической литературой по подготовке к ЕГЭ во многом определяется спецификой преподаваемого предмета, что отчетливо видно из рисунка 4.1.

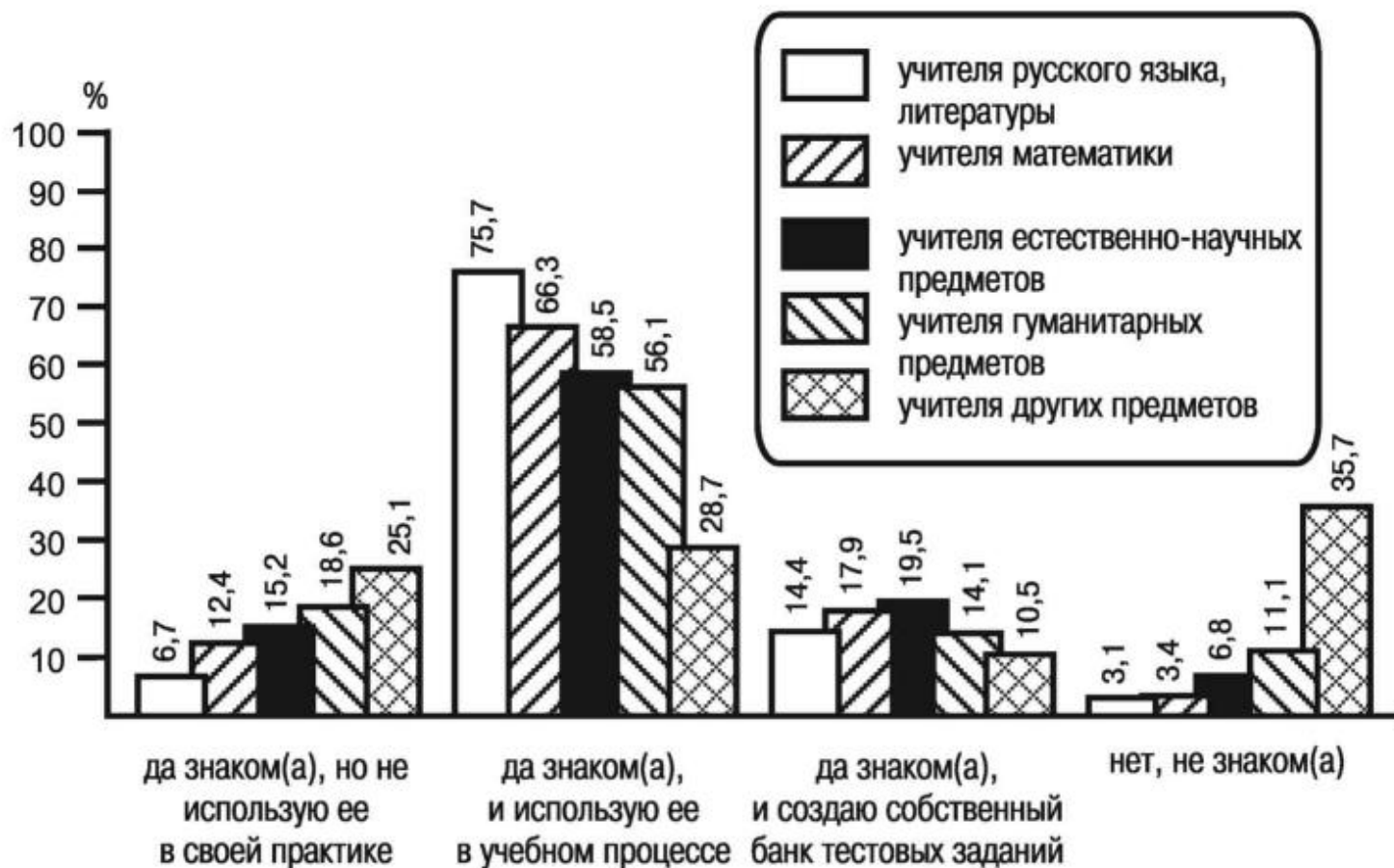


Рисунок 4.1.

Осведомленность учителей разных предметных циклов с учебно методической литературой по подготовке к ЕГЭ (%)

Как мы видим, преподаватели русского языка и литературы гораздо чаще по сравнению с преподавателями других учебных циклов склонны фиксировать вариант ответа, касающийся знакомства и использования методической литературы по подготовке к ЕГЭ ( $p=.0001$ ). Более продвинуты по сравнению с другими и учителя математики. В принципе эти результаты достаточно прогнозируемы, поскольку данные предметы являются обязательными при сдаче ЕГЭ. Вместе с тем эти данные показывают, и это следует специально подчеркнуть, что подготовка учащихся к сдаче ЕГЭ по основным предметам методически обеспечена.

Понятно, что наиболее явное влияние на знакомство учителей с учебно методической литературой по подготовке к ЕГЭ оказывает их личный опыт работы по подготовке учащихся к сдаче данного экзамена (см. табл. 4.2.).

Приведенные в таблице данные свидетельствуют о том, что личный опыт участия учителя в подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ во многом определяет и его осведомленность о соответствующей методической литературе. Если более трети опрошенных учителей (35,4%), не занимающихся подготовкой учащихся к сдаче ЕГЭ, указали, что они не знакомы с учебно методической

Осведомленность учителей с разным опытом подготовки учащихся к сдаче ЕГЭ,  
с соответствующей учебно методической литературой (%)

Варианты ответов	Учителя, занимавшиеся подготовкой учащихся к сдаче ЕГЭ	Учителя, не занимавшиеся подготовкой учащихся к сдаче ЕГЭ	P=
Да, я знаком(а) с данной литературой, но не использую ее в своей практике	11,1	29,1	.001
Да, я знаком(а) с данной литературой и использую ее в учебном процессе	67,9	27,1	.001
Да, я знаком(а) с данной литературой и создаю собственный банк тестовых заданий для подготовки учащихся к ЕГЭ	17,9	8,3	
Нет, не знаком(а)	3,2	35,4	.001

литературой по подготовке к ЕГЭ, то среди учителей, занимающихся подготовкой к ЕГЭ, таких лишь 3,2% ( $p=.001$ ). Учителя, проводившие подготовку учащихся к ЕГЭ, в подавляющем большинстве (67,9%) знакомы с соответствующей учебно методической литературой и используют ее в учебном процессе. Среди же не занимавшихся подготовкой к ЕГЭ доля таких ответов в полтора раза меньше – 27,1% ( $p=.001$ ). Помимо этого, представленные в таблице данные интересны и в другом отношении: они показывают влияние методических принципов ЕГЭ на преподавание других дисциплин. Действительно, мы видим, что сегодня более трети учителей, реально не участвующих в подготовке учащихся к ЕГЭ, используют методические принципы ЕГЭ в организации собственного учебного процесса.

Помимо фиксации знакомства учителей с учебно методической литературой, в ходе опроса специальное внимание было уделено также и той оценке, которую педагоги дают качеству учебно методической литературы по подготовке учащихся к ЕГЭ. Полученные материалы показывают, что вполне удовлетворен методическим обеспечением по подготовке к ЕГЭ каждый пятый (18,9%) из опрошенных учителей (учебно методической литературы «вполне достаточно и она хорошего качества»). Более трети респондентов (36,8%) высоко оценивают качество методической

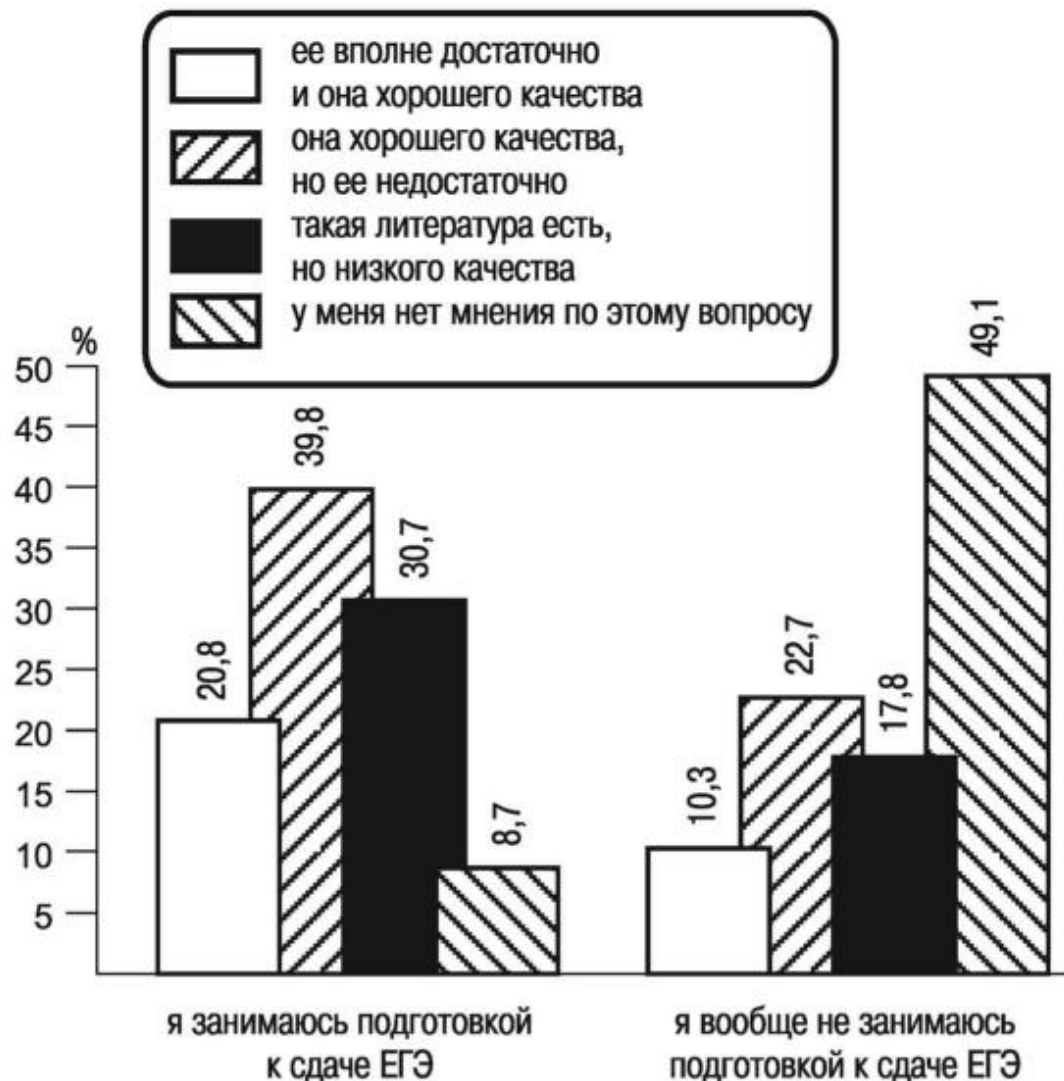


Рисунок 4.2.

Оценка качества учебно методической литературы по подготовке к ЕГЭ в зависимости от личного опыта учителя по подготовке учащихся к ЕГЭ (%)

литературы, указывая в то же время на то, что «ее недостаточно». Вместе с тем важно обратить внимание и на высокую долю критических оценок. Так, 28,6% учителей отмечают, что учебно методическая литература по подготовке к ЕГЭ «весьма низкого качества».

Личный опыт учителя по подготовке к ЕГЭ оказывает существенное влияние на его оценку качества учебно методической литературы по подготовке учащихся к ЕГЭ (см. рис. 4.2).

Как видно из приведенных данных, хорошее качество и в то же время явную недостаточность учебно методической литературы чаще отмечают именно те учителя, кто занимается подготовкой к ЕГЭ (39,8%). Среди них более выражены и критические оценки существующей учебно методической литературы.

### 4.3. Влияние введения ЕГЭ на освоение учителем инноваций и на характер его профессиональной коммуникации

Предваряя данный раздел, заметим, что при рассмотрении вопросов о влиянии ЕГЭ на освоение учителем новых методик преподавания, его участия в педагогических мероприятиях, посвященных ЕГЭ, особый интерес представляют аспекты, касающиеся изменения мотивации профессиональной деятельности.

*ЕГЭ и освоение новых методик.* В ходе анкетирования респондентам задавался вопрос об освоении ими новых методик преподавания в связи с введением ЕГЭ. При этом предлагались три варианта ответа: «в связи с введением ЕГЭ я использую новые методики»; «я чувствую необходимость использовать новые методики» и «я не испытываю необходимости в освоении новых методик». Почти четверть учителей (22,8%) отметили, что они уже используют новые методики в связи с ЕГЭ; половина (49,1%) указали, что чувствуют необходимость в освоении новых методик; 28,1% опрошенных фиксируют, что они такой необходимости не испытывают.

Учителя Красноярского края чаще других (27,5%) отмечают, что в связи с введением ЕГЭ уже используют в своей практической деятельности новые методики. Анализ ответов на этот вопрос учителей школ, расположенных в разных типах населенных пунктов, показал, что учителя из региональных центров по сравнению с учителями из районных центров и сел более склонны отмечать, что не нуждаются в освоении новых методик (соответственно: 32,7%, 23,1% и 23,3%,  $p=.00001$ ).

Учителя русского языка и литературы чаще преподавателей других предметов отмечают, что в связи с введением ЕГЭ они уже используют новые методики преподавания (33,5%), и соответственно реже, что не чувствуют необходимости в использовании новых методик (18,1%).

Анализ влияния типа программы, по которой работает учитель, показал, что среди учителей, преподающих по экспериментальной программе, выше доля тех, кто уже использует новые методики в связи с введением ЕГЭ — 31,9%, по сравнению с теми, кто работает по обычной программе — 22,2% ( $p=.003$ ). Учителя, которые работают по собственной авторской программе, значительно чаще указывают на то, что они не испытывают потребности в использовании новых методик в связи с введением ЕГЭ, — 55,4% (по сравнению с 27,3% среди учителей, работающих по обычной программе,  $p=.0001$ ).



*Информационная среда.* Специальный вопрос анкеты был направлен на выявление знакомства учителей с педагогической литературой, касающейся проблем ЕГЭ. Полученные результаты показывают, что 42,1% ознакомлены со статистикой результатов сдачи ЕГЭ; 37,7% читали статьи на тему ЕГЭ в педагогической прессе; 31,4% знакомы со статьями в специальных психолого педагогических и методических журналах; 22,5% познакомились с информацией о ЕГЭ, размещенной в Интернете; 7,1% указали, что читали специальные монографии по данной теме. В то же время 11,0% отмечают, что у них не было возможности ознакомиться с литературой по данной проблематике, а 3,9% — что не интересуются этой проблемой. В целом приведенные данные свидетельствуют о существенном влиянии введения ЕГЭ на расширение информационной среды, касающейся педагогической практики и сферы образования.

Как показывают полученные данные, сельские учителя реже обращаются к Интернету, чем учителя из региональных и районных центров (18,2% по сравнению с 24,3%,  $p=.04$ ). Также по сравнению с учителями из районных центров учителя сельских школ реже отмечают знакомство со статьями в педагогической прессе (соответственно: 36,2% и 41,6%) и статистикой результатов сдачи ЕГЭ (соответственно: 38,8% и 47,0%). При этом они чаще ссылаются на то, что у них не было возможности ознакомиться с литературой, посвященной ЕГЭ (соответственно: 13,3% и 8,9%,  $p=.04$ ).

Сравнение ответов учителей, преподающих разные предметы, показывает, что среди учителей, преподающих предметы, не относящиеся к русскому языку и литературе, заметно ниже интерес к информации, касающейся ЕГЭ. Так, они значительно реже указывают на свое знакомство с подобной литературой (соответственно: 27,5% и 41,7%,  $p=.0002$ ) или статистикой результатов сдачи ЕГЭ (соответственно: 21,1% и 47,3%,  $p=.0001$ ).

На интерес учителей к литературе, посвященной ЕГЭ, оказывает влияние и программа, по которой они работают. Учителя, работающие по экспериментальной программе, по сравнению с теми, кто преподает по обычной программе, чаще отмечают свое знакомство с информацией о ЕГЭ в Интернете (32,7% и 21,7%,  $p=.01$ ) и со специальными монографиями по данной теме (13,0% и 6,7%,  $p=.01$ ). В то же время учителя, работающие по собственной авторской программе, существенно чаще отвечают, что не интересуются этой проблемой: 19,5% по сравнению с 3,5% среди учителей, работающих по обычной программе, и 1,9% среди учителей, работающих по экспериментальной программе ( $p=.00001$ ).

В таблице 4.3. отражены ответы учителей на этот вопрос в зависимости от наличия у них опыта по подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ.

Знакомство учителей, имеющих и не имеющих опыта подготовки учащихся к ЕГЭ, со специальной педагогической литературой, связанной с проблемами ЕГЭ (%)

Варианты ответов	Учителя, занимавшиеся подготовкой учащихся к сдаче ЕГЭ	Учителя, не занимавшиеся подготовкой учащихся к сдаче ЕГЭ	P=
Да, читаю статьи в педагогической прессе	41,1	22,4	.00001
Да, читаю статьи в специальных психолого педагогических и методических журналах	34,5	17,9	.00001
Да, читаю специальные монографии	7,8	3,9	.01
Знаком со статистикой результатов сдачи ЕГЭ	46,0	24,4	.00001
Знаком с информацией в Интернете	24,1	14,6	.0002
Не было возможности	7,9	23,5	.00001
Проблема меня не интересует	1,7	14,8	.00001

Как видно из приведенных в таблице данных, наличие опыта подготовки учащихся к сдаче ЕГЭ заметно повышает интерес учителя к литературе, посвященной этой проблематике.

*Участие в семинарах и конференциях.* В ходе опроса учителям задавался также вопрос о том, принимали ли они за последние два года участие в специальных педагогических мероприятиях, посвященных проблемам ЕГЭ. Почти половина респондентов (46,1%) отметили свое участие в специальных семинарах; 11,0% принимали участие в специальных конференциях; 4,7% указали, что участвовали в специальных научно педагогических проектах, посвященных ЕГЭ. Отрицательно ответили на этот вопрос 44,0%. При этом учителя Красноярского и Ставропольского краев по сравнению с учителями Москвы и Московской области чаще отмечают, что принимали участие в семинарах по проблемам ЕГЭ.

Следует подчеркнуть, что учителя русского языка и литературы значительно чаще учителей других предметных циклов указывают на

свое участие в специальных семинарах по проблемам ЕГЭ (62,9%). Соответственно среди них существенно ниже доля тех, кто не принимает участия в мероприятиях, посвященных ЕГЭ (28,0%).

Заметное влияние на участие в специальных мероприятиях, посвященных ЕГЭ, оказывает также и та программа, по которой работает учитель. Так, учителя, работающие по экспериментальной программе, реже отмечают, что не участвуют в специальных мероприятиях, посвященных ЕГЭ (32,0%) по сравнению с теми, кто работает по обычной (44,4%,  $p=.004$ ) и авторской программ (53,5%,  $p=.002$ ).

Понятно, что на ответы учителей влияет и такой фактор, как наличие у них опыта по подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ. Учителя, имеющие подобный опыт, значительно чаще по сравнению с теми, кто его не имеет, участвуют в специальных семинарах (соответственно: 52,0% и 19,8%,  $p=.00001$ ) и конференциях (соответственно: 12,5% и 4,5%,  $p=.04$ ) по проблемам ЕГЭ.

*Участие в экспертизе результатов ЕГЭ.* Помимо знакомства с литературой и участия в семинарах по ЕГЭ, респондентам задавался специальный вопрос об их непосредственном участии в экспертной оценке результатов сдачи ЕГЭ. Полученные данные показывают, что 12,1% учителей постоянно участвуют в экспертной оценке; 14,7% принимают участие в оценке результатов сдачи ЕГЭ эпизодически. Большинство же опрошенных учителей (73,2%) не принимали участия в подобной экспертизе.

Самая высокая активность отмечается в Красноярском крае. Здесь пятая часть учителей принимают участие в экспертной оценке результатов сдачи ЕГЭ «постоянно» и столько же «эпизодически». Для сравнения: в остальных регионах постоянно участвуют в экспертной оценке лишь десятая часть респондентов ( $p=.0005$ ). Анализ материалов показывает, что в региональных центрах отмечается наиболее высокий процент (14,5%) тех, кто указывает на свое постоянное участие в экспертной оценке результатов ЕГЭ, по сравнению с районными центрами (11,3%) и селами (8,9%,  $p=.03$ ). Стоит добавить, что отмеченная выше высокая активность учителей Красноярского края, связанная с участием в экспертной оценке результатов сдачи ЕГЭ, достигается в первую очередь за счет учителей г. Красноярска. Здесь половина опрошенных учителей принимает участие в экспертной оценке результатов ЕГЭ («постоянно» – 27,7% или «эпизодически» – 23,0%).

Участие учителей в оценке результатов ЕГЭ зависит от преподаваемого ими предмета. Чаще других отмечают свое участие в экспертной оценке результатов сдачи ЕГЭ учителя русского языка и литературы («постоянно» – 28,8%, «эпизодически» – 22,5%). Различия по сравнению с преподавателями других предметных циклов значимы на уровне .00001. Также довольно

высокую активность проявляют и учителя математики, соответственно: 13,2% и 16,6% (по сравнению с 6,1% и 9,5% среди учителей предметов естественнонаучного цикла,  $p=.004$ ). Учителя же, ведущие предметы остальных циклов, как правило, указывают, что не принимают участия в экспертной оценке по ЕГЭ: 84,4% среди учителей, ведущих предметы гуманитарного цикла, 80,8% – среди преподавателей естественнонаучного цикла и 87,9% среди учителей, преподающих предметы других циклов.

В ходе опроса учителям, принимающим участие в экспертной оценке результатов сдачи ЕГЭ, задавался специальный вопрос по поводу мотивации их участия в подобной работе. Ответы респондентов распределились следующим образом: 54,1% указали, что занимаются экспертной оценкой в силу профессионального интереса; 23,4% – по требованию администрации школы; 13,3% – ради дополнительного заработка; 9,2% указали, что считают это своей общественной обязанностью.

Региональные особенности ответов на данный вопрос приведены в таблице 4.4.

Как видно из таблицы, в Москве учителя чаще других мотивируют свое участие в экспертной оценке результатов сдачи ЕГЭ «профессиональным интересом», а в Красноярском крае в качестве причины чаще указывают на дополнительный заработок. В Московской области и Ставропольском крае педагоги чаще отмечают «требования администрации». В то же время в Ставропольском крае учителя практически не указывают на возможность дополнительного заработка как на причину своего участия в экспертной оценке результатов ЕГЭ. В целом приведенные данные позволяют сделать вывод о реализации различных региональных управленческих стратегий по привлечению учителей к экспертной оценке результатов ЕГЭ.

Таблица 4.4.

Мотивация участия учителей в экспертной оценке результатов ЕГЭ в разных регионах (%)

Варианты ответов	Москва	Московская область	Ставропольский край	Красноярский край
Требования администрации	21,5	32,2	33,6	13,9
Дополнительный заработок	8,3	13,2	1,6	25,4
Общественная обязанность	8,8	10,7	12,3	7,0
Профессиональный интерес	61,5	43,8	52,5	53,7

В региональных центрах чаще, чем в районных, учителя мотивируют свое участие в экспертной оценке «профессиональным интересом» (58,3% и 45,7%,  $p=.02$ ). В свою очередь, в районных центрах учителя чаще указывают на «требования администрации» (33,6% и 19,1%,  $p=.001$ ).

На мотивацию участия учителей в экспертной оценке результатов ЕГЭ оказывает влияние и стаж их педагогической деятельности (см. рис. 4.3).

Приведенные на рисунке данные позволяют обратить внимание на несколько моментов. Во первых, с увеличением педагогического стажа падает значимость такого мотива как «общественный долг»: с 36,4% в группе до 3 лет до 8,6% в группе со стажем более 20 ти лет. Во вторых, проявляется своеобразная конфликтная ситуация, позволяющая говорить об изменении профессиональной позиции в стажной группе учителей со стажем от 15 до 19 лет. Здесь заметно падает значимость такого мотива как «профессиональный интерес» (с 51,5% до 37,4%) и возрастает значимость, с одной стороны, «требований администрации» (с 18,8% до 31,8%), а с другой – «возможности заработать» (с 9,1% до 20,6%). При этом характерно, что в следующей стажной группе (от 20 до 25 лет) вновь возрастает «профессиональный интерес» (58,3%) и снижается соответственно ориентация на «требования администрации» (22,3%) и материальную заинтересованность (10,8%). Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что учителя в стажной группе 15–19 лет склонны явно демонстрировать прагматический подход к управленческим решениям:

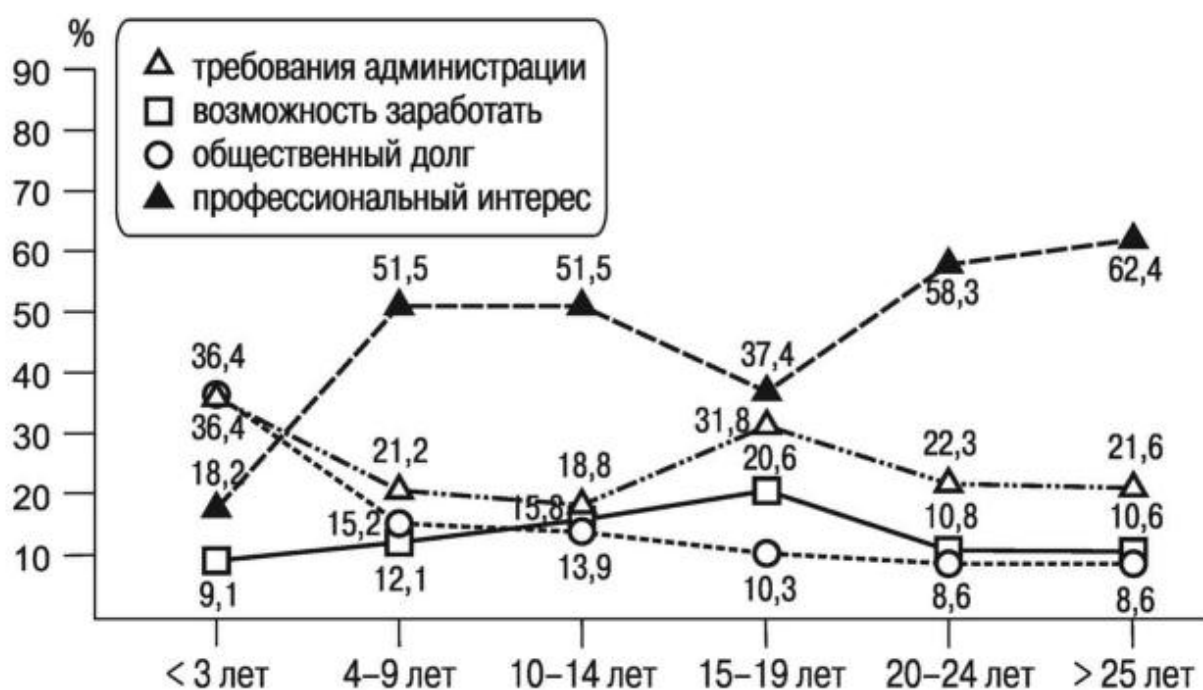


Рисунок 4.3.

Мотивация участия учителей в экспертной оценке результатов ЕГЭ в зависимости от стажа педагогической деятельности (%)

они принимают требования администрации, если подобные требования материально стимулируются.

И наконец, весьма отчетливо проявляются различия в мотивации участия учителей в экспертной оценке результатов ЕГЭ в зависимости от наличия у них опыта по подготовке учеников к сдаче ЕГЭ. Так, учителя, имеющие подобный опыт, чаще отмечают, что руководствуются «профессиональным интересом» (55,0% по сравнению с 40,4% среди не имеющих подобного опыта,  $p=.04$ ). Тогда как учителя, не имеющие опыта по подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ, чаще указывают на «требования администрации» (40,4% и 22,2%,  $p=.004$ ).

#### 4.4. Влияние результатов сдачи ЕГЭ на социальную оценку профессиональной деятельности учителя

В данном разделе мы рассмотрим ряд моментов, которые касаются влияния ЕГЭ на профессиональный статус учителя. В ходе опроса мы просили респондентов оценить, насколько, по их мнению, результаты ЕГЭ характеризуют профессионализм учителя; как влияют результаты сдачи ЕГЭ на отношение к учителю руководства, коллег и родителей.

Только 8,5% учителей отметили возможность использования результатов сдачи ЕГЭ в качестве показателя успешности работы учителя. Каждый второй (44,4%) считает, что «результаты ЕГЭ являются показателем подготовленности ученика, которая не всегда зависит от качества работы учителя». Вариант ответа, фиксирующий мнение о том, что результаты сдачи учащимися ЕГЭ «вообще не могут служить показателем качества работы учителя», отметили 27,1% учителей. И наконец, каждый пятый из опрошенных (19,9%) считает, что «учительский труд не поддается оценке по формальным критериям». Таким образом, в целом большинство респондентов негативно относятся к возможностям оценки качества работы учителя по результатам ЕГЭ.

Полученные материалы показывают, что региональный фактор оказывает существенное дифференцирующее влияние на мнения учителей при ответе на данный вопрос. Наиболее критичными в отношении возможности использования результатов ЕГЭ как показателя качества учительского труда оказались московские учителя. Среди них 34,3% педагогов отмечают, что результаты сдачи ЕГЭ не могут служить показателем качества работы учителя ( $p=.03$ ). Кроме того, учителя Москвы и Московской области чаще, чем учителя Красноярского края, считают, что «учительский труд не

поддается оценке по формальным критериям» (соответственно: 23,5%, 22,4% и 14,4%,  $p=.0004$ ). Следует добавить, что среди учителей, работающих по собственной авторской программе, доля тех, кто фиксирует «невозможность оценки профессионализма учителя по формальным критериям» выше, чем среди учителей, работающих по обычной или экспериментальной программе (соответственно: 29,9% и 14,1%,  $p=.03$ ).

Интерес представляет и сравнение ответов учителей, преподающих различные предметные циклы. Полученные данные показывают, что преподаватели русского языка и литературы более позитивно относятся к возможности использования результатов ЕГЭ в качестве объективного критерия оценки качества работы учителя (12,3%), тогда как их коллеги, преподающие предметы других учебных циклов (гуманитарного, естественнонаучного) отмечают такую возможность существенно реже (соответственно: 6,4% и 7,8%,  $p=.04$ ).

И завершая данный раздел, рассмотрим вопрос о тех негативных профессиональных и социальных оценках педагога, которые возникают в случаях неуспешной сдачи ЕГЭ его учениками. В этой связи в ходе опроса мы просили респондентов указать, возникали ли в их школе случаи, подобных негативных оценок со стороны органов управления, школьного коллектива, родителей учащихся.

Полученные материалы показывают, что большинство учителей (65,7%) дали отрицательный ответ на этот вопрос. Остальные же зафиксировали, что негативные профессиональные и социальные оценки учителя в связи с неудачной сдачей ЕГЭ его учениками возникали (см. табл. 4.5).

Как видно из таблицы, мнения респондентов относительно разных вариантов ответов на данный вопрос распределились примерно одинаково.

*Таблица 4.5.*  
Распределение положительных ответов учителей на вопрос «Сталкивались ли Вы со случаями негативных профессиональных и социальных оценок учителя по причине неудачных результатов сдачи ЕГЭ его учениками» (%)

Варианты ответов	Общее
Да, со стороны педагогического коллектива выражались негативные оценки	8,6
Да, со стороны администрации школы принимались определенные санкции	8,2
Да, со стороны вышестоящих органов управления образованием принимались определенные о санкции	7,4
Да, со стороны родителей	10,1

В целом они свидетельствуют о высокой социальной значимости результатов ЕГЭ как в профессиональном сообществе, так и среди родителей. Заметим, что негативные реакции со стороны семьи по поводу профессиональной некомпетентности учителей в связи с неудачной сдачей ЕГЭ отмечает каждый десятый респондент.

Характерны региональные различия в частоте возникновения негативных реакций по отношению к учителю в результате неуспешной сдачи ЕГЭ его учениками. Ответы респондентов свидетельствуют о том, что наиболее жестко в этом вопросе осуждаются учителя в Красноярском крае ( $p=.01$ ). Причем проявляется это на всех уровнях управления педагогическим процессом: и со стороны педагогического коллектива, и со стороны администрации школы, и со стороны органов управления образованием. Графически полученные результаты отображены на рисунке 4.4.

Помимо региональной специфики, интерес представляет и анализ ответов учителей из разных типов населенных пунктов (см. рис. 4.5).

Как видно из рисунка, доля негативных оценок учителя в случае неудачной сдачи ЕГЭ его учениками наиболее высока в сельских школах ( $p=.04$ ).

И наконец, фиксация негативных оценок со стороны педагогического коллектива и других участников образовательного процесса в случае

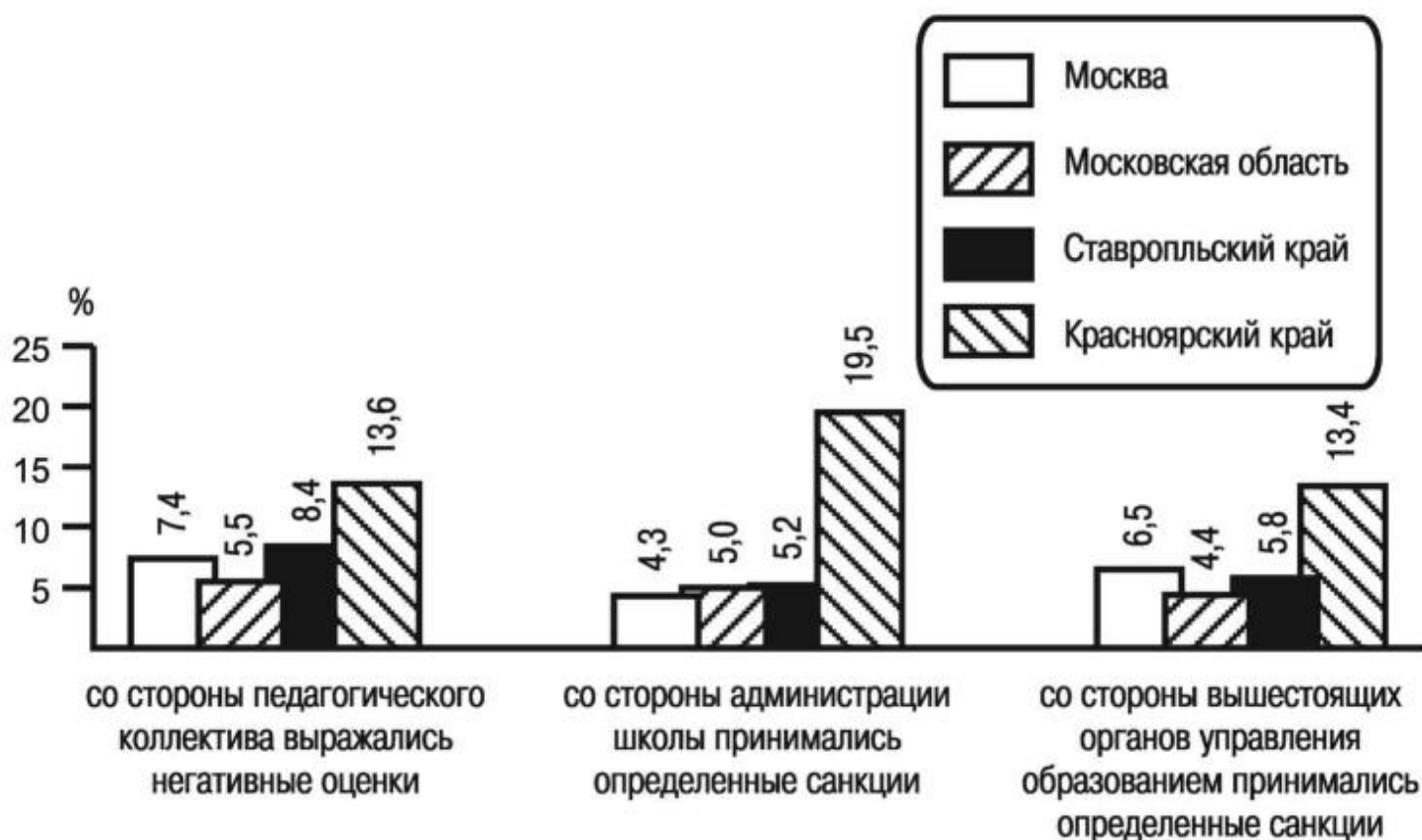


Рисунок 4.4.

Доля респондентов в разных регионах проекта, фиксирующих случаи возникновения негативных оценок учителя по причине неудачных результатов сдачи ЕГЭ его учениками (%)



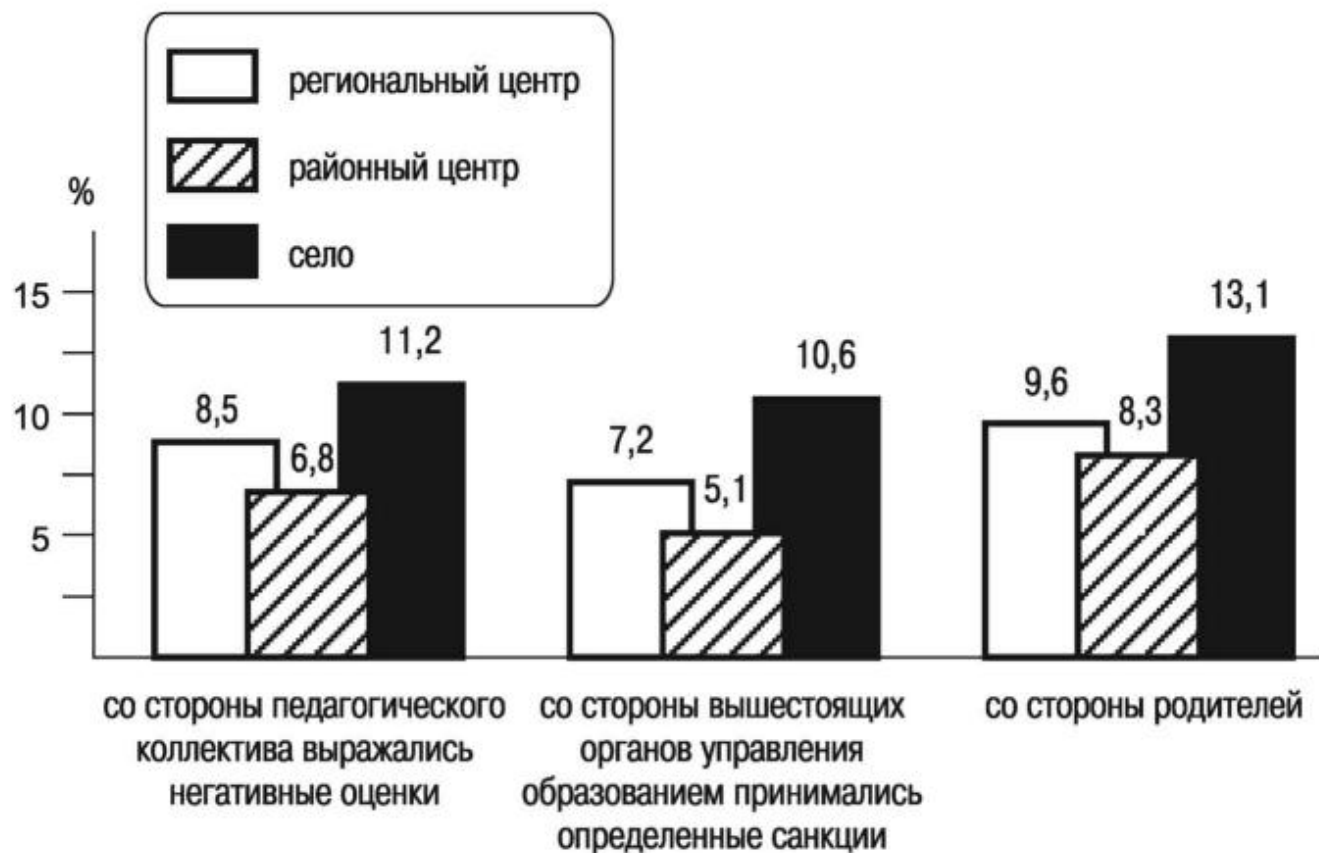


Рисунок 4.5.

Доля педагогов в разных типах населенных пунктов, отметивших проявление негативных оценок учителя по причине неудачных результатов сдачи ЕГЭ его учениками (%)

неудачной сдачи ЕГЭ учениками зависит от собственного опыта работы учителя по подготовке школьников к сдаче этого экзамена (см. табл. 4.6).

Как видно из таблицы, учителя, непосредственно занимающиеся подготовкой старшеклассников к сдаче ЕГЭ, по сравнению с их коллегами, не участвующими в такой работе, чаще отмечают случаи негативного отношения к педагогам в связи с неудачными результатами по ЕГЭ.

В ходе опроса нас также интересовало мнение учителей о том, считают ли они, что успешность сдачи ЕГЭ выпускниками прошлых лет влияет на общую оценку школы со стороны родителей. Специально поставленный вопрос о влиянии результатов сдачи ЕГЭ на выбор школы родителями и учениками показывает, что каждый четвертый из опрошенных учителей (24,4%) дает на него утвердительный ответ. Противоположной позиции придерживаются 34,2%. В то же время 41,4% педагогов затруднились ответить на данный вопрос.

Анализ региональной специфики показывает, что среди учителей Красноярского края по сравнению с другими регионами выше доля тех, кто отмечает влияние результатов ЕГЭ на выбор школы старшеклассниками и их родителями (42%,  $p=0.0001$ ). Противоположная тенденция прослеживается в ответах московских учителей. Здесь 40,2% педагогов указали на то, что,

Таблица 4.6.

Влияние опыта участия учителя в подготовке старшеклассников к сдаче ЕГЭ на фиксацию проявления негативных оценок в отношении тех педагогов, чьи ученики получили неудовлетворительные результаты по ЕГЭ (%).

	Учителя, занимавшиеся подготовкой учащихся к сдаче ЕГЭ	Учителя, не занимавшиеся подготовкой учащихся к сдаче ЕГЭ	P=
Со стороны педагогического коллектива выражались негативные оценки	9,7	4,8	.001
Со стороны администрации школы принимались определенные санкции	9,0	5,4	.01
Со стороны вышестоящих органов управления образованием принимались определенные санкции	8,0	4,5	.009
Я не сталкивался со случаями негативных профессиональных и социальных оценок учителя по причине неудачных результатов сдачи ЕГЭ его учениками	63,4	74,4	.0001

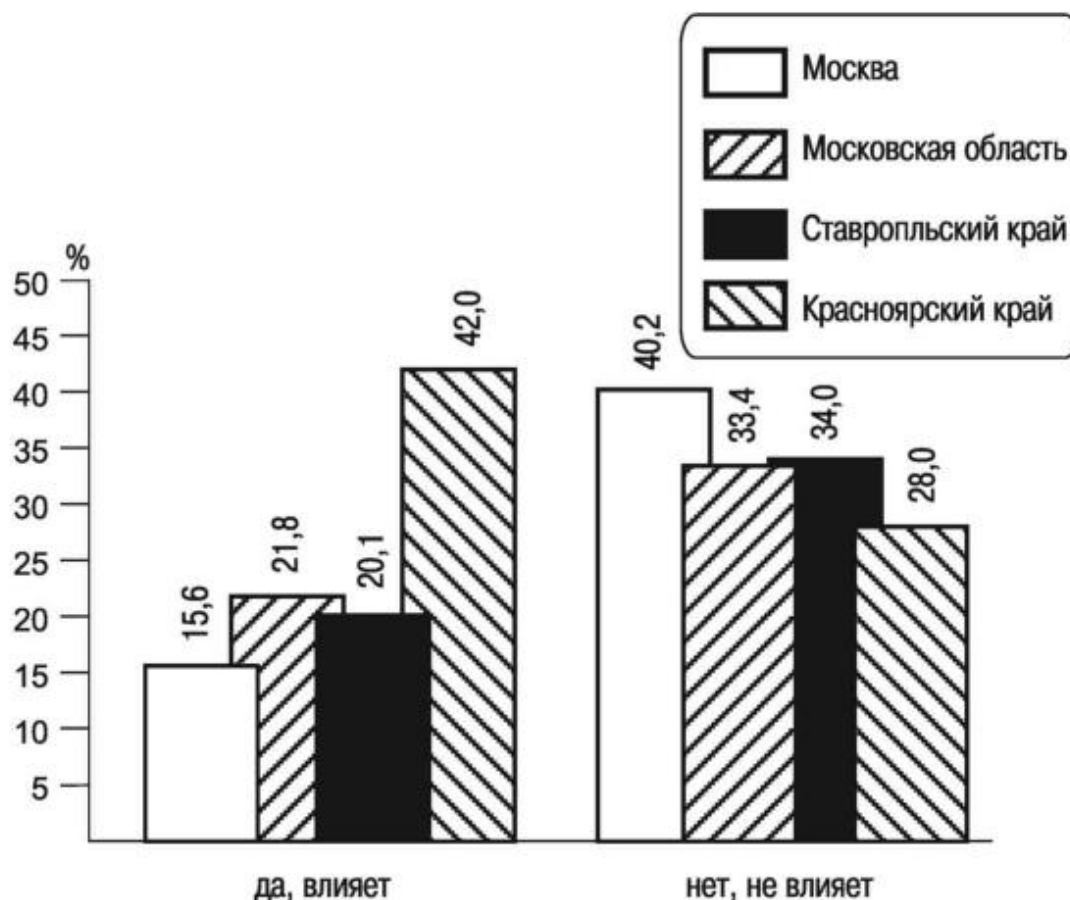


Рисунок 4.6.

Мнение учителей из различных регионов о влиянии результатов сдачи ЕГЭ на привлечение в школу новых учеников (%)

с их точки зрения, успешность выполнения учениками прошлых лет заданий ЕГЭ не оказывает влияния на выбор старшей школы новыми учениками (различия с ответами учителей других регионов статистически значимы на уровне менее .04). Графически эти результаты представлены на рисунке 4.6.

Характерно и то, что опытные учителя со стажем более 20 лет чаще склонны полагать, что ЕГЭ является показателем качества образовательной подготовки в школе и результаты его выполнения выпускниками школы оказывают влияние на привлечение новых учеников.

Излагая основные материалы проведенного социологического опроса, мы группировали их относительно двух разных содержательных центров. При этом один определял рассмотрение эмпирических данных в контексте влияния региональной и поселенческой специфики, другой — с позиции профессиональной деятельности педагога (в первую очередь учебного предмета и типа программы).

Подобная систематизация материала позволила охарактеризовать целый ряд важных тенденций. Вместе с тем заметим, что невыявленным остался целый ряд моментов, касающихся взаимосвязи ответов респондентов на различные группы вопросов: о функциях ЕГЭ, о влиянии ЕГЭ на учебную деятельность, об активности учителя в освоении новых методов преподавания в связи с ЕГЭ и др. Такая постановка вопроса предполагает проведение структурного анализа, направленного на выявление особых *типов отношения* к ЕГЭ и тех возможных смысловых конфликтов, которые затрудняют принятие учителем ЕГЭ. Опыт подобного анализа мы и предпримем в данной главе.

## 5.1. Структурный анализ влияния профессиональной позиции учителя на его отношение к ЕГЭ

Приведенные в предыдущих главах данные показывают, что учителя неоднозначно оценивают роль ЕГЭ как в изменении качества школьного образования, так и относительно его влияния на характер их собственной профессиональной деятельности. Причем остаются неясными по меньшей мере два момента. Первый из них касается оценки влияния ЕГЭ

на те или иные компоненты организации педагогической деятельности: ее цели, содержание, методы обучения, способы контроля эффективности. Например, связана ли оценка роли ЕГЭ в изменении содержания образования с общим отношением учителей к тестированию учащихся или с их отношением к использованию тех или иных методик обучения, в частности направленных на индивидуализацию образовательного процесса? Второй момент затрагивает взаимосвязь между отношением к ЕГЭ и теми или иными характеристиками профессиональной позиции учителя: преподаваемым учебным предметом, характером используемой программы (обычной, экспериментальной, авторской), опытом учителя по подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ. Заметим, что наличие подобных взаимосвязей и позволит в конечном счете ответить на вопрос о *типах* отношения к ЕГЭ современных учителей.

В связи с постановкой вопроса о выявлении типов отношения учителей к ЕГЭ нами использовалась математическая процедура обработки полученного эмпирического материала методом факторного анализа. С этой целью была составлена исходная матрица данных, где строки обозначают варианты ответов учителей на различные вопросы анкеты о влиянии ЕГЭ на качество образования, а столбцы — подвыборки учителей по разным профессиональным позициям (учителя, преподающие по обычной, экспериментальной и авторской программе; учителя русского языка и литературы, математики, гуманитарных, естественнонаучных предметов и др.). Ячейка матрицы (пересечение строки и столбца) обозначает процент выбора соответствующего варианта ответа в соответствующей подвыборке. Сгруппированная таким образом матрица эмпирических данных общей размерностью 93 X 12 (строки X столбцы) была подвергнута факторному анализу методом Главных компонент с последующим вращением по критерию “Varimax” Кайзера. В результате факторного анализа было выделено пять факторов, описывающих 93,2% общей дисперсии. Данные факторного анализа приведены в Приложении 3, где указаны вклады факторов в общую суммарную дисперсию, весовые значения вариантов ответов по выделенным факторам и значения различных подвыборок учителей по осям выделенных факторов.

Остановимся кратко на содержании выделенных факторов.

**Первый биполярный фактор F1 (54,4%)** обобщенно можно охарактеризовать через оппозицию «принятие идеологии ЕГЭ и активное его внедрение в практику образования — критичность и отстраненность от участия в деятельности по внедрению ЕГЭ». На положительном полюсе фактора сгруппировались варианты ответов, фиксирующие следующие аспекты: учителя прошли соответствующую подготовку на курсах повышения квалификации

по использованию ЕГЭ, они знакомы со статьями по проблемам ЕГЭ в специальных психолого педагогических изданиях и в массовой педагогической печати. Эти учителя не только принимают идеологию ЕГЭ, но и знакомы со статистикой его результатов и считают, что содержательный анализ результатов ЕГЭ в их регионе должен использоваться как школьными методическими объединениями, так и районными методическими кабинетами и региональными институтами повышения квалификации. Показательно, что при подобном уровне подготовки учителей в вопросах, касающихся ЕГЭ, проявляется явная корреляция между их позитивной оценкой влияния ЕГЭ на цели и содержание образования и активным внедрением в практику обучения методик, ориентированных на индивидуальный подход и развивающее обучение. Добавим, что для них основным содержательным аргументом в пользу введения ЕГЭ является систематизация и структурированность знаний учащихся, исключение из программы учебных курсов второстепенных, малозначимых тем.

Противоположный же, отрицательный полюс фактора F1 характеризует отстраненную позицию учителей, при которой они, как правило, фиксируют слабое знакомство с литературой по проблемам ЕГЭ и отсутствие опыта обучения на специальных курсах, посвященных данной проблематике. Эти учителя считают, что традиционные формы оценки знаний более эффективны по сравнению с ЕГЭ, и не склонны изменять свою педагогическую практику в связи с введением ЕГЭ. В целом же эти учителя не считают введение ЕГЭ позитивным фактором, влияющим на изменение целей и содержания образования.

**Второй фактор F2 (12,7%)** — «отсутствие влияния ЕГЭ на качество образования — снижение уровня развития учащихся, ухудшение качества образования». Если предыдущий фактор в основном определял *активность* учителя по внедрению ЕГЭ в собственную педагогическую практику, то фактор F2 характеризует *оценочное* отношение к ЕГЭ. Так, положительный полюс фактора определяется всего двумя вариантами ответов: «ЕГЭ не оказывает существенного влияния на качество образования»; «введение ЕГЭ усиливает межпредметные связи». На отрицательном же полюсе группируется довольно большое число высказываний, которые фиксируют негативное влияние ЕГЭ именно на развитие и учебную деятельность самих учащихся: «снижение интереса к учебному предмету и мотивов учебной деятельности»; «формирование фрагментарных и поверхностных знаний у учащихся»; «формирование у учащихся формальных, а не содержательных критериев собственной успешности». Эта позиция подкрепляется также тем, что ЕГЭ стимулирует внедрение в практику образования репродук

тивных методов обучения и ухудшает общее качество образовательного процесса, ориентируя учащихся не на содержательные вопросы, а на умение работать с тестовыми заданиями. При этом снижается возможность дифференциации образования.

**Третий фактор F3 (11,3%)** задает явно выраженную оппозицию в оценке роли ЕГЭ при формировании знаний учащихся: «фундаментальность, развитие мышления и творческих способностей — фрагментарность, “натаскивание” учащихся». Так, положительный полюс фактора определяется тремя высказываниями: «сочинение не является адекватной формой оценки знаний по литературе при итоговой аттестации учащихся, поскольку оно не отражает их знаний»; «введение ЕГЭ влияет положительно на качество знаний, поскольку они становятся фундаментальными»; «введение ЕГЭ ведет к сокращению объема содержания образования, поскольку устраняются малозначимые и второстепенные темы». Напротив, отрицательный полюс определяют негативные высказывания: «знания становятся более фрагментарными»; «традиционные формы итоговой аттестации лучше отражают знания по гуманитарным дисциплинам по сравнению с ЕГЭ»; «ЕГЭ ориентирует учебный процесс на “натаскивание” учащихся, а не на развитие их мышления и творческих способностей».

Таким образом, фактор F3 показывает, что оппозиция «фундаментальность — фрагментарность» знаний учащихся является одной из наиболее существенных при оценке роли ЕГЭ. Причем важно обратить внимание на то, что фрагментарность знаний коррелирует с целевой ориентацией процесса обучения на «натаскивание» учащихся. К этому следует добавить, что подобная аргументация связана и с общей негативной ценностной установкой по отношению к тестированию как неадекватному инструменту оценивания знаний учащихся по гуманитарным дисциплинам. Фундаментализация же образования связана с устранением малозначимых и второстепенных тем и ориентацией обучения на развитие мышления и творческих способностей учащихся.

**Четвертый фактор F4 (8,0%)** можно охарактеризовать через оппозицию «активное внедрение тестовых методик ЕГЭ — ситуативное использование тестовых заданий ЕГЭ». Положительный полюс данного фактора определяет ориентация на кардинальное изменение программы преподавания своего предмета в связи с введением ЕГЭ. Подобное изменение связано именно с активным использованием тестовых методик — «разработкой собственных заданий», «созданием собственного банка данных успешности выполнения тестов». Характерно, что подобная целевая ориентация связана и с активным

участием в специальных научно педагогических проектах, посвященных ЕГЭ, и с участием в экспертной оценке результатов сдачи ЕГЭ.

Отрицательный же полюс фактора определяет рациональное отношение к возможностям использования тестовых методик с учетом ограничений, накладываемых как уровнем развития самих учащихся (в частности, задания ЕГЭ оцениваются как сложные, соответствующие уровню подготовки выпускников специализированных школ с углубленным изучением предметов), так и возможностью формализации тех или иных учебных тем.

И наконец, **пятый биполярный фактор F5 (6,8%)** в целом характеризует снижение социального статуса учителя в связи с использованием ЕГЭ. При чем положительный полюс фактора определяет снижение значимости роли учителя по отношению к ученику, поскольку здесь фиксируется падение статуса педагога в процессе формирования самооценки учащихся относительно успешности их учебной деятельности. Подобное снижение связано с технологизацией учебного процесса («использование наукоемких технологий») и ориентацией учебного процесса на формирование умений учащихся работать с тестовыми материалами. Иными словами, положительный полюс фактора фиксирует своеобразную трансформацию учительской позиции: с одной стороны, ситуация межличностного взаимодействия «учитель — ученик» на этапе контроля успешности учебной деятельности характеризуется как более формализованная, с другой — развитие у учащихся умения работать с тестами оценивается как важный результат обучения. Противоположный полюс фактора определяет негативная оценка профессионализма учителя со стороны родителей в связи с неудачной сдачей ЕГЭ учащимися. Таким образом, данный фактор можно задать через оппозицию «снижение роли учителя в развитии учебной самооценки ученика, ориентация педагогического процесса на успешность прохождения тестирования — негативная социальная оценка профессионализма учителя родителями в связи с неудачной сдачей ЕГЭ».

Особый интерес представляет анализ особенностей размещения различных подвыборок учителей по осям выделенных факторов. На рисунке 5.1 приведены результаты размещения по осям выделенных факторов преподавателей русского языка и литературы, математики, гуманитарных предметов и предметов естественнонаучного цикла.

Как видно из рисунка, учителя русского языка и литературы, а также учителя математики имеют выраженные положительные значения по оси фактора F1. Это свидетельствует о том, что они принимают идеологию ЕГЭ и активно участвуют в его внедрении в практику образования. Учителя же



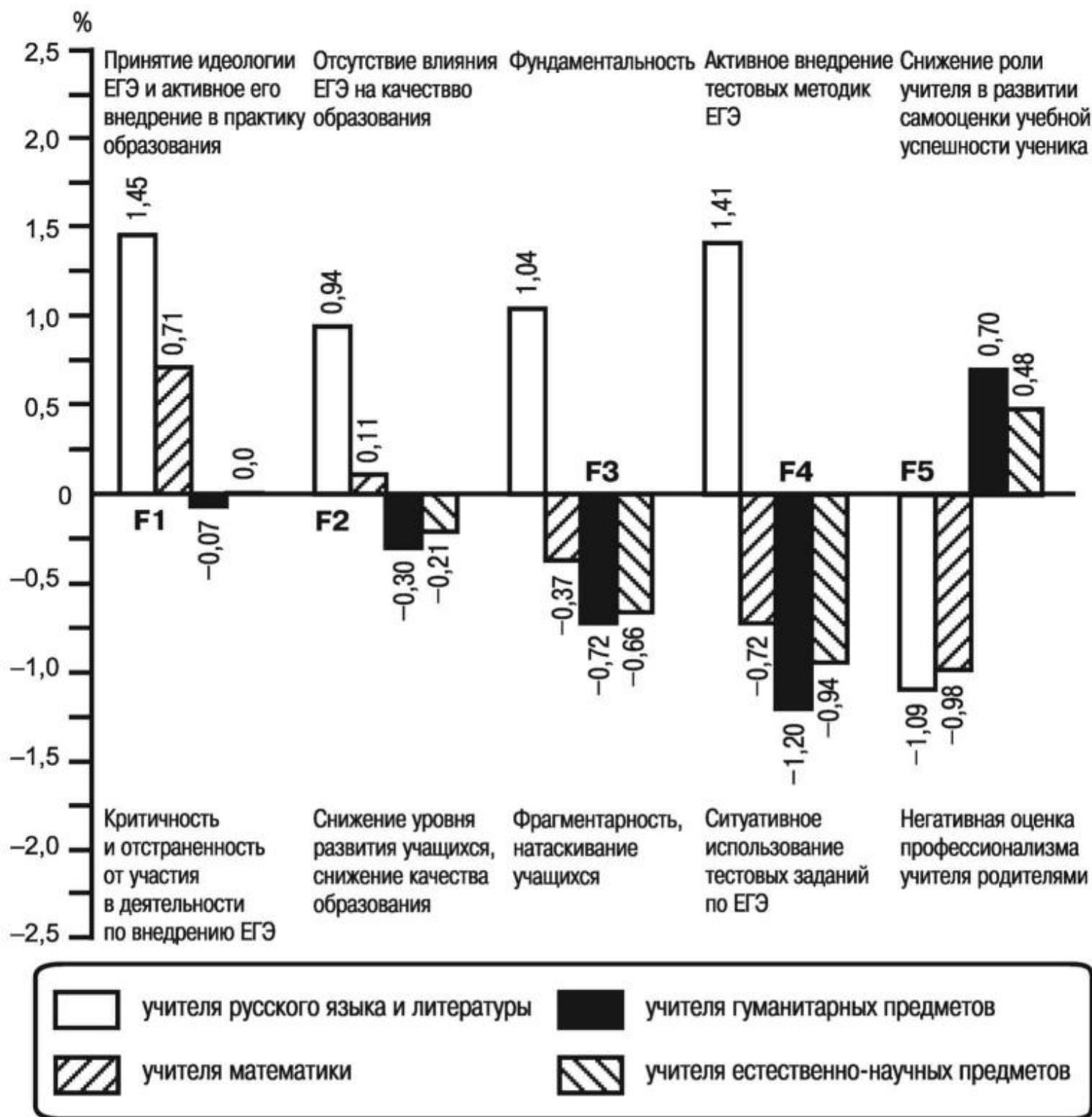


Рисунок 5.1

Размещение по осям выделенных факторов учителей различных предметных циклов (значения по осям факторов)

предметов гуманитарного и естественнонаучного циклов разместились в зоне нулевых значений, что указывает на их в целом нейтральную позицию относительно как самой идеологии, так и участия в эксперименте с ЕГЭ. Иными словами, они не определились с оценкой влияния ЕГЭ на качество образования и возможностью использования его результатов в методической работе и при контроле знаний учащихся.

Характерно также и размещение учителей русского языка и литературы и математики по оси фактора F2. В отличие от учителей, преподающих дисциплины гуманитарного и естественнонаучного циклов, которые занимают достаточно выраженную критическую позицию по поводу влияния ЕГЭ на качество школьного образования, учителя словесники и учителя математики не считают, что ЕГЭ является фактором, снижающим качество школьного образования.

И наконец, весьма показательным является размещение учителей русского языка, литературы и математики по оси фактора F5. Как мы видим, именно учителя этих предметов фиксируют ярко выраженные негативные оценки своего профессионализма со стороны родителей в связи с неудачной сдачей старшеклассниками ЕГЭ. Учителя же дисциплин естественнонаучного и гуманитарного циклов ориентированы на положительный полюс фактора — снижение в связи с введением ЕГЭ роли учителя в личностном развитии ученика, формирования его самооценки относительно успешности своей учебной деятельности.

Таким образом, мы видим, что учителя двух обязательных для сдачи ЕГЭ предметов обнаруживают сходные ценностные ориентации по трем из пяти выделенных факторов, и именно по этим параметрам они принципиально отличаются от учителей естественнонаучных и гуманитарных дисциплин.

Иная ситуация складывается относительно двух других факторов — F3 и F4. Как видно из рисунка, эти факторы существенно дифференцируют позицию учителей русского языка и литературы от учителей остальных предметных циклов. Так, учителя русского языка и литературы (см. фактор F3) считают, что такая традиционная форма итоговой аттестации, как сочинение, не является адекватной для оценки знаний по литературе, а само введение ЕГЭ способствует фундаментализации знаний. В отличие от них учителя других предметов, напротив, занимают выраженную критическую позицию, считая, что под влиянием ЕГЭ знания становятся фрагментарными, а процесс обучения учащихся сводится к «натаскиванию», а не к развитию их мышления и творческих способностей.

Обращаясь к фактору F4, следует отметить, что учителя русского языка и литературы под влиянием ЕГЭ кардинально изменили как программу преподавания по своему предмету, так и формы контроля успешности обучения учащихся (см. положительный полюс фактора F4). Учителя же других предметов ориентированы на ситуативную стратегию использования тестовых заданий в своей педагогической практике.

В целом приведенные на рисунке данные показывают, что в зависимости от преподаваемого предмета формируются два явно обозначенных *типа отношения* учителей к внедрению ЕГЭ в практику школьного образования.

Представителями первого типа являются те учителя, чей предмет принят как обязательный для сдачи ЕГЭ, причем наиболее отчетливо этот тип отношения проявляется среди учителей русского языка и литературы. Для этого типа отношения характерно принятие идеологии ЕГЭ, активное перестраивание методики и программы преподавания, а также способов контроля успеваемости учащихся в связи с введением ЕГЭ. Эти учителя не считают, что ЕГЭ снижает качество образования и уровень развития учащихся. Напротив, введение ЕГЭ, с их точки зрения, ведет к фундаментализации знаний школьников. Характерно, что подобный тип отношения к ЕГЭ делает их чувствительными к оценке своего профессионализма в зависимости от результатов сдачи ЕГЭ учащимися. Иными словами, успешность учащихся при сдаче ЕГЭ становится важным фактором и профессиональной самооценки.

Представители второго типа — те учителя предметники, чьи дисциплины не являются обязательными при сдаче ЕГЭ. К ним в нашем опросе относятся учителя, преподающие предметы естественнонаучного и гуманитарного циклов. Для них характерно нейтральное отношение к идеологии ЕГЭ, они не склонны изменять ни свою программу, ни методы преподавания в связи с введением ЕГЭ. В то же время они фиксируют негативные последствия введения ЕГЭ. С их точки зрения, в первую очередь это касается снижения общего качества и уровня развития учащихся, формирования у школьников фрагментарных знаний. При этом важно подчеркнуть, что, по мнению этих учителей, принципиально деформируется и ситуация взаимодействия «учитель — ученик» в учебном процессе, поскольку снижается роль учителя в формировании самооценки учащихся относительно своих знаний, умений и навыков.

В предыдущих главах при изложении эмпирических данных проведенного социологического опроса, мы неоднократно отмечали, что на отношение учителей к ЕГЭ, помимо преподаваемого учебного предмета, существенное влияние оказывает и тип программы (обычная, экспериментальная, авторская), по которой они работают. Своеобразие этого влияния также отчетливо проявилось и в результате факторного анализа (см. рис. 5.2).

Так, например, мы видим (см. фактор F4), что учителя, работающие по экспериментальным и авторским программам, в отличие от учителей, использующих обычные программы, активно внедряют в свою практику тестовые методики, создавая свои собственные тестовые задания и банки данных успешности выполнения тестов учащимися. Помимо этого, учителей экспериментаторов и тех, кто работает по собственным авторским программам, объединяет и то, что они в отличие от учителей, преподающих по обычным программам, явно критичнее настроены относительно влияния

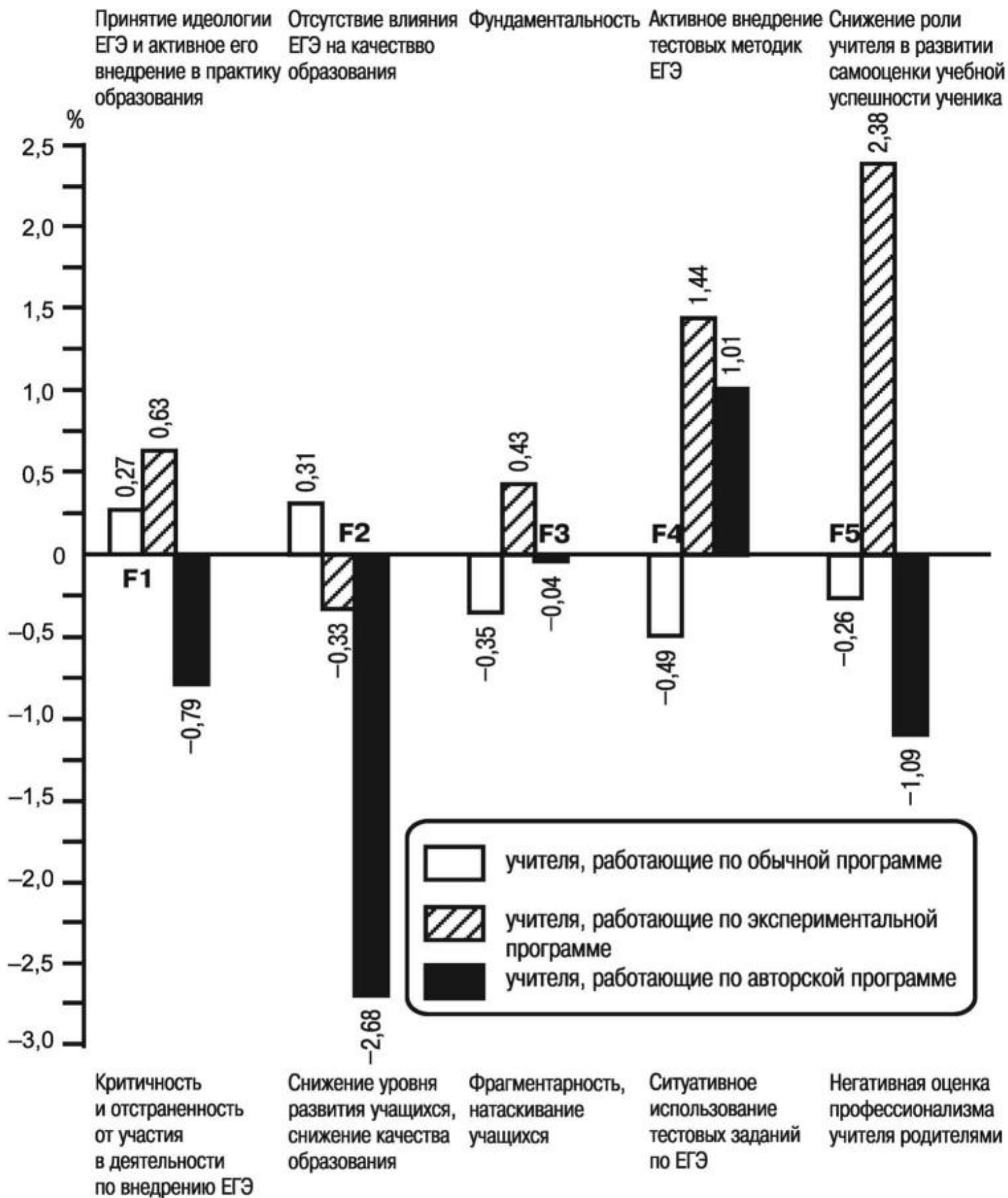


Рисунок 5.2

Размещение по осям выделенных факторов учителей, преподающих по разным типам учебных программ (значения по осям факторов)

ЕГЭ на качество школьного образования (см. фактор F2). С их точки зрения, введение ЕГЭ способствует как снижению уровня развития учащихся, так и качества образования в целом.

Важно также отметить, что по ряду факторов наблюдаются явные отличия между учителями, работающими по экспериментальным и авторским программам. Так, первые принимают общую идеологию ЕГЭ и активно участвуют в работе по его внедрению в практику школьного образования. Вторые же, напротив, не принимают идеологию ЕГЭ и отстраняются от практики его внедрения в школу (см. фактор F1). Расходятся они и в оценке роли ЕГЭ в изменении профессионального статуса учителя (см. фактор F5). Если учителя экспериментаторы обращают внимание на деформацию позиции педагога непосредственно в учебном процессе («снижение роли учителя в формировании самооценки учащихся»), то учителя, работающие по авторской программе, ставят акцент на социальных аспектах снижения профессионального статуса педагога в связи с низкими результатами учащихся при сдаче ЕГЭ («негативная оценка родителями профессионализма учителя»).

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.

Более того, полученные результаты позволяют зафиксировать своеобразные ценностные конфликты, которые переживает учитель в связи с введением ЕГЭ. Для этого необходимо сопоставить результаты, приведенные на рисунках 5.1 и 5.2. В качестве примера проинтерпретируем позицию учителей русского языка и литературы. Как мы отметили, эти учителя в целом позитивно оценивают введение ЕГЭ по всем пяти выделенным факторам. Вместе с тем понятно, что среди учителей русского языка и литературы (как и среди учителей других предметов) есть те, кто работает не только по обычным программам, но и по экспериментальным и авторским. А эти учителя (особенно работающие по авторским программам) проявляют явно негативное отношение к ЕГЭ, демонстрируя неприятие его идеологии, отстраненность от участия в работе по внедрению ЕГЭ, фиксируя негативные последствия введения ЕГЭ на развитие учащихся и качество образования. Из этого следует, что учитель, склонный к инновационной

деятельности, переживает особый смысловой конфликт в связи с введением ЕГЭ: как учитель предметник, он должен поддерживать ЕГЭ, а как новатор он склонен его отвергать. Это, в свою очередь, позволяет сделать вывод о том, что реформа образования, связанная с введением ЕГЭ, реализуется «сверху», административными методами, и не опирается на инновационный потенциал учителей практиков. И это один из ключевых социальных рисков, вызванных введением ЕГЭ.

## 5.2. Структурный анализ влияния регионально поселенческих параметров на отношение учителей к ЕГЭ

Приведенные в предыдущих главах материалы показывают, что на отношение учителей к ЕГЭ оказывают существенное влияние региональные и поселенческие факторы. Так, например, мы неоднократно фиксировали отличия в ответах учителей Красноярского края от ответов педагогов из других регионов, объясняя это, в частности, тем, что эксперимент по введению ЕГЭ здесь был начат существенно раньше. Заметные различия в ответах на целый ряд вопросов были обнаружены у сельских и городских учителей. Добавим, что и статус школы, в которой работают учителя (лицей, гимназия, школа с углубленным изучением предметов), также оказывает влияние на их ответы. В этой связи возникает ряд вопросов, касающихся характеристики тех основных тенденций отношения учителей к ЕГЭ, которые определяются социокультурным контекстом. В целом подобные вопросы очерчивают в первом приближении проблематику *типов отношения* к образовательным реформам в зависимости от социальных условий функционирования образовательных учреждений.

Для ответа на эти вопросы нами был проведен специальный факторный анализ результатов социологического опроса. С этой целью была сформирована исходная матрица данных, где строки определяют варианты ответов учителей на различные вопросы анкеты, а столбцы характеризуют различные подвыборки учителей (учителя из крупных городов, районных центров и сельских школ каждого региона, а также учителя специализированных школ). Ячейка матрицы (пересечение строки и столбца) обозначает процент выбора соответствующего варианта ответа в данной подвыборке. Исходная матрица данных общей размерностью 85X10 (строки на столбцы) была подвергнута факторному анализу методом Главных компонент с последующим вращением по критерию “Varimax” Кайзера. В результате факторного анализа

было выделено пять факторов, описывающих 85,2% общей суммарной дисперсии. Результаты факторного анализа приведены в Приложении 4.

Охарактеризуем вкратце выделенные основные факторы. Биполярный фактор F1 описывает 37,3% общей суммарной дисперсии. Его положительный полюс фиксирует взаимосвязи между тремя группами содержательных оценок, определяющих отношение учителей к ЕГЭ. Первую группу составляют ответы, фиксирующие признание ЕГЭ как *объективного* показателя, который позволяет оценить успешность ученика, уровень образования в школе и в регионе. Подобное признание объективности ЕГЭ коррелирует с позитивным отношением к возможности использования его результатов в качестве критерия для дополнительного финансирования как учителей, так и образовательных учреждений. Вторая группа оценок связана с теми социальными функциями сферы образования, которые можно оптимизировать с помощью ЕГЭ. В первую очередь это касается проблем регионального неравенства, устранения взяточничества и коррупции при поступлении в вузы, субъективизма со стороны учителей при итоговой аттестации учащихся. И наконец, третья группа показателей относится к характеристикам учебной деятельности — изменению программы преподавания в связи с введением ЕГЭ и систематизации знаний учащихся.

Таким образом, положительный полюс данного фактора определяет позитивное отношение к ЕГЭ, которое основано на признании его в качестве объективного критерия оценки качества образования. Повторимся, подобная оценка ЕГЭ позволяет, в свою очередь, выделить и ряд функций, оптимизирующих деятельность системы образования: выравнивание социальных возможностей, более эффективное финансирование, изменение учебной деятельности. Отрицательный полюс фактора определяет противоположные оценки: ЕГЭ необъективен и, следовательно, не позволяет оптимизировать различные функции образования. В свете сказанного фактор F1 можно задать через следующую оппозицию: «ЕГЭ как эффективный — неэффективный критерий оптимизации сферы образования».

Второй биполярный фактор F2 (15,4%) характеризует особенности *социального контроля работы* учителя в связи с результатами ЕГЭ. Так, на положительном полюсе фактора сгруппировались различные варианты ответов, свидетельствующие о наличии санкций в отношении учителя по поводу низких результатов ЕГЭ как со стороны органов управления, так и со стороны педагогического коллектива. Иными словами, положительный полюс фактора определяет многоуровневую систему контроля успешности выполнения ЕГЭ (от педагогического коллектива до органов управления образованием). При этом характерно, что наличие санкций коррелирует со специальной подготовкой учителя по проблематике ЕГЭ в рамках курсов

повышения квалификации. Отрицательный же полюс фактора, напротив, определяют ответы, фиксирующие отсутствие каких либо санкций по результатам ЕГЭ и в целом характеризующие негативное отношение учителей к ЕГЭ как управленческой инновации. Таким образом, фактор F2 можно задать через оппозицию «социальный контроль – отсутствие санкций» по результатам сдачи ЕГЭ.

Интерпретируя данный фактор, важно также отметить, что многоуровневый контроль и организация подготовки учителя по проблематике ЕГЭ ценностно ориентированы на уравнивание шансов учащихся сельских школ при поступлении в вуз. Это определяет дополнительный социальный смысл, фиксируемый положительным полюсом фактора. Отрицательный полюс, помимо отсутствия санкций по результатам ЕГЭ, содержит достаточно большое число негативных оценок (ЕГЭ «неадекватен для вступительных испытаний», «не является показателем эффективности образовательного процесса», «не может быть использован для оценки учительского профессионализма» и др.), что характеризует в целом традиционалистские ориентации в организации образовательного процесса.

На рисунке 5.3 показано размещение подвыборок учителей городских и сельских школ из различных регионов в пространстве факторов F1 и F2.

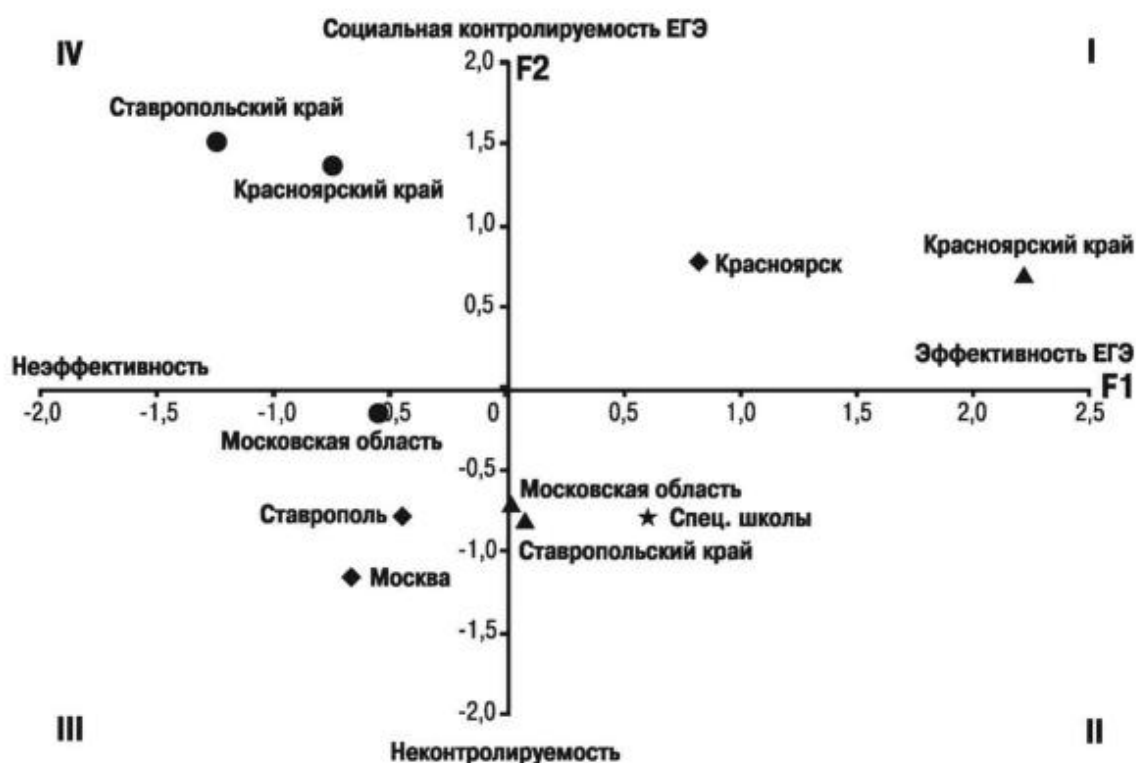


Рисунок 5.3

Размещение в пространстве факторов F1 («эффективность ЕГЭ – не эффективность») и F2 («социальный контроль – отсутствие санкций, неприятие ЕГЭ») учителей городских и сельских школ из различных регионов. (◆ – крупный город; ▲ – районный центр; ● – село; ★ – специализированная школа).



На рисунке видно, что на положительном полюсе фактора F1 («эффективность ЕГЭ») разместились учителя Красноярска, а также районных центров Красноярского края и учителя специализированных школ. Эти педагоги считают, что ЕГЭ является объективным показателем оценки качества образования и его можно использовать в качестве критерия дополнительного финансирования и учителей, и образовательных учреждений. Более того, введение ЕГЭ позволит решить целый ряд социальных задач: региональное неравенство в возможностях получения высшего образования, устранение коррупции и взяточничества при поступлении в вузы. На отрицательном же полюсе фактора F1 («неэффективность ЕГЭ») разместились сельские учителя из всех обследованных регионов (Московской области, Ставропольского и Красноярского краев), а также учителя из Москвы и Ставрополя.

Анализ размещения разных подвыборок по оси фактора F2 показывает, что этот фактор отчетливо дифференцирует учителей школ Красноярского края (из всех типов поселений: г. Красноярск, районные центры, села), которые расположились в зоне положительных значений, от учителей других регионов, имеющих отрицательные значения. Это позволяет сделать вывод о том, что в Красноярском крае реализуется особая управленческая стратегия по включению учителей в программу по внедрению ЕГЭ, которая, с одной стороны, ориентирована на повышение квалификации учителя в вопросах, касающихся ЕГЭ, а с другой — на организацию многоуровневой системы контроля по результатам сдачи ЕГЭ.

Особый интерес представляет анализ размещения различных подвыборок в квадрантах, заданных осями факторов F1 и F2, поскольку это позволяет наметить разные типы отношения учителей к ЕГЭ, учитывающие как принятие общей идеологии ЕГЭ, так и разные способы организации внедрения инноваций. Так, например, квадрант I определяет положительное отношение к ЕГЭ, признание его объективности как критерия оценки качества образования (положительные значения F1) и в то же время характеризует управленческую стратегию по переподготовке учителя и организацию многоуровневой системы контроля результатов ЕГЭ (положительные значения фактора F2). В этом квадранте расположились учителя Красноярска и районных центров Красноярского края. Заметим, что данный квадрант определяет и особое видение социальных функций ЕГЭ: решение проблем регионального неравенства в сфере образования, устранение взяточничества и коррупции при поступлении в вузы, увеличение шансов учащихся сельских школ на получение высшего образования. Таким образом, подобный тип отношения к ЕГЭ характеризуется и особым ценностным видением социальных задач, решаемых с помощью ЕГЭ, определяя смысловую позицию педагога в проблематике, касающейся ЕГЭ.

Противоположные, отрицательные значения по факторам F1 и F2 задает квадрант III, где расположились учителя школ Москвы, Ставрополя и сел Московской области. Это свидетельствует о том, что здесь в целом не сформировано позитивное отношение учителей к ЕГЭ и не реализуется стратегия социального контроля эффективности сдачи ЕГЭ учащимися.

Достаточно показательно размещение учителей и в двух других квадрантах — II и IV. Так, квадрант II характеризует ситуацию, когда ценностно ЕГЭ принимается учителем, но при этом здесь не фиксируется каких-либо особых санкций в связи с низкими результатами по ЕГЭ. Как видно из рисунка, подобная позиция распространена среди учителей специализированных школ. Такой тип отношения, на наш взгляд, может быть связан с более высокой успешностью сдачи ЕГЭ учащимися специализированных школ. Квадрант IV, напротив, характеризует ценностное неприятие учителем ЕГЭ и вместе с тем наличие управленческой стратегии многоуровневого контроля успешности выполнения ЕГЭ. Подобный тип отношения характерен для учителей сельских школ Красноярского и Ставропольского края. Нетрудно заметить, что здесь мы сталкиваемся с явно выраженным смысловым конфликтом, когда ЕГЭ ценностно не принимается учителем и в то же время в отношении профессиональной деятельности педагога реализуется достаточно последовательная управленческая стратегия контроля успешности сдачи ЕГЭ. Иначе говоря, здесь проявляется *вынужденное подчинение* учителя административным требованиям.

Мы подробно охарактеризовали два из пяти выделенных факторов. Кратко обозначим остальные три. Фактор F3 (13,3%) задает оппозицию «фальсифицируемость — нефальсифицируемость результатов ЕГЭ». Биполярный фактор F4 (11,8%) характеризует «активную включенность учителя в проблематику ЕГЭ» (положительный полюс) и его «неучастие в педагогических мероприятиях, посвященных ЕГЭ» (отрицательный полюс). Наконец, фактор F5 (8,0%) фиксирует влияние ЕГЭ на этические моменты. При этом положительный полюс означает, что введение ЕГЭ не устраняет субъективизма учителя при оценке ученика, а отрицательный свидетельствует об отсутствии влияния ЕГЭ на взяточничество в школе.

Учет этих факторов позволяет уточнить своеобразие типов отношения учителей к проблеме ЕГЭ в зависимости от региональных условий. В качестве примера сравним профили значений по пяти выделенным факторам среди учителей Красноярска и районных центров Красноярского края (см. рис. 5.4).

При обсуждении предыдущего рисунка (5.3) мы отметили, что учителя Красноярска и районных центров Красноярского края по факторам F1 («эффективность») и F2 («социальная контролируемость») проявляют сходные ориентации в своих ответах, о чем и свидетельствует их расположение

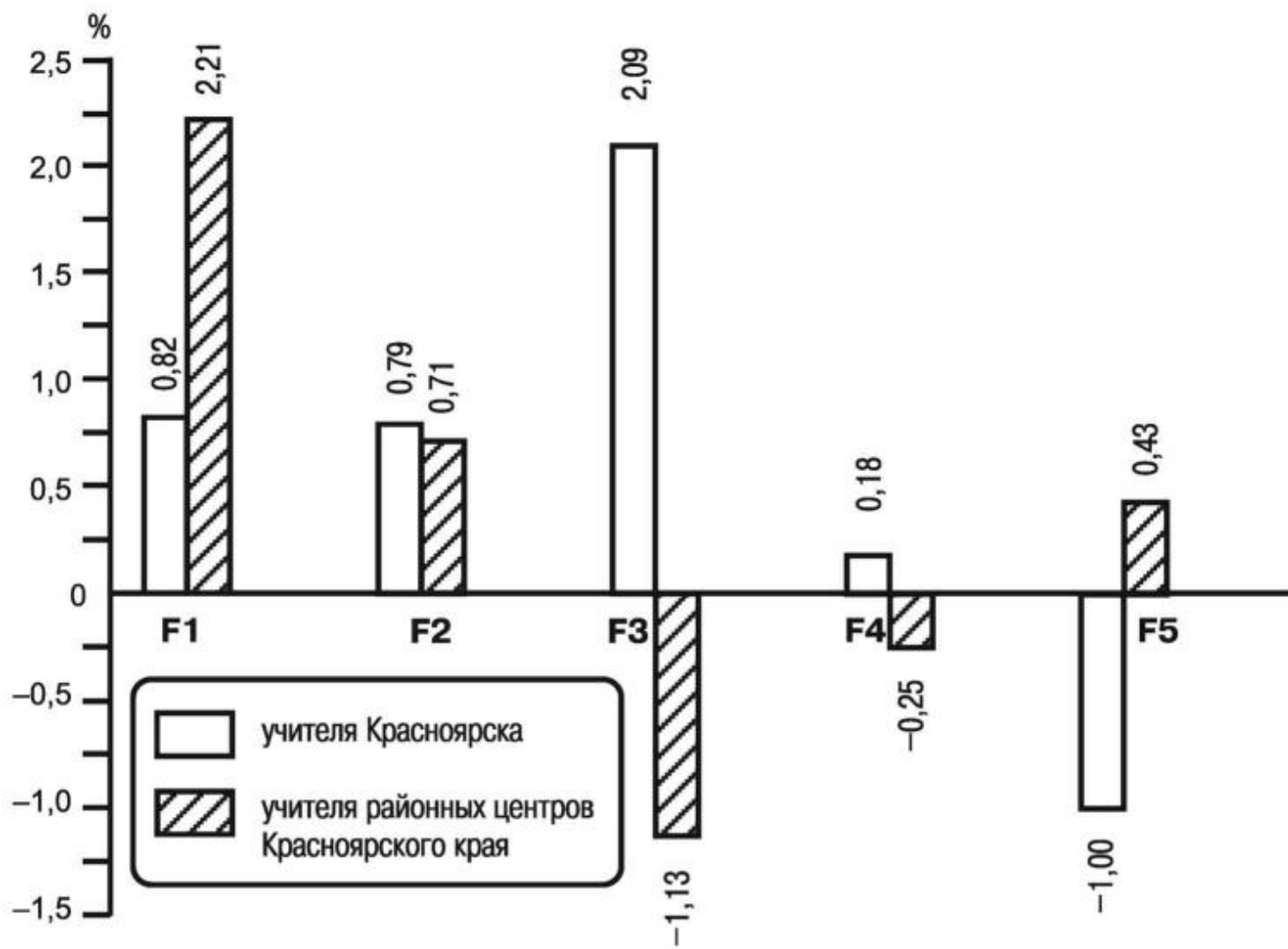


Рисунок 5.4

Распределение значений по осям пяти выделенных факторов у учителей школ Красноярска и школ районных центров Красноярского края.

в квадранте I на данном рисунке. Однако, как мы видим, по остальным трем факторам (см. рис. 5.4) их значения противоположны. Так, если учителя Красноярска считают, что результаты ЕГЭ могут быть фальсифицированы, и они лично сталкивались со случаями утечки информации, то учителя из районных центров, как правило, не фиксируют подобных случаев. Если учителя Красноярска не считают, что ЕГЭ изменяет ситуацию со взяточничеством в школе, то учителя из районных центров акцентируют внимание на том, что ЕГЭ не устраняет субъективизма в оценке ученика (см. фактор F5). Наконец, если учителя Красноярска фиксируют свою включенность в различные педагогические мероприятия, связанные с ЕГЭ, то учителя из районных центров проявляют противоположную тенденцию (см. фактор F4). Таким образом, мы видим, что разные социокультурные контексты функционирования школы (в крупном и малом городе) существенно влияют на тип отношения учителя к ЕГЭ. Действительно,

подчиняясь общей управленческой стратегии внедрения масштабной педагогической инновации учитель крупного города (областного центра) более активно включается в разнообразные мероприятия, связанные с этой инновацией. Но в то же время он более критичен относительно реализуемости в педагогической практике декларируемых целей, фиксируя при этом различного рода административные фальсификации.

Когда я делюсь со своими знакомыми тем, что пишу книгу об отношении учителей к ЕГЭ, то, как правило, с их стороны следует: «Очень интересно, и что же говорят учителя?» Не скрою, подобный вопрос первоначально вызывал у меня замешательство. Действительно, материала так много и он такой разный, что кратко ответить на него очень сложно. Ответы учителей разнообразны, противоречивы, а порой их мнения и просто полярны. В этом отношении проведенное исследование со всей очевидностью выявило неоднородность учительства как социально профессиональной группы. Эта неоднородность определяется и задается многими факторами: преподаваемым предметом, установками к инновационной деятельности, профессиональным стажем, статусом образовательного учреждения, особенностями региона, собственным опытом учителя по подготовке учащихся к ЕГЭ.

Последняя глава книги и была направлена на то, чтобы структурировать полученный материал. В принципе ее следует рассматривать как развернутое заключение, обобщающее основные результаты проведенного исследования. Повторять содержание этой главы здесь не имеет смысла. Отмечу лишь два момента. Первый касается характеристики особого *ценностно смыслового конфликта*, который обусловлен противоречием между авторскими установками учителя относительно преподаваемого им предмета и его реальной работой в рамках подготовки учащихся к ЕГЭ. Этот момент существенен, поскольку фиксирует своеобразные риски, обусловленные тем, что реформа по внедрению ЕГЭ идет сверху и не опирается на тех учителей практиков, которые проявляют активность по инновационному совершенствованию содержания школьного образования. Другими словами, организационно реформа не учитывает интересы наиболее творческой части учительства. Второй момент связан с анализом влияния региональных факторов. Основной результат здесь состоит в необходимости учета

взаимосвязей между способами организации управленческого контроля эффективности ЕГЭ и общим контекстом, определяющим позитивное или негативное отношение учителей к его идеологии. Иными словами, именно сочетание характера *управленческого контроля и отношения к идеологии* ЕГЭ определяет своеобразие различных региональных вариантов его внедрения в практику школьного образования.

Завершая книгу, выскажу ряд соображений, касающихся дальнейших перспектив по разработке ЕГЭ. Одним из центральных, на мой взгляд, является вопрос, связанный с совершенствованием вариантов КИМов для различных учебных дисциплин. В первую очередь здесь необходимо соблюдение базовых тестологических требований, связанных с проверкой заданий на их валидность и надежность. Требуется также серьезного и открытого обсуждения сама концептуальная база, относительно которой разрабатываются КИМы. Причем, с одной стороны, здесь необходимо уточнение собственно психологических аспектов, касающихся общих и специальных способностей (математических, литературных, способностей к иностранным языкам и др.), различного рода компетенций и т. п., с другой — необходима разработка КИМов в соответствии с новым поколением образовательных стандартов. Наряду с совершенствованием КИМов особый круг вопросов связан с отслеживанием социальной эффективности ЕГЭ. Причем это касается не только этапа вступительных экзаменов. Здесь крайне важны как лонгитюдные, так и срезовые мониторинговые исследования по сравнительному изучению достижений учащихся с разными результатами по ЕГЭ. Действительно, связаны ли полученные по ЕГЭ результаты с дальнейшей учебной, профессиональной и социальной успешностью? И наконец, особое значение для оптимизации образовательной политики имеет использование результатов ЕГЭ для мониторинга качества образования на уровне школы, отдельного региона, России в целом. Это требует сопоставления результатов ЕГЭ с широким спектром статистических индикаторов, фиксирующих состояние образования, включения материалов ЕГЭ в мониторинговые и социологические опросы, направленные на изучение сферы образования. Таким образом, переход ЕГЭ в штатный режим функционирования определяет и новый круг проблем по его разработке и совершенствованию.

# Литература

1. Абанкина Т. Система ГИФО прозрачна. Это просто рейтинг результатов ЕГЭ. Причем вполне справедливый // Учительская газета. – 2003 (28.10). – №44 (9969)
2. Адамский А. Единый экзамен: между итогами и перспективами // Первое сентября. – 2002. – № 4.
3. Адамский А. Единый экзамен для правительства // Первое сентября. – 2003. – № 61.
4. Болотов В. Мифы о ЕГЭ развеиваются // Учительская газета. – 2002. – № 45.
5. Болотов В. Экспериментируем вместе. Итоги года обнадеживают // Учительская газета. – 2002. – №52
6. Болотов В. Хорошие инструкции предотвратят махинации // Первое сентября. – 2003. – № 8.
7. Болотов В. Под грифом «Рекомендовано». Тесты должны составлять профессионалы // Учительская газета. – 2005 (26.04). – №17 (10046)
8. Болотов В. Дети инвалиды ЕГЭ не сдают // Учительская газета. – 2005 (13.09). – №37 (10066)
9. Болотов В. Общественный наблюдатель ЕГЭ. Проверьте, нет ли рядом родственников // Учительская газета. – 2006 (28.03). – №13 (10094)
10. Болотов В. Оценки с ЕГЭ и без... // Учительская газета. – 2006 (26.12). – №52 (10133)
11. Болотов В., Калина И. Чтобы ЕГЭ – 2009 стал комфортным // Учительская газета. – 2007 (19.06). – №25 (10158)
12. Витковский А. ЕГЭ: взгляд за ширму объективности // Первое сентября. – 2005. – № 35.
13. Витковский А. Образование в фокусе ЕГЭ // Первое сентября. – 2006. – № 19.
14. Горюхин Ю. На ЕГЭ как на войне // Учительская газета. – 2001. – №49
15. Дашковская О. Вопросы перед единым экзаменом. Интервью с В.Болотовым // Первое сентября. – 2001. – № 2.
16. Дашковская О. ЕГЭ, ГИФО и профильная школа // Первое сентября. – 2003. – № 36.
17. Дашковская О. ЕГЭ: кто устанавливает шкалу баллов? // Первое сентября. – 2007. – № 21.
18. Дашковская О. Татьяна Клячко: «Бороться с единым экзаменом – это все равно, что бороться с новыми технологиями» // Первое сентября. – 2008. – № 22.
19. Дашковская О., Климова О. Оценка качества образования должна служить развитию, а она ориентирована на контроль... // Первое сентября. – 2005. – № 53.
20. Демина И. Эксперимент в чистом виде. Социальные последствия ЕГЭ // Учительская газета. – 2005 (03.05). – №18 (10047)
21. Жуков А. Обязательность ЕГЭ для всех? Депутаты в сомнениях и просят поддержки общественности // Учительская газета. – 2008 (18.03). – №12 (10297)
22. Каминская И. Секретов от коллег нет! Важно не идеализировать, а анализировать // Учительская газета. – 2003 (28.10). – №44 (9969)

23. Канторович Г. Для хорошего вуза ЕГЭ не обуза. Четыре года в Высшей школе экономики внимательно наблюдают за некоторыми первокурсниками // Учительская газета. – 2004 (16.11). – №46 (10023)
24. Кириллова С. Тест до и тест после // Первое сентября. – 2003. – № 73.
25. Кириллова С. Евгений Бунимович: «В ситуации с ЕГЭ в Москве» // Первое сентября. – 2004. – № 19.
26. Кириллова С. ЕГЭ: удар по объективности // Первое сентября. – 2004. – № 45.
27. Кириллова С. По мотивам ЕГЭ // Первое сентября. – 2005. – № 5.
28. Кириллова С. ЕГЭ 2005: разбор полетов // Первое сентября. – 2005. – № 47.
29. Кириллова С. ЕГЭ 2005: разбор полетов // Первое сентября. – 2005. – № 50.
30. Кириллова С. Как относятся эксперты к составлению рейтингов школ по результатам ЕГЭ? // Первое сентября. – 2005. – № 54.
31. Кириллова С. Обязательный ЕГЭ: 80% учителей против // Первое сентября. – 2008. – № 8.
32. Кириллова С., Хлебников В. ЕГЭ со многими неизвестными // Первое сентября. – 2003. – № 35.
33. Кириллова С., Хлебников В. В России нужно формировать культуру школьных экзаменов // Первое сентября. – 2005. – № 5.
34. Косыгин С. Проект закона о ЕГЭ доработают // Учительская газета. – 2006 (04.07). – №27 (10108)
35. Кузьминов Я. Единый экзамен лишает ректоров административной валюты // Учительская газета. – 2001. – №22
36. Кузьминов Я. В безразличии к образованию – трагедия российской власти // Учительская газета. – 2001. – №39
37. Кузнецова Л. Малый ЕГЭ. Проверка знаний в 9 м классе // Учительская газета. – 2006 (14.11). – №46 (10127)
38. Максимович О. Ахиллесова пята. Фэйс контроль поможет отличить Петрова от Иванова // Учительская газета. – 2002. – №52
39. Максимович О. ЕГЭ подвергли экспертизе // Учительская газета. – 2006 (14.11). – №46 (10127)
40. Максимович О. Точки с запятыми. Последние детали сценария проведения ЕГЭ – 2009 станут известны в ноябре // Учительская газета. – 2008 (21.10). – №43 (10228)
41. Молодцова В. Не нравится ЕГЭ? Предлагайте свои варианты! // Учительская газета. – 2004 (22.06). – №25 (1002)
42. Молодцова В. А+В+С. ЕГЭ – 2005 в цифрах и фактах // Учительская газета. – 2004 (16.11). – №46 (10023)
43. Молодцова В. Русский язык расстался с литературой. ЕГЭ наступит непременно // Учительская газета. – 2006 (31.10). – №44 (10125)
44. Молодцова В. «ЕГЭ?!» – сказали мы с Петром Ивановичем. И не только с ним, но и с учителями русского языка и литературы из 20 регионов страны // Учительская газета. – 2007 (20.11). – №47 (10180)
45. Молодцова В. ЕГЭ в дороге: от эксперимента к обязательности // Учительская газета. – 2007 (06.11). – №45 (10178)



46. Петрова Л. Сколько кг весит ЕГЭ? Знает ли министр, как тяжел мешок с экзаменационным материалом? // Учительская газета. – 2007 (16.01). – №2 (10135)
47. Пинский А. Необязательный ЕГЭ. Идея, которая никого не заинтересовала // Учительская газета. – 2004 (07.12). – №50 (10027)
48. Плоткин Г. ЕГЭ в России больше, чем ЕГЭ // Учительская газета. – 2008 (21.10). – №43 (10228)
49. Результаты единого государственного экзамена (май – июнь 2005 года). Аналитический отчет. М.: Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, ГНУ «Федеральный институт педагогических измерений». – 2005. – 347 с. (www.fipi.ru).
50. Результаты единого государственного экзамена (май – июнь 2007 года). Аналитический отчет. М.: Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, ГНУ «Федеральный институт педагогических измерений». – 2007. – 337 с. (www.fipi.ru).
51. Результаты единого государственного экзамена (май – июнь 2008 года). Аналитический отчет. М.: Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, ГНУ «Федеральный институт педагогических измерений». – 2008. – 422 с. (www.fipi.ru).
52. Родионова О. Страсти по ЕГЭ // Учительская газета. – 2004 (27.01). – №3 (9980)
53. Руденко С. Виктор Болотов: Информационной безопасности проведения ЕГЭ без подключения гражданских институтов не достичь // Учительская газета. – 2006 (02.05). – №18 (10099)
54. Руденко С. ЕГЭ развеял иллюзии. Российские выпускники хуже всего знают математику и литературу // Учительская газета. – 2008 (24.06). – №26 (10211)
55. Рыбина Л. Александр Шмелев: «Авторы в целом удачно составили тесты...» // Первое сентября. – 2001. – № 49.
56. Садовничий В. ЕГЭ – это математическая теорема // Учительская газета. – 2005 (19.04). – №16 (10045)
57. Собкин В.С. Учительство как социально профессиональная группа: динамика социокультурных трансформаций // Материалы III Всероссийского социологического конгресса, М., 2008 (www.isras.ru/abstract bank/1208435657.pdf)
58. Собкин В.С., Адамчук Д.В. Мониторинг социальных последствий информатизации: что изменилось в школе за три года?. – М.: Институт социологии образования РАО, 2008 – 159 с.
59. Собкин В.С., Адамчук Д.В., Баранова Е.В., Маркина О.С., Ткаченко О.В. Учитель о влиянии ЕГЭ на качество школьного образования // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XIII. Вып. XXII. – М.: Институт социологии образования РАО, 2009. – С. 179 – 214.
60. Собкин В.С., Писарский П.С., Коломиец Ю.О. Учительство как социально профессиональная группа. М. – Рига: Российская академия образования, ЦСО РАО, 1996. – 102 с.
61. 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.

62. Солнцева М. ЕГЭ есть ГИФО. Об идейной бедности и благих намерениях // Учительская газета. – 2002. – № 7.
63. Соловейчик А. В чем сегодня опасность единого экзамена? // Первое сентября. – 2001. – № 50.
64. Сычева Л. Владимир Хлебников: «Без ЦТ не было бы ЕГЭ» // Учительская газета. – 2001. – №27.
65. Сычева Л., Шаулин В. Не надо ругать за двойки // Учительская газета. – 2001. – №26.
66. Татур А. Каким быть единому государственному экзамену? Покажет конкурс на лучшие контрольно измерительные материалы // Учительская газета. – 2001. – №34
67. Филиппов В. Новые правила ЕГЭ // Учительская газета. – 2002. – №22
68. Филиппов В. Единый государственный экзамен. Московские вузы работают с ЕГЭ // Учительская газета. – 2004 (10.02). – №5 (9982)
69. Царегородцева С. Михаил Астапов: ЕГЭ развеял миф о безусловном превосходстве городской школы // Учительская газета. – 2004 (05.10). – №40 (10017)

## АНКЕТА для учителей

*Уважаемый коллега!*

Центр социологии образования РАО предлагает Вам принять участие в социологическом опросе, который поможет выявить разнообразие мнений учителей относительно ряда актуальных проблем современного российского образования.

Убедительно просим Вас при ответе на вопросы анкеты ни с кем не обсуждать Ваше мнение. Это важно, поскольку нас интересует именно Ваша личная точка зрения.

Свое согласие с тем или иным предложенным вариантом ответа обозначайте, отмечая в анкете соответствующую суждению цифровую позицию, либо вписывая свой ответ в специально отведенное поле («другое»). При ответах вы можете выбирать одно или несколько суждений, с которыми вы согласны, в зависимости от содержания вопроса.

Анкету подписывать не нужно. При обработке данных авторский коллектив гарантирует анонимность Ваших ответов.

*Заранее благодарим Вас за сотрудничество.*

### **1. Как Вы считаете, что в первую очередь должна давать школа современному школьнику?**

1. прочные знания
2. весомый культурный багаж
3. помощь в развитии своих способностей
4. необходимую подготовку для поступления в вуз
5. опыт социального общения и взаимодействия
6. опыт общественной деятельности
7. другое (*напишите, что*) \_\_\_\_\_

**2. Кого, с Вашей точки зрения, в первую очередь должна готовить школа? (отметьте, пожалуйста, НЕ БОЛЕЕ 3 х позиций)**

1. культурных, образованных людей
2. критически мыслящих людей, берущих на себя ответственность
3. творческих высококвалифицированных специалистов
4. людей, способных обеспечить свое благосостояние
5. добросовестных дисциплинированных работников
6. надежных защитников своей страны
7. людей, способных создать крепкую семью
8. людей, добивающихся в жизни своего
9. романтиков и энтузиастов
10. людей, тонко чувствующих прекрасное
11. принципиальных людей, не идущих на компромиссы

**3. С какими суждениями, касающимися воспитания детей, Вы согласны:**

1. при воспитании ребенка необходимо четко объяснить ему правила поведения и требовать их неукоснительного соблюдения
2. главное в воспитании – предоставить детям полную свободу для их самостоятельности
3. в процессе воспитания ребенка необходимо прислушиваться к его мнению и по возможности его учитывать

**4. Что, на Ваш взгляд, в первую очередь влияет на решение современного школьника продолжить образование? (отметьте, пожалуйста, НЕ БОЛЕЕ 3 х позиций)**

1. традиции семьи
  2. престижность выбранной профессии
  3. мнения родителей
  4. уровень индивидуальных способностей
  5. советы друзей
  6. честолюбивые стремления
  7. успешная сдача ЕГЭ
  8. материальные возможности родителей
  9. престижность выбранного учебного заведения
  10. советы учителей
  11. другое (напишите, что) \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**5. Какие факторы в первую очередь, по Вашему, влияют на решение современного школьника НЕ продолжать образование? (отметьте, пожалуйста, НЕ БОЛЕЕ 3 х позиций)**

1. слабое здоровье
  2. недостаточные способности
  3. отсутствие интереса к учебе
  4. страх перед экзаменами
  5. неуспешная сдача ЕГЭ
  6. материальное положение семьи
  7. невысокий уровень образования родителей
  8. незаинтересованность учителей в индивидуальном развитии учащихся
  9. низкий уровень знаний, полученных в школе
  10. возможность устроиться на работу, имея лишь общее среднее образования
  11. неразвитость социальных программ помощи студентам
  12. в среде школьников образование не считается ценностью
  13. другое (*напишите, какие*) \_\_\_\_\_
- 

**6. Считаете ли Вы, что в современной школе ребенок получает НЕдостаточно:**

1. технических знаний
2. гуманитарных знаний
3. физико математических знаний
4. естественнонаучных знаний
5. экономических знаний
6. эстетических знаний
7. юридических знаний
8. экологических знаний
9. знаний о здоровом образе жизни
10. знаний в области информационных технологий
11. школа дает достаточные знания

**7. Считаете ли Вы, что современная школа:**

1. удовлетворяет образовательным потребностям общества
2. нуждается в частичных изменениях
3. находится в глубоком кризисе и требует коренных изменений

**8. В чем Вы видите главные причины нынешних трудностей в сфере образования? (отметьте, пожалуйста, НЕ БОЛЕЕ 5 ти позиций)**

1. административно бюрократическая система управления
  2. несовершенство систем подготовки и переподготовки педкадров
  3. феминизация учительской профессии
  4. «старение» педагогических кадров
  5. недостаток уважения к личности школьника
  6. ослабление дисциплины и порядка в стране
  7. самоустранение семьи от воспитания детей
  8. низкий престиж учительской профессии
  9. недостаточное финансовое и материальное обеспечение школы
  10. отсутствие научно обоснованной региональной, городской программы развития образования
  11. плохое научное и методическое обеспечение учебного процесса
  12. слабая правовая защищенность системы образования
  13. пассивность, незаинтересованность учащихся в усвоении знаний, умений и навыков
  14. неготовность родителей и детей к изменению школы
  15. слабая социальная защищенность педагогических кадров
  16. лучшие педагоги уходят из образования
  17. идеологизированность учебно воспитательного процесса
  18. падение престижа образования в обществе в целом
  19. я не вижу каких либо трудностей в сфере образования
  20. другое (*напишите*) \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**9. Какие из перечисленных ниже принципов, с Вашей точки зрения, реализуются в современной государственной политике России в области образования:**

1. гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, свободного развития личности
2. воспитание гражданственности и любви к Родине
3. обеспечение единства федерального культурного и образовательного пространства
4. защита системой образования национальных культур и региональных культурных традиций
5. общедоступность образования
6. ориентированность образования на уровни и особенности развития учащихся

7. светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях
8. свобода и плюрализм в образовании
9. демократический, государственно общественный характер управления образованием
10. автономность образовательных учреждений
11. реализуются другие принципы (*напишите какие*) \_\_\_\_\_

-----

-----

-----

**10. На какой уровень управления системой образования Вы возлагаете надежды на положительные изменения в школе?**

1. общероссийский
2. областной
3. городской
4. районный
5. школьный
6. ни на один из указанных

**11. Оцените, насколько Вы информированы о состоянии системы образования:**

1. я знаком(а) с аналитическими отчетами и статистическими данными о состоянии системы образования на Федеральном уровне
2. я знаком(а) с аналитическими отчетами и статистическими данными о состоянии системы образования в моем регионе
3. я могу судить о состоянии системы образования по фрагментарным отрывочным данным
4. я считаю, что у нас вообще отсутствуют систематические публикации данных, позволяющие судить о состоянии системы образования
5. я считаю, что статистическая информация о состоянии системы образования доступна лишь сотрудникам органов управления образованием, а до простых учителей она просто не доводится
6. я выношу суждения о состоянии системы образования на основе моего собственно профессионального опыта, этого достаточно

**12. В каком направлении в первую очередь необходимо совершенствовать содержание образования? (отметьте НЕ БОЛЕЕ 5 ти позиций)**

1. пересмотр фактологического содержания предметов
2. дифференциация обучения
3. упрощение содержания образования
4. введение разноуровневых учебных курсов по каждому предмету
5. гуманизация содержания образования
6. разработка содержания программ профильного обучения
7. переосмысление логики раскрытия предмета
8. индивидуализация обучения
9. гуманитаризация содержания образования
10. разработка нового поколения образовательных стандартов
11. интеграция учебных предметов
12. введение новых, нетрадиционных предметов
13. широкое внедрение в учебный процесс современных информационных технологий (компьютеры и т.д.)
14. другое (*напишите, в каком*) \_\_\_\_\_

**13. Поддерживаете ли Вы закон Государственной думы, предусматривающий введение Единого государственного экзамена (ЕГЭ) в российских школах?**

1. да, поддерживаю
2. нет, поскольку считаю, что сдача ЕГЭ может осуществляться только по желанию самих учащихся
3. нет, поскольку считаю, что традиционная форма итоговой аттестации учащихся более объективно оценивает освоение учащимся школьной программы
4. нет, поскольку считаю, что традиционная форма вступительных испытаний в вуз более объективно оценивает освоение учащимся школьной программы
5. не имею мнения по этому вопросу

**14. Как Вы считаете, можно ли результаты ЕГЭ рассматривать как объективные показатели уровня подготовки учащегося?**

1. да, это может служить объективным показателем, но лишь относительно определенных тем
2. да, такой способ оценки возможен, но применим не ко всем школьным предметам
3. да, но не в отношении того предмета, который я преподаю
4. нет, подобный способ оценки уровня подготовки учащегося неа



декватен для итоговой аттестации

- нет, подобный способ оценки уровня подготовки учащегося неадекватен для вступительных испытаний в вуз
- не имею мнения по данному вопросу

**15. Как Вы считаете, позволяют ли результаты ЕГЭ объективно оценить уровень и качество преподавания в соответствующем образовательном учреждении?**

- да, это позволяет объективно оценить уровень и качество образования в конкретной школе и охарактеризовать динамику ее развития
- да, результаты ЕГЭ позволяют объективно сравнить уровень подготовки учащихся в разных школах
- да, результаты сдачи ЕГЭ могут использоваться лишь как дополнительный показатель при оценке качества образования в различных школах
- нет, успешность сдачи ЕГЭ не отражает качества образовательного процесса в школе
- не имею мнения по данному вопросу

**16. Как Вы считаете, позволяют ли результаты ЕГЭ объективно оценить уровень и качество образования в регионе?**

- да
- нет
- не имею мнения по данному вопросу

**17. Считаете ли Вы, что введение ЕГЭ позволит решить проблему РЕГИОНАЛЬНОГО неравенства в доступе выпускников школ к высшему профессиональному образованию?**

- да, это увеличит шансы поступления в вуз выпускников сельских школ
- да, это позволит учащимся из небольших городов и удаленных регионов поступать в вузы Москвы, Санкт Петербурга и других крупных городов
- да, это облегчит учащимся поступление в вуз того профиля, которого нет в их регионе
- нет, ведение ЕГЭ реально не устраняет региональные барьеры, препятствующие получению высшего профессионального образования
- не имею мнения по этому вопросу

- 18. Считаете ли Вы, что введение ЕГЭ позволит решить проблему РЕГИОНАЛЬНОГО неравенства в доступе выпускников школ к среднему профессиональному образованию?**
1. да, это облегчит выпускникам сельских школ поступление в ссуз
  2. да, это позволит учащимся из небольших городов и удаленных регионов поступать в ссузы Москвы, Санкт Петербурга и других крупных городов
  3. да, это облегчит учащимся из разных регионов поступление в ссуз того профиля, которого нет в их регионе
  4. нет, введение ЕГЭ реально не устраняет региональные барьеры, препятствующие получению среднего профессионального образования
  5. не имею мнения по этому вопросу
- 19. Считаете ли Вы, что введение ЕГЭ позволит решить проблему СОЦИАЛЬНОГО неравенства в доступе к высшему профессиональному образованию?**
1. да, это позволит учащимся из малообеспеченных семей преодолеть неравенство в получении высшего профессионального образования
  2. да, это позволит учащимся из низкообразованных семей преодолеть социальные барьеры в получении высшего профессионального образования
  3. нет, введение ЕГЭ не влияет на устранение существующих социальных барьеров, препятствующих получению высшего профессионального образования
  4. не имею мнения по этому вопросу
- 20. Считаете ли Вы, что:**
1. введение ЕГЭ позволяет объективно оценить знания учащихся, снижая значимость влияния таких негативных аспектов, как конфликтное отношение учителя с учеником, его предвзятое отношение
  2. введение ЕГЭ сказывается отрицательно, поскольку это «разовое» испытание и не дает возможности учесть индивидуальные успехи ученика за весь период обучения
  3. введение ЕГЭ сказывается негативно, поскольку не дает учителю возможности «вытянуть» ученика на экзамене

4. реальная практика проведения ЕГЭ не устраняет влияния субъективного отношения учителя к ученику
5. другое (напишите)\_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
6. у меня нет мнения по этому вопросу

**21. Считаете ли Вы, что введение ЕГЭ:**

1. устранил взяточничество в школах
2. будет, напротив, способствовать распространению взяточничества в школах
3. реально никак не повлияет на распространение взяточничества
4. проблема взяточничества в школе надумана
5. у меня нет мнения по этому вопросу

**22. Считаете ли Вы, что введение ЕГЭ:**

1. устранил взяточничество и коррупцию при поступлении в вузы
2. будет, напротив, способствовать распространению взяточничества и коррупции в вузах
3. реально никак не повлияет на распространение взяточничества и коррупции
4. проблема взяточничества в вузе надумана
5. у меня нет мнения по этому вопросу

**23. Позволит ли введение ЕГЭ устранить протекционизм при поступлении в вуз?**

1. да
2. нет
3. не имею мнения по данному вопросу

**24. Считаете ли Вы, что результаты ЕГЭ могут использоваться в качестве критерия для социальной поддержки и поощрения:**

1. учителей
2. образовательных учреждений
3. результаты ЕГЭ не являются важным показателем при социальной оценке эффективности образовательного процесса
4. не имею мнения по этому вопросу

- 25. Считаете ли Вы, что результаты ЕГЭ могут использоваться в качестве критерия для определения объемов дополнительного бюджетного финансирования школы?**
1. да, как один из основных критериев
  2. да, но лишь как дополнительный критерий
  3. нет, результаты ЕГЭ не могут использоваться в качестве критерия при определении объемов дополнительного бюджетного финансирования школы
- 26. Считаете ли Вы, что содержательный анализ результатов сдачи ЕГЭ в регионе должен использоваться:**
1. школьными методическими объединениями
  2. районными методическими кабинетами
  3. региональными институтами повышения квалификации
  4. другое (*напишите*) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  5. результатам сдачи ЕГЭ не следует уделять специальное внимание в методической работе
  6. не имею мнения
- 27. Считаете ли Вы, что введение ЕГЭ оказывает негативное влияние на целевые ориентации образовательного процесса?**
1. да, поскольку ориентирует образовательный процесс на «натаскивание» учащихся, а не на развитие их мышления и творческих способностей
  2. да, поскольку существенно снижает интерес к предмету и позитивную мотивацию учебной деятельности учащихся
  3. да, поскольку формирует у учащихся формальные, а не содержательные критерии оценки своей успешности в учебной деятельности
  4. нет, поскольку требует от учащегося систематизировать свои знания
  5. нет, введение ЕГЭ реально не оказывает существенного влияния на изменение целевых ориентаций образовательного процесса
  6. другое (*напишите*) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  7. не имею мнения по данному вопросу

- 28. Считаете ли Вы, что традиционные формы итоговой аттестации и вступительных экзаменов лучше отражают знания по гуманитарным дисциплинам по сравнению с ЕГЭ?**
1. да
  2. нет
  3. не имею мнения по данному вопросу
- 29. Считаете ли Вы сочинение адекватной формой оценки знаний по литературе при итоговой аттестации учащихся?**
1. да
  2. нет, поскольку сочинение не отражает собственно художественно творческих, литературных способностей учащихся
  3. нет, поскольку сочинение не позволяет оценить знания учащегося в области литературы
  4. нет, поскольку при оценке сочинения высока роль субъективной оценки со стороны проверяющего
  5. другое (*напишите*) \_\_\_\_\_
  6. не имею мнения по этому вопросу
- 30. Считаете ли Вы сочинение адекватной формой оценки знаний учащихся по литературе при вступительных испытаниях в вуз?**
1. да
  2. нет, поскольку сочинение не отражает собственно художественно творческих, литературных способностей учащихся
  3. нет, поскольку сочинение не позволяет оценить знания учащегося в области литературы
  4. нет, поскольку при оценке сочинения высока роль субъективной оценки со стороны проверяющего
  5. другое (*напишите*) \_\_\_\_\_
  6. не имею мнения по этому вопросу
- 31. Считаете ли Вы, что результаты ЕГЭ могут фальсифицироваться:**
1. отдельными учителями
  2. школой
  3. городской, районной администрацией
  4. региональными органами управления образованием
  5. федеральными органами управления образованием
  6. фальсификация результатов ЕГЭ практически исключена
  7. не имею мнения по этому вопросу

**32. Сталкивались ли Вы со случаями утечки информации о содержании экзаменационных заданий, включенных в ЕГЭ?**

1. да, я сталкивался(ась) лично с такими случаями
2. лично не сталкивался(ась), но в нашей школе такие случаи были
3. нет, я не сталкивался(ась), но слышал(а) о таких случаях в других школах
4. нет

**33. Соблюдается ли на Ваш взгляд анонимность при оценке результатов тестирования по ЕГЭ?**

1. да, анонимность соблюдается полностью
2. нет, мне известны отдельные случаи нарушения анонимности
3. нет, нарушение анонимности происходит повсеместно
4. мне об этом ничего не известно

**34. Вы считаете, что повсеместное введение ЕГЭ в школах:**

1. улучшит общее качество образовательного процесса в школе
2. не окажет существенного влияния на качество образовательного процесса в школе
3. ухудшит качество образовательного процесса в школе
4. не имею определенного мнения

**35. Влияет ли, на Ваш взгляд, введение ЕГЭ на содержание школьного образования?**

1. да, введение ЕГЭ ведет к сокращению объема содержания образования, поскольку устраняются малозначимые и второстепенные темы
2. да, введение ЕГЭ ведет к упрощению содержания образования, поскольку обучение становится ориентированным на формирование умений работать с тестовыми заданиями
3. да, введение ЕГЭ ведет ко все большей унификации и снижает возможность дифференциации образования
4. да, введение ЕГЭ ведет к более четкой структурированности и систематизации содержания школьного образования
5. да, введение ЕГЭ ведет к усилению межпредметных связей в содержании школьного образования
6. нет, ЕГЭ не влияет на содержание школьного образования
7. другое (*напишите*) \_\_\_\_\_
8. не имею мнения по данному вопросу

36. Назовите наиболее значимые, на Ваш взгляд, позитивные тенденции в изменении содержания школьного образования, которые связаны с введением ЕГЭ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

37. Назовите наиболее важные, на Ваш взгляд, негативные тенденции в изменении содержания школьного образования, которые связаны с введением ЕГЭ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

38. Оцените влияние ЕГЭ на реализацию школой следующих образовательных целей (отметьте в соответствующей колонке знаком «+» свое мнение по поводу каждой из одиннадцати предложенных целей):

		введение ЕГЭ оказывает позитивное влияние	введение ЕГЭ оказывает негативное влияние	введение ЕГЭ никак не влияет
1	формирование прочных знаний			
2	формирование весомого культурного багажа			
3	развитие творческих способностей учащихся			
4	развитие интереса к учебе, потребности в самообразовании			
5	развитие логического мышления			
6	подготовка для поступления в вуз			
7	расширение опыта социального общения и взаимодействия			
8	расширение опыта общественной деятельности			
9	умение понимать и интерпретировать различные типы текстов			
10	развитие информационной компетентности			
11	развитие социально правовой компетентности (способности и готовности решать жизненные ситуации на основе социально правовых знаний и опыта социально правовых действий)			

- 39. Отразилось ли введение ЕГЭ на методах Вашей работы с учащимися?**
1. да, в весьма существенной степени
  2. да, приходится вносить отдельные коррективы в сложившуюся практику работы
  3. нет, в целом я не изменил(а) свою практику работы с учащимися в связи с введением ЕГЭ
  4. я изменяю свою педагогическую практику работы с учащимися, но это никак не связано с введением ЕГЭ
- 40. Считаете ли Вы, что введение ЕГЭ стимулирует использование Вами:**
1. современных, наукоемких технологий обучения
  2. методик развивающего обучения
  3. методик, ориентированных на индивидуальный подход к учащемуся
  4. методик, связанных с репродуктивными методами обучения
  5. других методик (*напишите каких*) \_\_\_\_\_
  6. нет, введение ЕГЭ не стимулирует использование мною каких либо особых методик обучения
- 41. Каким образом, на Ваш взгляд, введение ЕГЭ влияет на качество знаний, получаемых учащимися по Вашему предмету?**
1. влияет положительно, поскольку знания становятся более систематизированными
  2. влияет положительно, поскольку знания становятся более фундаментальными
  3. влияет отрицательно, поскольку, знания становятся более фрагментарными
  4. влияет отрицательно, поскольку знания становятся более поверхностными
  5. процедура введения ЕГЭ никак не влияет на качество знаний, получаемых учащимися по моему предмету
- 42. Сказывается ли подготовка к сдаче ЕГЭ на общей академической успеваемости учащихся по Вашему предмету?**
1. да, введение ЕГЭ способствует повышению академической успеваемости учащихся по моему предмету
  2. да, введение ЕГЭ способствует понижению академической успеваемости учащихся по моему предмету



3. нет, введение ЕГЭ не оказывает существенного влияния на академическую успеваемость учащихся по моему предмету
4. не имею определенного мнения по данному вопросу

**43. Считаете ли Вы, что результаты выполнения заданий ЕГЭ Вашими учащимися:**

1. в подавляющем большинстве случаев совпадают с Вашей оценкой их академической успеваемости
2. совпадение успешности сдачи ЕГЭ с Вашей оценкой наблюдается практически в 75% случаев
3. успешность выполнения ЕГЭ и Ваша оценка совпадают менее чем в половине случаев
4. успешность выполнения заданий ЕГЭ и Ваша экспертная оценка расходятся весьма существенно

**44. Как Вы относитесь к использованию тестовых форм контроля успешности обучения учащихся?**

1. положительно, поскольку тесты позволяют объективно оценить знания учащихся, избежав предвзятости оценки учителя
2. положительно, поскольку тесты позволяют объективно оценить знания учащихся относительно определенной нормы
3. положительно, поскольку тесты экономят время при проверке знаний учащихся на уроке
4. положительно, поскольку тесты экономят время учителя при проверке контрольных заданий
5. отрицательно, поскольку тесты позволяют оценить успешность освоения только части изучаемого материала
6. отрицательно, поскольку тесты не позволяют оценить творческих способностей учащихся
7. отрицательно, поскольку тесты не позволяют оценить логику рассуждений ученика
8. отрицательно, поскольку у учащихся появляется больше возможностей списывать
9. другое (*напишите*) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. не имею определенного мнения по данному вопросу

**45. Используете ли Вы тестовые задания для контроля успешности учащихся?**

1. да, постоянно
2. да, периодически
3. да, но крайне редко
4. нет, я использую другие формы контроля успешности учащихся

**46. Повлияло ли введение ЕГЭ на применение Вами тестовых способов контроля успешности учащихся?**

1. да, я использую задания из вариантов ЕГЭ прошлых лет
2. да, я стал(а) чаще использовать задания, предполагающие тестирование
3. да, я стал(а) разрабатывать собственные задания, основанные на принципах тестирования
4. да, я стал(а) создавать собственный банк данных успешности выполнения тестов моими учениками
5. нет, введение ЕГЭ не повлияло на мои способы контроля успешности учащихся

**47. Проходили ли Вы курсы повышения квалификации в течение последних пяти лет?**

1. да
2. нет

*Если Вы ответили «нет», то переходите к вопросу №50*

**48. Считаете ли Вы, что проблемам ЕГЭ на курсах повышения квалификации уделялось:**

1. достаточное внимание
2. явно недостаточное внимание
3. эта проблематика вообще не обсуждалась

**49. На курсах повышения квалификации:**

1. проблематика ЕГЭ обсуждалась, но в основном касалась общих вопросов, связанных с целями образования
2. ЕГЭ обсуждался преимущественно в аспекте изменения содержания школьного образования
3. ЕГЭ обсуждался преимущественно в аспекте изменения методов преподавания
4. ЕГЭ обсуждался в основном в аспекте контроля качества образования и тестирования в педагогике

5. другое (*напишите*) \_\_\_\_\_
6. проблематика ЕГЭ вообще не обсуждалась

**50. Считаете ли Вы, что введение ЕГЭ требует создания системы специальных курсов для учителей по подготовке учащихся к сдаче этого экзамена?**

1. да, это необходимо
2. нет, поскольку никаких специальных проблем, связанных с подготовкой учащихся к сдаче ЕГЭ я не вижу
3. нет, поскольку, на мой взгляд, ЕГЭ это очередная педагогическая «кампания» и его скоро отменят

**51. Как Вы считаете, необходимо ли в связи с введением ЕГЭ вносить кардинальные изменения в школьные учебные планы/ программы обучения?**

1. да, я считаю, что в связи с введением ЕГЭ необходимо изменять учебные планы/ программы обучения как в старшей школе, так и в средней
2. да, я считаю, что в связи с введением ЕГЭ необходимо изменять учебные планы/ программы обучения, но лишь в старшей школе
3. нет, я считаю, что существующие учебные планы/ программы обучения позволяют эффективно подготовить учеников к сдаче ЕГЭ
4. у меня нет мнения по этому вопросу

**52. Изменили ли Вы программу преподавания своего предмета в связи с введением ЕГЭ?**

1. да, изменил(а) кардинально
2. да, изменил(а) весьма существенно
3. да, изменил(а), но незначительно
4. нет

**53. Испытываете ли Вы необходимость в освоении новых методик преподавания в связи с введением ЕГЭ?**

1. да, в связи с введением ЕГЭ я уже использую новые методики преподавания
2. да, в связи с введением ЕГЭ я чувствую необходимость использовать новые методики преподавания
3. нет

**54. Читали ли Вы специальную психолого педагогическую литературу, связанную с проблемами ЕГЭ?**

1. да, в основном это статьи в педагогической прессе («Учительская газета», «1 сентября» и др.)
2. да, статьи в специальных психолого педагогических и методических журналах («Педагогика», «Вопросы образования», методические журналы по моему предмету)
3. да, читал(а) специальные монографии по данной теме
4. да, ознакомился(ась) со статистикой о результатах сдачи ЕГЭ
5. да, ознакомился(ась) с информацией, размещенной в Интернете
6. нет, у меня, к сожалению, не было такой возможности
7. нет, эта проблема меня не интересует

**55. Знакомы ли Вы с учебно методической литературой по подготовке к ЕГЭ?**

1. да, я знаком(а) с данной литературой, но не использую ее в своей практике
2. да, я знаком(а) с данной литературой и использую ее в учебном процессе
3. да, я знаком(а) с данной литературой и создаю собственный банк тестовых заданий для подготовки учащихся к ЕГЭ
4. нет, не знаком(а)

**56. Как Вы оцениваете качество учебно методической литературы по подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ?**

1. ее вполне достаточно и она хорошего качества
2. она хорошего качества, но ее явно недостаточно
3. такая литература есть, но она весьма низкого качества
4. у меня нет мнения по этому вопросу

**57. Как Вы оцениваете сложность тестовых заданий по ЕГЭ?**

1. я считаю, что эти тесты вполне соответствуют требованиям к подготовке выпускников средних общеобразовательных школ
2. я считаю, что эти задания соответствуют уровню подготовки выпускников лицеев и гимназий
3. я считаю, что эти тесты соответствуют уровню подготовки выпускников специализированных школ с углубленным изучением отдельных предметов
4. у меня нет мнения по данному вопросу

- 58. Оцените по предложенной пятибалльной шкале («1» — крайне низкий уровень, «5» — крайне высокий уровень) качество тестовых заданий последнего варианта ЕГЭ по следующим параметрам:**
1. соответствие заданий научным фактам 1\_\_2\_\_3\_\_4\_\_5
  2. соответствие заданий основным содержательным блокам учебного предмета 1\_\_2\_\_3\_\_4\_\_5
  3. корректность формулировок заданий и ответов 1\_\_2\_\_3\_\_4\_\_5
  4. полнота охвата учебного содержания предмета 1\_\_2\_\_3\_\_4\_\_5
  5. четкость инструкции к предложенным заданиям 1\_\_2\_\_3\_\_4\_\_5
  6. я не знаком(а) с конкретными тестовыми заданиями ЕГЭ
- 59. Оцените ориентировочно ту долю в общем объеме учебных занятий со своими учащимися, которую Вы отводите их подготовке к сдаче ЕГЭ в 10 классе:**
- 0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%
- 60. Оцените ориентировочно ту долю в общем объеме учебных занятий со своими учащимися, которую Вы отводите их подготовке к сдаче ЕГЭ в 11 классе:**
- 0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%
- 61. Укажите ориентировочно, сколько времени в неделю у Вас уходит на самоподготовку к учебным занятиям: \_\_\_\_\_ час. \_\_\_\_\_ мин.**
- 62. Какая доля из времени, отводимого Вами на самоподготовку к учебным занятиям, уделяется вопросам ЕГЭ (в процентах): \_\_\_\_\_**
- 63. Как часто Вы даете учащимся специальные домашние задания, ориентированные на успешное выполнение ЕГЭ?**
1. даю постоянно, поскольку в рамках учебного времени не могу осуществить качественную подготовку учащихся к сдаче ЕГЭ
  2. даю постоянно, потому что считаю эти задания важными для развития учащихся
  3. даю время от времени в зависимости от темы
  4. не даю, поскольку учебного времени вполне достаточно для подготовки к ЕГЭ
  5. не даю, поскольку предпочитаю давать детям домашние задания, развивающие их творческие способности
  6. другое (*напишите*) \_\_\_\_\_

- 64. Влияет ли специальная подготовка учащихся к сдаче ЕГЭ на временные ресурсы, отведенные на прохождение основной программы по Вашему предмету?**
1. подготовка к ЕГЭ существенно сокращает количество часов, необходимых для качественного освоения основной программы по моему предмету, и поэтому часть программы остается не пройденной
  2. подготовка к ЕГЭ сокращает время, необходимое для прохождения основной программы по моему предмету, но все же мне удастся пройти все темы
  3. подготовка к ЕГЭ фактически никак не влияет на временные ресурсы, отведенные на прохождение основной программы по моему предмету
- 65. Как Вы считаете, подготовка учащихся к сдаче ЕГЭ:**
1. ведет к увеличению временных затрат учащихся по сравнению с их подготовкой к сдаче обычного экзамена
  2. по временным затратам подготовка к ЕГЭ занимает столько же времени, что и подготовка к обычному экзамену
  3. подготовка к ЕГЭ по сравнению с подготовкой к обычному экзамену требует меньших временных затрат
- 66. Принимаете ли Вы участие в экспертной оценке результатов сдачи ЕГЭ?**
1. да, постоянно
  2. да, эпизодически
  3. нет, не принимаю
- 67. Если Вы принимаете участие в экспертной оценке результатов сдачи ЕГЭ, то каковы причины, по которым Вы это делаете?**
1. требования администрации
  2. оценка результатов ЕГЭ дает возможность дополнительного заработка
  3. считаю это своей общественной обязанностью
  4. профессиональный интерес
  5. другое (*укажите причины*) \_\_\_\_\_
- 68. Участвовали ли Вы в специальных педагогических мероприятиях, посвященных проблемам ЕГЭ за последние два года?**
1. да, я участвовал(а) в специальных семинарах
  2. да, я участвовал(а) в специальных конференциях

3. да, я участвовал(а) в специальных научно педагогических проектах, посвященных ЕГЭ
4. другое (*напишите*) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. нет, не участвовал(а)

**69. Большинство учителей Вашей школы:**

1. относятся к ЕГЭ позитивно
2. относятся к ЕГЭ негативно
3. безразличны к введению ЕГЭ
4. в нашей школе много противоречивых мнений и споров по поводу ЕГЭ
5. затрудняюсь ответить

**70. Как относятся в педагогическом коллективе Вашей школы к тем учителям, кто принимает участие в работе предметных комиссий по ЕГЭ:**

1. они пользуются особым уважением со стороны руководства школы
2. они пользуются особым уважением со стороны коллег
3. руководство и многие учителя школы сочувствуют им, поскольку их профессиональная деятельность находится под особым контролем
4. многие учителя относятся к ним негативно, поскольку не принимают общую идеологию ЕГЭ
5. участие в ЕГЭ не влияет на отношение коллег к учителю
6. затрудняюсь ответить

**71. Сталкивались ли Вы со случаями негативных профессиональных и социальных оценок учителя по причине неудачных результатов сдачи ЕГЭ его учениками?**

1. да, со стороны педагогического коллектива выражались негативные оценки
2. да, со стороны администрации школы принимались определенные санкции
3. да, со стороны вышестоящих органов управления образованием принимались определенные санкции
4. да, со стороны родителей
5. нет

- 72. Влияют ли на выбор старшей школы родителями и поступающими в нее учениками результаты, полученные по ЕГЭ выпускниками прошлых лет Вашей школы?**
1. да
  2. нет
  3. не имею мнения по этому вопросу
- 73. Результаты сдачи ЕГЭ учениками обсуждаются:**
1. на заседаниях педагогического совета школы
  2. на заседаниях методических объединений
  3. на различных районных, областных и др. педагогических конференциях
  4. только в личных беседах между учителями школы
  5. я не интересуюсь этой темой
  6. результаты сдачи ЕГЭ вообще не обсуждаются
- 74. Считаете ли Вы, что по результатам сдачи ЕГЭ можно оценивать профессионализм учителя?**
1. да, я считаю, что результаты ЕГЭ являются объективным показателем качества работы учителя
  2. нет, я считаю, что результаты ЕГЭ являются показателем подготовленности ученика, которая не всегда зависит от качества работы учителя
  3. нет, я считаю, что результаты сдачи ЕГЭ не могут служить показателем качества работы учителя
  4. нет, поскольку считаю, что учительский труд вообще не поддается оценке по формальным критериям
- 75. С какими из нижеперечисленных утверждений Вы согласны:**
1. сдача ЕГЭ вызывает у учащегося повышенную тревожность (страхи, фрустрацию) по сравнению с обычной формой итоговой аттестации
  2. учащиеся эмоционально переживают сдачу ЕГЭ также как и обычный выпускной экзамен
  3. сдача ЕГЭ вызывает меньше тревог, страхов и опасений среди учащихся по сравнению с обычным выпускным экзаменом
  4. у меня нет мнения по этому вопросу



**76. С какими из нижеперечисленных утверждений Вы согласны:**

1. сдача ЕГЭ вызывает у учащегося повышенную тревожность (страхи, фрустрацию)  
по сравнению с обычной формой вступительных испытаний в вуз
2. учащиеся эмоционально переживают сдачу ЕГЭ так же как и обычную форму вступительных экзаменов в вуз
3. сдача ЕГЭ вызывает меньше тревог, страхов и опасений среди учащихся по сравнению с обычным вступительным экзаменом в вуз
4. у меня нет мнения по этому вопросу

**77. Считаете ли Вы, что введение ЕГЭ:**

1. позволяет сформировать у учащихся объективные критерии оценки своих знаний, умений, навыков и способностей
2. снижает роль учителя в формировании самооценки учащихся относительно своих знаний, умений и навыков
3. не влияет на развитие самооценки учащихся относительно успешности в учебной деятельности
4. у меня нет мнения о влиянии ЕГЭ на формирование самооценки учащихся

**78. Какие из нижеперечисленных жизненных ценностей являются для Вас наиболее значимыми (отметьте НЕ БОЛЕЕ трех позиций):**

1. здоровье
2. достижение материального благополучия
3. успешная профессиональная деятельность
4. общественное признание
5. полноценное общение с людьми
6. счастливая семейная жизнь
7. полноценное приобщение к культуре
8. развитие своих способностей
9. познание себя
10. познание нового
11. воспитание детей

**79. Каждый человек по-разному оценивает свои личные перспективы. Можете ли Вы сказать, что в целом:**

1. Вы с уверенностью и оптимизмом смотрите в завтрашний день
2. у Вас есть сомнения в завтрашнем дне
3. Вы со страхом и пессимизмом ждете завтрашнего дня

**80. Что Вас больше всего привлекает в выбранной профессии (отметьте НЕ БОЛЕЕ трех позиций):**

1. уровень оплаты труда
2. социальная престижность профессии
3. простой и легкий характер труда
4. возможность иметь много свободного времени
5. удовлетворение от труда в данной области
6. возможность быстро сделать карьеру
7. возможность развить свои способности
8. возможность легко устроиться на работу
9. интеллектуальный характер профессии
10. возможность командовать другими
11. творческий характер труда
12. возможность общения с детьми
13. возможность принести пользу людям
14. возможность общения с людьми
15. сложность профессии
16. другое (*напишите, что именно*) \_\_\_\_\_

**81. Как Вы оцениваете свои личные перспективы в Вашей профессиональной деятельности:**

1. я уверен(а) в успешности своей профессиональной деятельности
2. у меня есть сомнения относительно успешности моей профессиональной деятельности
3. я почти уверен(а), что моя профессиональная деятельность будет складываться неудачно

**82. Могу сказать, что удовлетворен(а):**

1. уровнем оплаты своего труда
2. качеством полученного образования
3. способами и качеством повышения квалификации
4. уровнем социального обеспечения
5. организацией своего труда
6. количеством свободного времени
7. имеющимися возможностями приобщения к культурным ценностям
8. результатами своего труда

**83. Что Вас особенно привлекает в Вашей школе?**

1. хорошая атмосфера в коллективе
2. высокий профессиональный уровень коллег
3. творчески работающий коллектив
4. школа находится недалеко от дома
5. стабильные отношения с администрацией
6. учащиеся успевают по моему предмету
7. хорошие отношения с учениками
8. красивый интерьер школы
9. большое количество труда и энергии, вложенное в работу
10. хорошее техническое оснащение школы
11. большой стаж работы в моей школе
12. в этой школе меня ничто особенно не привлекает

СООБЩИТЕ, ПОЖАЛУЙСТА, НЕКОТОРЫЕ СВЕДЕНИЯ О СЕБЕ:

**84. Занимались ли Вы подготовкой учащихся к сдаче ЕГЭ?**

1. да, вел(а) подготовку учащихся к сдаче ЕГЭ на уроках
2. да, вел(а) подготовку учащихся к сдаче ЕГЭ в частном порядке (занимался(ась) частным репетиторством)
3. да, вел(а) подготовку учащихся к сдаче ЕГЭ как на уроках, так и в частном порядке
4. я вообще не занимаюсь подготовкой учащихся к сдаче ЕГЭ
5. другое (*напишите*) \_\_\_\_\_

**85. Если Вы занимаетесь подготовкой учащихся к ЕГЭ, то укажите, как долго вы это делаете:** \_\_\_\_\_

**86. Сдавали ли учащиеся ЕГЭ по Вашему предмету?**

1. да, (*напишите в какие годы*) \_\_\_\_\_
2. нет

**87. Укажите Ваш стаж педагогической деятельности:**

1. менее 3 х лет
2. от 4 х до 9 ти лет
3. от 10 ти до 14 ти лет
4. от 15 ти до 19 ти лет
5. от 20 ти до 24 х лет
6. более 25 ти лет

88. Укажите свой квалификационный разряд: \_\_\_\_\_

89. В каких классах Вы преподаете?

1. 1 4
2. 5 9
3. 10 11

90. Ваш пол:

1. мужской
2. женский

91. Ваш возраст

1. менее 25 ти лет
2. от 26 ти до 35 ти лет
3. от 36 ти до 45 ти лет
4. от 46 ти до 55 ти лет
5. от 56 ти лет и старше

92. В какой школе Вы работаете?

1. в обычной государственной
2. в специализированной государственной (лицей, гимназия и т.п.)
3. в негосударственной
4. другое (*напишите*) \_\_\_\_\_

93. Вы работаете в этой школе:

1. постоянно
2. по совместительству
3. другое (*напишите*) \_\_\_\_\_

94. Какую должность Вы занимаете в школе?

1. директор
2. заместитель директора
3. заведующий учебной частью
4. учитель
5. другое (*напишите, какую*) \_\_\_\_\_

95. Какой предмет Вы преподаете?

1. русский язык, литература
2. математика

3. история, общественные науки
4. биология
5. химия
6. физика
7. география
8. информатика
9. иностранный язык
10. физическая культура
11. ОБЖ
12. другое (*напишите, какой предмет*) \_\_\_\_\_

**96. Вы преподаете:**

1. по обычной программе
2. по экспериментальной программе
3. по собственной авторской программе
4. другое (*напишите*) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**97. Имеете ли Вы опыт классного руководства?**

1. да, я являюсь классным руководителем
2. да, раньше вел(а) классное руководство, но в настоящее время не веду
3. нет

**98. Вели ли Вы опытно экспериментальную работу в Вашей школе в прошлом учебном году?**

1. да
2. нет

**99. Принимали ли Вы участие за последние 3 года в:**

1. инновационных образовательных проектах
2. деятельности общественных педагогических объединений
3. региональных, общероссийских или международных педагогических конференциях
4. другое (*напишите, вид деятельности*) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. нет

**100. Являетесь ли Вы членом какого либо педагогического клуба, объединения, союза?**

1. да
2. нет

**101. Сменили бы Вы, если бы Вам представилась возможность:**

1. должность
2. профессию
3. место работы
4. нет

**102. Оцените Ваш уровень материальной обеспеченности по предложенной шкале (1 очень низкий; 9 – очень высокий):**

1\_\_ 2\_\_ 3\_\_ 4\_\_ 5\_\_ 6\_\_ 7\_\_ 8\_\_ 9

**103. Ваш уровень образования:**

1. общее среднее
2. среднее специальное (педагогическое училище)
3. высшее педагогическое (педагогический институт)

В приложении даны распределения ответов учителей в процентах от численности ответивших на вопрос в соответствующей группе. Первая колонка таблицы обозначает номер варианта ответа данного вопроса, который соответствует анкете (см. приложение 1).

В столбцах с 1 го по 10 й дано распределение ответов различных подвыборок учителей в процентах от числа ответивших на вопросы анкеты. В столбце 1 приведено распределение ответов от общего массива учителей, ответивших на вопрос; в столбце 2 даны распределения ответов в подмассиве учителей из региональных центров; в столбце 3 – распределение ответов в подмассиве учителей из районных центров; в столбце 4 – распределение ответов сельских учителей; в столбце 5 – распределение ответов учителей, преподающих русский язык и литературу; в столбце 6 – распределение ответов учителей математики; в столбце 7 – распределение ответов учителей, преподающих предметы гуманитарного цикла; в столбце 8 – распределение ответов учителей, преподающих предметы естественнонаучного цикла; в столбце 9 – распределение ответов учителей, имеющих опыт подготовки старшеклассников к сдаче ЕГЭ и в столбце 10 – распределение ответов учителей, не занимающихся подготовкой к сдаче ЕГЭ.

**1. Как Вы считаете, что в первую очередь должна давать школа современному школьнику?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2276	1143	533	532	476	443	526	620	1774	353
1	70,5	71,9	66,2	71,8	70,8	70,4	73,6	66,1	70	71,4
2	25,5	27,3	22,3	23,9	29	22,8	29,3	23,1	25,8	21,5
3	53,1	52,8	55,2	50,8	48,1	56,2	52,7	54,8	53,3	49,9
4	17,8	18,5	16,1	18	16,2	19	17,1	19,7	17,8	18,7
5	34,1	33,2	36,6	33,3	32,4	33,9	34,8	36,8	35,3	28,9
6	4,2	3,8	4,3	4,9	3,6	4,7	3	5	4,3	3,7

**2. Кого, с Вашей точки зрения, в первую очередь должна готовить школа?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2324	1170	539	544	482	451	540	631	1801	370
1	82,4	82,6	81,4	83,6	82,6	82,5	81,7	83,5	82,3	84,3
2	48,5	49,7	51,8	43,4	46,7	47	53,9	48,7	50,5	40,5
3	30	33	28,6	25,7	32,4	28,6	30,2	28,8	30,3	28,4
4	12,5	12	12,1	14,2	10	12,2	12	15,2	12,8	11,9
5	18,3	16,1	19,5	20,8	17	21,7	17	18,2	17,8	20,3
6	22	19,7	24,5	23,9	25,1	18	22	19,7	21,4	25,9
7	19,2	16,9	19,5	22,4	19,3	18,8	19,4	19,5	19,2	18,1
8	12,6	11,7	12,2	14,9	10,2	10,2	13	14,1	12,4	14,1
9	2,6	2,3	2,8	3,5	2,3	2,2	3,5	2,2	2,8	2,4
10	5,2	4,9	5,2	5,5	10,2	3,5	4,4	3,6	5,1	5,7
11	4	4	3,7	4,2	3,5	4,7	3,7	4,4	3,8	3,8

**3. С какими суждениями, касающимися воспитания детей, Вы согласны:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2311	1163	536	541	482	448	534	627	1793	366
1	25,6	27,3	21,3	25	22	26,6	25,7	27	25,8	26
2	2,9	2,8	2,2	3,3	2,7	2,2	2,8	3,8	3,1	3
3	71,4	69,9	76,5	71,7	75,3	71,2	71,5	69,2	71,1	71



**4. Что, на Ваш взгляд, в первую очередь влияет на решение современного школьника продолжить образование?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2319	1169	538	541	482	448	538	630	1797	368
1	30,8	34,1	27,1	27,7	33,2	35,9	29	27,9	31,8	26,9
2	46,8	45,5	47,8	48,8	49	43,1	49,6	47,8	46,8	48,6
3	42	42,6	42,2	41	40	42,6	41,4	42,5	42	38,9
4	44,6	44,7	44,4	44,4	44,2	43,8	44,6	44,6	43,9	47,6
5	4,4	5,1	4,5	2,6	3,7	4,7	4,1	5,1	4,7	4,1
6	13,3	11,9	17,3	12,4	13,1	12,7	14,5	13	13,5	13,6
7	7,4	7	6,1	9,2	6,4	6,5	7,6	8,3	7,5	7,1
8	62,5	56,8	68,8	67,7	62,7	60,5	64,5	61,6	61,7	66,3
9	12,5	14,9	8,9	10,9	14,1	10,5	12,3	12,9	12,9	11,1
10	4,5	4,9	4,3	4,3	3,9	5,1	4,5	3,7	4,6	3

**5. Какие факторы в первую очередь, по вашему, влияют на решение современного школьника не продолжать образование?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2323	1165	540	546	483	450	536	633	1798	369
1	17,4	18,9	15,4	15,8	13,7	17,3	17,4	20,2	18	14,9
2	33,2	30,9	31,1	40,1	33,3	36,4	30,8	32,5	33,1	34,1
3	67	65,7	71,5	65	69,8	62,9	66,2	67,8	66,5	69,4
4	4,1	4,3	4,3	3,5	3,9	5,1	3,5	4,1	4,6	3
5	9,3	10,3	7,2	9,3	8,7	9,3	9,9	7,7	9,2	11,7
6	57,4	52,2	63,1	62,8	61,7	56,9	58,2	54,2	57,5	58,3
7	22,3	23,4	20,9	22	24,2	21,3	22,6	22,7	23,3	17,3
8	1,2	1,5	1,1	0,9	1,7	0,7	1,3	1,3	1,2	1,9
9	12,7	12,4	12,2	13	14,1	10,7	11,2	14,2	12,3	14,4
10	19,3	20,5	19,1	17,4	15,9	17,8	23,7	20,5	18,5	21,4
11	10,2	10,5	11,9	7,5	7,9	10,9	11,6	10	9,8	9,2
12	9,8	9,1	9,3	11,4	8,1	9,8	11,4	9,8	9,9	10,3

**6. Считаете ли Вы, что в современной школе ребенок получает недостаточно:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2308	1165	534	540	482	444	537	628	1786	366
1	13	13,2	10,9	13,1	9,3	11,9	13,4	14,8	12,3	16,1
2	12	14,7	8,6	9,4	22,4	6,8	16,9	4,9	12,8	9,3
3	10	10,2	10,3	8,5	5,4	19,8	3,4	13,2	10,7	6,8
4	7,7	8,7	7,5	6,5	2,7	5,6	2,2	18,2	8,5	4,6
5	14,5	12,4	16,5	16,9	12,7	15,3	16,9	13,7	14,6	14,5
6	19,8	20,1	20,2	19,6	24,3	14,6	22,7	18,9	20,8	17,5
7	27,1	25,5	29	29,3	29,7	25,7	30,4	23,1	28,3	23,5
8	3,3	3,2	3,4	3,7	2,1	1,8	2,8	5,9	3,1	4,4
9	15,7	17	15,7	14,1	17	15,1	15,8	15,1	16,2	14,8
10	11,7	9,6	14,6	12,4	12,9	12,6	12,3	10,5	12,2	9,6
11	30,8	30,6	29,8	32,4	27,2	30,4	31,7	31,1	28,8	36,9

**7. Считаете ли Вы, что современная школа:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2292	1156	534	531	477	448	528	620	1773	365
1	11,7	13,5	9,2	10,7	10,7	9,8	11,7	12,3	11,1	15,1
2	65,1	64,4	69,5	67,2	67,9	69,6	65,7	63,9	66	65,2
3	21,4	22,1	21,3	22	21,4	20,5	22,5	23,9	22,8	19,7

## 8. В чем Вы видите главные причины нынешних трудностей в сфере образования?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2328	1172	539	545	484	451	540	631	1803	370
1	38,4	36,9	38,6	40,7	42,6	35,3	39,6	36,9	39,3	37,8
2	7,8	8,1	8,2	6,4	8,5	5,5	8,1	8,9	7,2	9,7
3	11,3	11,4	12,2	9,7	11,8	9,5	13,1	11,6	11,4	11,6
4	25,8	23	28,9	27	24,8	22,8	26,1	26	25,4	28,1
5	3	3,2	3,2	2,9	3,1	3,8	2,6	2,9	3,1	3,5
6	35,7	33,6	35,4	40,6	33,3	39,7	33,9	36,5	35,7	37
7	64,3	61,9	69,2	65,9	63,2	66,5	64,8	64,3	64,4	63
8	54,7	53,2	57,9	55,4	54,3	58,8	53	53,1	55,1	55,1
9	39,7	34,2	47,9	41,8	36,9	41,3	41	40,4	39,3	42,7
10	3,9	5,1	2,6	2,6	4,2	4,2	3,3	3,3	4,2	2,7
11	10,7	9,8	10,2	11,7	10,6	9,2	11,3	13	11,4	7
12	16,9	19,9	12,8	14,7	18,5	17,4	16,1	17,6	17,8	13
13	33,3	29,4	31,9	42,6	34,8	31	35,8	34,3	33,5	32,4
14	5,7	5,5	5,8	6,2	5,8	7,4	4,1	5,4	5,9	4,1
15	30,6	31,8	29,1	28,8	31,9	29	31,5	28,5	30,4	31,6
16	10	10,6	8,7	10,1	8,5	8,4	10,7	10	9,8	12,4
17	0,9	1,2	0,6	0,6	0,4	0,4	1,3	1,1	1	0,3
18	21,6	20,5	21,3	24,8	21,3	24,8	19,3	22,3	21,6	21,1
19	1,2	1,9	0,2	0,9	1,4	0,9	0,6	1,3	0,9	1,1

**9. Какие из перечисленных ниже принципов, с Вашей точки зрения, реализуются в современной государственной политике России в области образования:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2188	1104	505	514	463	418	513	589	1695	344
1	36,9	36,9	40,4	34	40,4	28,7	39,6	38,4	37,5	32,6
2	26,7	24,2	29,1	29	27,9	21,8	30,2	25,1	27	25
3	11,3	11,4	9,5	13,6	11,9	10	11,7	11,9	11,3	10,8
4	8,5	6,8	9,7	11,3	12,1	8,4	8	6,6	9	6,1
5	59,5	61,9	56,6	59,3	56,8	60,8	60,8	62,5	60,3	56,7
6	18,4	19,2	20,6	15,4	16	18,2	16,8	22,1	18,5	16,6
7	18,3	19,2	18,2	15,2	20,7	13,6	26,3	15,6	19,4	14,8
8	7,1	7,5	5,9	7	6,7	5,3	9,4	7,3	7,1	7
9	5,3	4,4	6,7	6,4	4,5	6,7	4,5	6,3	5,1	5,8
10	3,3	3,5	4,2	2,1	3,5	1,4	3,7	3,4	3,2	4,4

**10. На какой уровень управления системой образования Вы возлагаете надежды на положительные изменения в школе?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2300	1160	535	534	478	444	534	628	1784	362
1	55	51,5	58,5	59,2	57,9	56,8	54,7	54,1	57	47,2
2	6,8	2,3	12	10,7	7,1	6,5	5,8	7,6	6,6	8,6
3	15,7	25,9	9,2	1,5	10,5	15,5	19,9	15,6	14,9	17,4
4	6,5	3,7	5,6	12,9	4,8	6,8	6,4	7,5	5,9	6,9
5	14,8	15,9	14,8	12,7	13,2	14,9	13,5	16,7	14,9	14,6
6	17,7	17,6	16,6	18,7	19	16,9	15,4	19,6	17	20,2

**11. Оцените, насколько Вы информированы о состоянии системы образования:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2278	1144	529	535	476	436	528	623	1773	358
1	14	14,9	14,2	12,7	15,3	15,6	13,1	13,8	14,6	9,5
2	28,1	29,1	27,6	29,2	29,6	30,7	26,1	27,3	29,6	19,6
3	27	25	28	29,3	28,4	28,2	26,3	26	26,9	26
4	15,7	16,3	13,8	15,1	16	12,8	17,2	16,7	15,8	15,1
5	19,7	18	21,4	21,3	17,6	14	21,4	22,8	18,8	25,1
6	17,1	18,4	16,1	15,3	15,3	19,5	18,9	15,7	17	19,8

**12. В каком направлении в первую очередь необходимо совершенствовать содержание образования?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2291	1149	536	536	477	444	533	620	1780	359
1	22,7	22,2	22,2	23,1	19,5	21,4	23,1	27,3	23,3	18,7
2	42,9	42,5	43,8	43,1	43	46,6	40,9	43,5	44,1	36,8
3	19,2	15,5	20,7	24,6	23,9	15,8	22,7	16	19	21,2
4	46	46,4	49,1	41,8	45,1	49,1	45,4	46,9	46,6	40,9
5	15,3	14,8	17,4	14	27,5	9,5	16,1	10,8	16,8	10
6	37,3	39,3	39,9	31,5	31,4	36,9	41,5	36,8	37,5	34
7	10,9	9,9	11,2	11,8	12,8	7,7	9,6	12,6	10,8	10,3
8	32,5	33,6	30	33,8	28,7	35,6	32,6	34,4	33,1	30,1
9	8,1	7,7	7,5	9,5	16,8	2,5	10,3	4	8,8	5
10	31,8	31,1	35,3	29,5	30,2	31,8	31,5	34,5	32,5	30,1
11	16,7	18,1	18,1	13,2	14,9	16,7	21,4	14,2	17,1	15,9
12	7	7	6,2	8	8	5	8,4	6,1	6,7	10,3
13	50,7	48,1	54,3	53,4	47,4	46,4	48,8	55,2	50	52,6

**13. Поддерживаете ли Вы закон Государственной думы, предусматривающий введение Единого государственного экзамена (ЕГЭ) в российских школах?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2314	1167	537	538	478	449	538	630	1792	367
1	16,8	18,2	18,1	15,1	23,4	17,4	12,5	15,6	18,1	11,7
2	49	46,9	50,5	53,9	46,4	57	50,6	48,6	50,6	42,8
3	19,7	21,5	16,9	17,3	18,8	13,4	22,1	21,1	18,9	25,6
4	12,3	11,8	13,2	13	9,8	11,4	13,6	13,7	11,4	17,2
5	1,3	1,6	1,3	0,7	1,5	0,9	1,3	1,1	1,1	2,7

**14. Как Вы считаете, можно ли результаты ЕГЭ рассматривать как объективные показатели уровня подготовки учащегося?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2313	1163	539	540	479	448	537	631	1793	366
1	14,8	13,5	16,9	15,7	14,6	16,5	13,8	14,4	15,2	12,8
2	34,3	33,5	37,7	33,9	43,8	34,8	32,6	31,2	36,2	24
3	2,5	2,7	2,4	2,2	2,9	2,2	3,5	1,6	2,8	1,9
4	38,2	38	34	40,7	33	38,8	38,5	40,4	36,9	44,8
5	21,5	24,3	18,7	17,8	13,8	23,7	24,2	22,7	21,2	21,9
6	1	1	1,1	0,7	0,6	0	1,3	1	0,6	2,7

**15. Как Вы считаете, позволяют ли результаты ЕГЭ объективно оценить уровень и качество преподавания в соответствующем образовательном учреждении?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2308	1165	536	535	477	447	534	631	1788	366
1	7,4	7,3	9,3	6,2	11,5	6,9	5,8	6,7	8,1	4,4
2	7,4	7,6	7,8	6,7	8,4	7,8	6,4	6,5	7,5	6,8
3	32	31,5	34,3	31,4	33,3	29,8	32,4	32,3	32,9	27,3
4	51,4	51,5	46,6	54	45,3	54,4	52,8	53,1	50,3	57,1
5	1,9	2,1	1,9	1,7	1,5	1,1	2,6	1,4	1,2	4,4

**16. Как Вы считаете, позволяют ли результаты ЕГЭ объективно оценить уровень и качество образования в регионе?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2290	1149	535	535	474	443	535	620	1777	362
1	19,6	18,9	24,5	17,4	26,8	21,9	14	17,3	20,7	14,1
2	72,2	72,1	66,7	76,8	66	71,6	76,4	74,7	71,9	72,9
3	8,3	9	8,8	5,8	7,2	6,5	9,5	8,1	7,4	13

**17. Считаете ли Вы, что введение ЕГЭ позволит решить проблему регионального неравенства в доступе выпускников школ к высшему профессиональному образованию?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2311	1162	537	540	481	451	537	622	1790	367
1	12,2	11,7	10,2	15,9	16,8	12,9	9,9	10,8	13	10,4
2	11,2	11,9	12,5	9,1	12,1	11,3	9,7	12,1	11,8	7,6
3	9,5	10,4	9,9	7,6	9,4	10,6	7,8	10,6	9,8	8,2
4	61	59,7	61,1	61,5	56,3	60,8	66,1	59,6	60,4	64
5	6,1	6,3	6,3	5,9	5,4	4,4	6,5	6,9	5	9,8

**18. Считаете ли Вы, что введение ЕГЭ позволит решить проблему регионального неравенства в доступе выпускников школ к среднему профессиональному образованию?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2286	1148	533	535	476	445	534	614	1769	365
1	12,2	11,3	9,9	16,4	16	12,4	10,7	10,1	12,4	11,8
2	8,1	10	6,9	6	8,6	6,5	8,2	8,6	8,7	5,2
3	14,5	14,2	17,6	12,5	14,7	15,7	13,1	16,1	15	12,3
4	53,2	51,9	52	55,3	48,7	55,7	54,9	51,8	52,7	57,8
5	12	12,5	13,5	9,7	12	9,7	13,1	13,4	11,1	12,9

**19. Считаете ли Вы, что введение ЕГЭ позволит решить проблему социального неравенства в доступе выпускников школ к высшему профессиональному образованию?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2294	1154	532	537	476	446	534	619	1774	368
1	18,5	17,2	19,2	21,8	24,2	17,5	15,4	18,9	19,2	15,2
2	7,1	9,3	5,1	4,5	5,9	9	7,5	6,3	7,7	4,6
3	69,8	68,6	71,1	69,8	66	71,7	71,5	69,6	69,5	71,5
4	4,5	4,9	4,7	3,9	4	1,8	5,6	5,2	3,6	8,7

**20. Считаете ли Вы, что:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2269	1138	528	534	475	443	613	520	1172	163
1	23,7	24,4	25,2	22,1	31,4	27,5	22,2	17,1	23,8	25,2
2	66,3	65,5	65,2	67,8	57,9	67,3	65,9	74,2	67,3	65,6
3	4,9	5,3	3,8	4,7	5,7	4,3	5,1	4	4,5	6,7
4	5,4	5,3	5,1	6,0	4,8	3,4	5,7	5,8	5	4,9
6	4,3	4,3	4,5	4,3	4,4	2,5	5,5	3,8	4,2	4,3



**21. Считаете ли Вы, что введение ЕГЭ:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2300	1153	536	541	477	451	621	532	1781	368
1	3,2	3,4	3	3,3	3,8	3,1	3,1	3	3,4	3
4	59	57,9	63,2	60,4	62,1	64,5	58	58,3	61,3	50,3
5	9	8,6	9,1	10,9	8	6,4	10,6	10,2	8,1	14,7

**22. Считаете ли Вы, что введение ЕГЭ:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2293	1150	537	535	476	449	620	620	1778	363
1	9,8	9,8	10,6	10,1	12,2	10	10	9	10,8	6,1
2	24,3	23,5	24,8	26,2	23,5	26,7	25,3	23,5	24,9	24,5
3	49,2	50,3	51,4	49	51,3	48,6	48,5	52,7	51	47,1
4	1,6	2,1	2	0,6	2,5	2	1,5	1,1	1,6	1,7
5	13,3	14,3	11,2	14,2	10,5	12,7	14,7	13,6	11,6	20,7

**23. Позволит ли ЕГЭ устранить протекционизм при поступлении в вуз?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2274	1138	532	534	478	443	606	531	1762	361
1	11,5	11,5	13,5	11,4	15,5	11,3	11,2	10,5	12,1	10,5
2	69	72,1	72,2	66,7	70,3	70,9	70,5	73,6	72,9	62,2
3	16,9	16,4	14,3	21,9	14,2	17,8	18,3	15,8	14,9	26,9

**24. Считаете ли Вы, что результаты ЕГЭ могут использоваться в качестве критерия для социальной поддержки и поощрения:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2292	1148	537	537	479	445	621	530	1776	366
1	17	15,7	20,9	18,4	21,7	16,4	15,8	16,4	18,1	12,6
2	10,5	12,5	7,8	10,2	13,4	11,5	10,6	8,7	11,8	6,3
3	63,8	64,3	65,7	64,6	60,1	65,8	65,9	67,7	63,8	70,5
4	7	7,6	5,6	6,7	4,8	6,3	7,7	7,2	6,4	10,7

**25. Считаете ли Вы, что результаты ЕГЭ могут использоваться в качестве критерия для определения объемов дополнительного бюджетного финансирования школы?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2268	1138	529	531	477	444	611	523	1760	360
1	6,4	7,3	6,4	5,6	9,4	6,1	5,9	5,5	6,8	5,8
2	38	40	43,1	34,8	43,2	36	37,6	42,6	41,1	28,9
3	52,7	52,7	50,5	59,5	47,4	57,9	56,5	51,8	52,1	65,3

**26. Считаете ли Вы, что содержательный анализ результатов сдачи ЕГЭ в регионе должен использоваться:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2270	1140	531	529	475	466	613	523	1763	361
1	37,7	53,2	60,8	49	62,1	59,4	52,9	46,1	57,2	35,2
2	27,2	32,4	42,4	46,9	36,4	43,5	40,5	37,9	39,6	30,5
3	20	30,4	27,5	25	29,1	27,8	31	28,1	30,9	19,1
5	9,8	15,9	9	14,4	10,9	12,6	13,4	15,3	12,8	19,4
6	5,2	7,5	6,4	7,2	4,4	4,7	7,3	9,8	5,4	16,3

**27. Считаете ли Вы, что введение ЕГЭ оказывает негативное влияние на целевые ориентации образовательного процесса?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2626	1148	533	536	481	442	525	624	2060	394
1	56,7	54,6	58,7	58,4	50,5	54,5	61,3	58,8	57,2	53,2
2	8,8	10,2	7,1	7,1	7,5	8,6	9,5	9,9	8,9	8,6
3	17,9	20	15,9	15,3	14,3	19,9	20,6	17,5	19,1	13,9
4	16,7	16,6	16,9	17,9	23,3	21,5	11,8	13,9	18,1	10
5	11,3	9,9	14,3	10,6	12,9	10,9	10,3	10,3	10,2	15,5
7	3,3	3,7	2,4	3,2	2,9	1,8	3,8	3,7	2,4	8

**28. Считаете ли Вы, что традиционные формы итоговой аттестации и вступительных экзаменов лучше отражают знания по гуманитарным дисциплинам по сравнению с ЕГЭ?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2294	1153	534	536	478	444	527	625	1779	365
1	74,4	74,4	73,6	73,7	69,2	71,8	79,3	75	73,9	75,3
2	17,3	17,2	17	19	28	16	16,1	13	18,5	13,2
3	8,3	8,4	9,4	7,3	2,7	12,2	4,6	12	7,6	11,5

**29. Считаете ли Вы сочинение адекватной формой оценки знаний по литературе при итоговой аттестации учащихся?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2252	1135	520	528	469	432	516	619	1743	361
1	37	42,9	28,3	33,3	28,8	33,3	43,6	37,6	35,5	44
2	14,5	13,4	15,8	15,5	24,7	11,1	12,4	11,1	15,6	11,9
3	17,5	15,8	21,5	18	21,3	17,1	17,8	16,3	18,2	14,4
4	19,9	17,1	24,2	21	23,5	22,5	18,2	19,1	20,7	16,1
6	11,1	10,8	10,2	12,1	1,7	16	7,9	15,8	10	13,6

**30. Считаете ли Вы сочинение адекватной формой оценки знаний учащихся по литературе при вступительных испытаниях в вуз?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2236	1127	518	526	470	429	508	615	1733	357
1	33,5	39,6	25,1	29,3	30	29,6	40,4	31,5	32,7	38,1
2	13,3	12,1	14,7	14,6	19,6	11,2	12,6	11,7	14,4	10,1
3	18,9	16,8	21	21,5	24,9	18,4	19,1	16,4	19,4	17,1
4	22,3	18,7	28,6	23,8	22,1	25,2	19,5	24,2	22,4	20,4
6	11,9	12,9	10,6	10,8	3,4	15,6	8,5	16,1	11	14,3

**31. Считаете ли Вы, что результаты ЕГЭ могут фальсифицироваться:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2571	1135	528	524	475	434	517	615	1165	161
1	5,2	4,9	5,1	8,6	4,8	3,7	7,9	6,2	5,2	7,5
2	4,3	6,4	1,5	4,8	3,8	3,5	5,4	5,7	4,3	6,8
3	10,2	13,2	9,3	9,9	8,2	12,4	14,9	10,6	11,7	15,5
4	14,2	17,5	15,7	13,7	14,7	18,4	16,6	15	16,6	14,3
5	9,5	10	11,7	10,9	8,6	14,1	12,2	9,9	10,9	8,7
6	17,9	19,5	25,6	17,9	26,5	22,1	15,7	19,5	20,9	18,6
7	38,8	44,1	41,9	45,6	41,5	41	45,1	47	45,8	37,3

**32. Сталкивались ли вы со случаями утечки информации о содержании экзаменационных заданий, включенных в ЕГЭ?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2278	1145	531	532	478	438	523	622	1765	364
1	6,9	9,4	4,1	4,7	6,7	6,8	6,9	7,9	7,5	4,7
2	2,4	3,2	1,3	1,9	2,9	2,1	1,9	2,4	2,4	2,2
3	40,8	42,1	38,2	40,4	40,4	40,6	41,9	40,7	42,5	33,5
4	49,9	45,2	56,3	53	50	50,5	49,3	49	47,5	59,6

**33. Соблюдается ли на Ваш взгляд анонимность при оценке результатов тестирования по ЕГЭ?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2288	1153	533	532	473	442	524	630	1772	365
1	32,4	33,4	35,1	28,6	42,5	35,1	27,1	29,5	34,1	27,7
2	12,3	12,7	10,3	13,9	11,4	12,7	11,1	14,6	13,3	7,4
3	3,2	3,6	2,8	2,4	2,7	3,8	4	2,5	3,1	3,3
4	52,1	50,2	51,8	55,1	43,3	48,4	57,8	53,3	49,5	61,6

**34. Вы считаете, что повсеместное введение ЕГЭ в школах:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2288	1152	532	534	477	444	524	623	1773	366
1	12,4	11,1	13,2	15,7	17	14,2	9,9	11,1	13,8	6,6
2	54,5	53,3	57,1	55,1	54,9	55,9	54,2	54,6	54,9	52,7
3	25,2	28,1	22	21,2	21	23,2	27,9	27	24,8	27
4	7,8	7,5	7,7	8,1	7,1	6,8	8	7,4	6,5	13,7

**35. Влияет ли, на Ваш взгляд, введение ЕГЭ на содержание школьного образования?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2569	1146	531	528	474	438	524	619	1761	360
1	9,7	10,1	8,3	11,2	12	8,2	8,4	10,7	10,2	9,2
2	43,2	45,4	43,3	37,9	39,5	39,3	46	46,4	43,6	40,3
3	21,3	21,2	23	19,3	18,4	23,3	25	21	22,4	16,7
4	11,1	10,4	13	11,4	16,2	13	8,2	9,7	12,4	5,8
5	3,4	3,8	3,2	3,4	5,5	1,6	2,9	2,9	3,5	3,3
6	19,2	18,7	18,5	21	17,5	24	17,6	18,3	18,2	23,1
8	5	4,5	3,6	7,2	3	2,3	5,9	4,8	3,3	11,9

**38. Оцените влияние ЕГЭ на реализацию школой следующих образовательных целей (отметьте в соответствующей колонке знаком «+» свое мнение по поводу каждой из одиннадцати предложенных целей). Оцените влияние ЕГЭ на реализацию школой следующих образовательных целей:**

	1			2			3			4		
	введение ЕГЭ оказывает положительное влияние	введение ЕГЭ оказывает негативное влияние	введение ЕГЭ никак не влияет	введение ЕГЭ оказывает положительное влияние	введение ЕГЭ оказывает негативное влияние	введение ЕГЭ никак не влияет	введение ЕГЭ оказывает положительное влияние	введение ЕГЭ оказывает негативное влияние	введение ЕГЭ никак не влияет	введение ЕГЭ оказывает положительное влияние	введение ЕГЭ оказывает негативное влияние	введение ЕГЭ никак не влияет
N	6145	3579	11263	3117	2066	5719	1640	804	2897	1627	729	2676
1	9,5	12,2	9,1	8,5	12	8,9	9,3	10,1	9	9,5	12,1	8,6
2	2,4	10,7	12,9	2,5	9,7	12,4	1,9	10,3	12,7	2,1	11,4	12,7
3	3,4	19	9,8	3,2	16,8	9,5	2,9	20,5	9,5	3,6	19,1	9,6
4	10,9	10,8	8,4	9,6	11	8,3	11,1	10,6	7,6	10,8	8,4	8,3
5	7,8	6,5	3,8	14	10,4	6,3	12,4	11,1	6,9	12,5	10,8	6,9
6	18,9	6,5	5,6	17,5	7,2	5,3	17,9	4,7	5,5	18,1	5,6	5,2
7	3,9	10,1	11,9	3,3	9,4	11,7	3,7	10	11,8	4,4	10,6	11,1
8	2,2	8,2	13,3	2,1	7,6	13	1,5	8,6	13,1	2,5	8,1	12,7
9	21,1	4,9	4,8	20,2	5,3	4,6	20,5	4	4,3	18,6	3,8	5
10	15,2	4,7	7,8	14,1	5	7,8	14,4	3,2	7,5	14,1	4,4	7,4
11	4,8	6,3	12,5	4,8	5,7	12,1	4,4	7	12	4	5,8	12,6

**39. Отразилось ли введение ЕГЭ на методах Вашей работы с учащимися?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2265	1137	531	528	473	439	526	622	1772	342
1	11,5	12	10	11,7	18,4	12,3	8,4	9,5	12,8	3,5
2	59	58,1	64	57,4	68,7	63,6	57,2	57,9	65,1	31,9
3	14,1	15	11,7	13,6	6,1	11,8	16,2	15	10	33,3
4	15,4	14,8	14,3	17,2	6,8	12,3	18,3	17,7	12,2	31,3

**40. Считаете ли Вы, что введение ЕГЭ стимулирует использование Вами:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2568	1108	508	519	465	425	511	603	2059	350
1	18,1	17,4	18,5	19,1	20,4	15,5	17,6	19,6	20,3	9,1
2	19,6	16,8	25,2	21,6	21,1	19,5	19,6	18,7	21,3	11,8
3	30	27,4	31,3	36,4	36,6	36	23,7	30,7	33,4	15
4	14,9	15,2	17,1	11,9	15,1	16,5	15,3	14,9	16,1	9,4
6	34,3	38,5	27,8	29,3	25,6	32,2	36,8	35	28,6	57,8

**41. Каким образом, на Ваш взгляд, введение ЕГЭ влияет на качество знаний, получаемых учащимися по Вашему предмету?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2421	1136	520	522	469	436	522	612	1894	368
1	25,6	25,3	27,7	26,1	37,5	27,5	22,6	21,7	28,7	10,4
2	6,1	5,1	8,3	6,1	6	6	5,9	6,4	6,3	6,4
3	19,8	21	17,3	19,3	18,6	18,3	19,5	22,9	20,9	15,6
4	17	18	17,7	14	15,1	15,4	18,2	18,5	16,6	20,5
5	39,3	38,6	38,8	40	29,2	41,1	41,8	39,4	35,6	53,5

**42. Сказывается ли подготовка к сдаче ЕГЭ на общей академической успеваемости учащихся по Вашему предмету?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2246	1131	527	519	467	433	523	616	1753	347
1	15	14,8	16,7	14,6	23,3	16,2	12,4	13,5	17,7	4
2	7,9	8,1	5,7	10	8,1	6,7	7,3	9,3	8,2	7,5
3	61,2	61,8	63,2	58,2	60	64	61,6	59,3	62,5	55,9
4	15,9	15,3	14,4	17,1	8,6	13,2	18,7	18	11,6	32,6

**43. Считаете ли Вы, что результаты выполнения заданий ЕГЭ Вашими учащимися:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	1934	989	459	433	448	372	423	534	1588	245
1	32,4	28,3	42,5	30,9	44	33,1	28,4	26,6	33,1	28,2
2	41,1	43,4	35,7	42,7	39,5	43	38,5	44,8	43,2	28,2
3	18,8	20,4	16,1	17,3	12,7	16,7	23,4	20,8	18,1	23,3
4	7,7	7,9	5,7	9	3,8	7,3	9,7	7,9	5,7	20,4

**44. Как Вы относитесь к использованию тестовых форм контроля успеваемости обучающихся?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2264	1141	526	531	476	432	523	618	1763	353
1	12,6	11,7	11,4	16	16,2	10	13,2	11,2	12,2	14,4
2	19,5	19,8	20,7	18,3	21,2	19	19,7	18,8	20,1	17,6
3	34,4	31,9	37,3	37,3	33,2	28,2	33,3	42,9	35,3	29,7
4	22,1	21,2	22,8	22	20,6	18,5	22,9	26,7	22,5	20,1
5	12,3	13,5	11	10,4	10,9	14,1	14,9	9,5	12,5	9,9
6	24,8	26,3	23,6	22,4	23,9	25,5	26	24,3	25,7	22,1
7	23,8	23	22,8	26,4	17,2	35	22,2	23,5	24,1	21
8	9,8	9,7	11,2	9	7,1	12,5	10,7	9,7	10,2	10,5
10	1,4	1,1	1,9	1,5	1,7	1,4	0,8	1,3	1,1	2,5



**45. Используете ли Вы тестовые задания для контроля успешности учащихся?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2304	1159	538	538	480	445	535	629	1792	360
1	22,4	23,2	20,3	23,2	24	15,5	25,8	23,7	23,5	18,1
2	59,2	56,9	64,1	58,9	60,6	62,2	58,3	59,9	60,7	52,8
3	15,5	16,9	13,2	15,1	13,5	18,9	13,5	14,6	13,7	21,9
4	2,9	2,9	2,4	2,8	1,9	3,4	2,4	1,7	2,1	7,2

**46. Повлияло ли введение ЕГЭ на применение Вами тестовых способов контроля успешности учащихся?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2274	1143	535	529	477	442	526	622	1779	350
1	36	42,4	42,6	40,8	52,2	44,8	36,7	43,7	40,2	13,9
2	30,2	31,5	40,9	37,8	37,5	37,1	36,9	35,5	31,7	21,7
3	13,8	16,6	16,8	14	16,8	13,1	17,5	15,3	14,4	12
4	4,3	5,2	4,7	5,3	6,5	5,4	4	4,5	4,4	4,6
5	15,7	20,2	12,7	17,4	6,7	15,8	21,5	15,9	9,3	47,8

**47. Проходили ли Вы курсы повышения квалификации в течение последних пяти лет?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2302	1154	540	539	480	445	625	534	1789	364
1	91,7	90,8	92,6	92,8	93,8	93,5	92,5	88	93,3	84,3
2	8,3	9,2	7,4	7,2	6,3	6,5	7,5	12	6,7	15,7

**48. Считаете ли Вы, что проблемам ЕГЭ на курсах повышения квалификации уделялось:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2106	1049	498	497	451	417	578	466	1669	306
1	44,5	46,1	39,6	46,5	55,2	45,6	42,6	41,6	48,2	27,5
2	34,1	30,7	39,8	34,8	31,9	35,7	36,2	36,3	35,2	27,1
3	21,4	23,2	20,7	18,7	12,9	18,7	21,3	22,1	16,5	45,4

**49. На курсах повышения квалификации:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2046	1015	486	485	441	403	565	448	1620	298
1	34,2	29,7	38,1	37,7	36,1	34,5	33,5	34,4	34,7	31,9
2	18,7	20,3	18,3	16,3	17,9	18,9	20,4	20,1	20,6	8,4
3	11,4	13,7	8,4	10,1	15,6	13,6	9,4	10	12,7	6
4	19	19,5	18,7	18,8	21,1	18,1	21,1	17,4	19,5	16,4
6	16,8	16,8	16,5	17,1	9,3	14,9	15,8	18,1	12,5	37,2

**50. Считаете ли Вы, что введение ЕГЭ требует создания системы специальных курсов для учителей по подготовке учащихся к сдаче этого экзамена?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2279	1143	533	534	472	442	622	532	1776	358
1	57,1	54,8	59,3	60,7	62,3	56,6	53,5	59,8	57,2	53,6
2	22,2	24,5	21,6	19,1	23,5	26,9	24	16,9	23,9	17
3	20,7	20,7	19,1	20,2	14,2	16,5	22,5	23,3	18,9	29,3

**51. Как Вы считаете, необходимо ли в связи с введением ЕГЭ вносить кардинальные изменения в школьные учебные планы/программы обучения?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2271	1143	535	524	472	440	616	535	1768	353
1	42,9	38,5	43,6	51,1	46,4	43,4	41,7	45,6	46,2	29,5
2	23,6	26,7	22,6	17,9	28,6	20,5	23,9	24,1	24,9	17,8
3	23,2	24,6	24,3	20,8	21,4	27,3	22,9	18,9	22,6	26,6
4	10,2	10,2	9,5	10,1	3,6	8,9	11,5	11,4	6,3	26,1

**52. Изменили ли Вы программу преподавания своего предмета в связи с введением ЕГЭ?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2284	1151	531	533	476	441	619	536	1779	356
1	3	3,2	1,5	3,4	5	2,7	2,3	1,9	3,3	2,2
2	20,5	21,8	19,6	18,8	34	17,2	15,7	21,6	24	5,6
3	51	47,6	55,4	54,2	52,1	52,6	52,8	50,2	54,3	35,4
4	25,6	27,4	23,5	23,6	8,8	27,4	29,2	26,3	18,4	56,7

**53. Испытываете ли Вы необходимость в освоении новых методик преподавания в связи с введением ЕГЭ?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2271	1140	532	532	475	441	618	527	1776	351
1	22,8	22	24,4	24,2	33,5	21,1	21	20,9	26,5	7,4
2	49,1	45,3	52,4	52,4	48,4	52,8	47,7	52,8	49,9	42,5
3	28,1	32,7	23,1	23,3	18,1	26,1	31,2	26,4	23,6	50,1

**54. Читали ли Вы специальную психолого педагогическую литературу, связанную с проблемами ЕГЭ?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2293	1153	538	533	480	445	622	536	1788	357
1	37,7	36,4	41,6	36,2	41,7	44,9	35,9	35,1	41,1	22,4
2	31,4	29,7	32	34,3	36,5	30,1	34,2	29,9	34,5	17,9
3	7,1	7,7	7,2	6,2	10,4	7	7,4	4,3	7,8	3,9
4	42,1	41,5	47	38,8	47,3	51	41,3	38,8	46	24,4
5	22,5	24,3	24,3	18,2	20,6	28,1	22,3	18,7	24,1	14,6
6	11	11	8,9	13,3	8,1	7,2	11,3	13,8	7,9	23,5
7	3,9	4,7	2,2	3,2	1,5	1,3	3,4	4,3	1,7	14,8

**55. Знакомы ли Вы с учебно методической литературой по подготовке к ЕГЭ?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2280	1146	534	531	478	442	619	531	1786	350
1	14,4	15,7	11,2	15,1	6,7	12,4	15,2	18,6	11,1	29,1
2	60,8	58,8	67,2	60,6	75,7	66,3	58,5	56,1	67,9	27,1
3	16,1	16,4	15,2	15,3	14,4	17,9	19,5	14,1	17,9	8,3
4	8,7	9,1	6,4	9	3,1	3,4	6,8	11,1	3,2	35,4

**56. Как Вы оцениваете качество учебно методической литературы по подготовке учащихся к ЕГЭ?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2245	1126	526	525	471	434	611	518	1753	348
1	18,9	19,6	18,3	19,4	25,9	20,3	20,3	13,1	20,8	10,3
2	36,8	38,1	36,9	36,2	39,9	39,4	35	37,6	39,8	22,7
3	28,6	26,6	31,4	28,4	27,8	29,7	29,6	29,9	30,7	17,8
4	15,7	15,6	13,5	16	6,4	10,6	15,1	19,3	8,7	49,1

### 57. Как Вы оцениваете сложность тестовых заданий по ЕГЭ?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2242	1128	527	520	473	435	609	518	1758	343
1	28,7	30,8	28,1	26	49,7	28	25,1	18,5	30,8	21
2	24,9	23	25,2	26,2	21,1	30,1	24,6	27	25,8	20,1
3	36,7	35,8	38,1	38,7	23,5	37	42,2	44,2	38,3	27,4
4	9,7	10,5	8,5	9,2	5,7	4,8	8	10,2	5,1	31,5

**58\_1. Оцените по предложенной пятибалльной шкале («1» – крайне низкий уровень, «5» – крайне высокий уровень) качество тестовых заданий последнего варианта ЕГЭ по следующим параметрам: соответствие заданий научным фактам**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	1624	813	405	365	400	324	444	346	1400	149
	3,8	3,7	3,9	3,8	3,9	3,7	3,9	3,8	3,8	3,6

**58\_2. Оцените по предложенной пятибалльной шкале («1» – крайне низкий уровень, «5» – крайне высокий уровень) качество тестовых заданий последнего варианта ЕГЭ по следующим параметрам: соответствие заданий основным содержательным блокам учебного предмета**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	1656	829	412	374	410	342	438	355	1430	151
	3,7	3,7	3,7		3,9	3,6	3,6	3,5	3,7	3,4

**58\_3. Оцените по предложенной пятибалльной шкале («1» – крайне низкий уровень, «5» – крайне высокий уровень) качество тестовых заданий последнего варианта ЕГЭ по следующим параметрам: корректность формулировок заданий и ответов**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	1647	821	408	375	406	336	445	350	1424	149
	3,2	3,1	3,3	3,3	3,4	3,4	3	3,1	3,2	3,1

**58\_4. Оцените по предложенной пятибалльной шкале («1» – крайне низкий уровень, «5» – крайне высокий уровень) качество тестовых заданий последнего варианта ЕГЭ по следующим параметрам: полнота охвата учебного содержания предмета**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	1652	824	410	375	407	336	444	354	1425	151
	3,6	3,6	3,7	3,7	3,7	3,6	3,7	3,6	3,7	3,4

**58\_5. Оцените по предложенной пятибалльной шкале («1» – крайне низкий уровень, «5» – крайне высокий уровень) качество тестовых заданий последнего варианта ЕГЭ по следующим параметрам: четкость инструкции к предложенным заданиям**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	1611	808	399	363	397	333	429	345	1387	147
	3,8	3,8	3,9	3,8	3,9	3,8	3,7	3,8	3,8	3,6

**59. Оцените ориентировочно ту долю в общем объеме учебных занятий со своими учащимися, которую Вы отводите их подготовке к сдаче ЕГЭ в 10 классе:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	1958	960	479	457	432	387	539	442	1610	244
Кол во часов	41	41,8	39,9	41,5	51,6	38,7	37,5	39,4	43,1	29,8

**60. Оцените ориентировочно ту долю в общем объеме учебных занятий со своими учащимися, которую Вы отводите их подготовке к сдаче ЕГЭ в 11 классе:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	1888	926	461	446	419	375	516	428	1559	231
Кол во часов	55,1	55,4	55,3	55,7	69,4	55,7	49,4	51,6	58,7	36

**61. Укажите ориентировочно, сколько времени в неделю у Вас уходит на самоподготовку к учебным занятиям:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2002	1008	480	456	427	393	553	452	1592	295
Кол во часов	11,1	10,4	11,5	12	12,1	11,49	10,7	10,7	11,4	9,4

**62. Какая доля из времени, отводимого Вами на самоподготовку к учебным занятиям, уделяется вопросам ЕГЭ (в процентах):**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	1780	854	442	430	404	360	481	400	1490	207
	32,6	33,1	32,1	32,5	37,8	35,7	30,7	30	34,9	18,9

**63. Как часто Вы даете учащимся специальные домашние задания, ориентированные на успешное выполнение ЕГЭ?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2186	1065	513	490	458	421	577	502	1722	292
1	15,1	14,1	15,8	17,1	27,9	14	12,1	11,2	17,3	4,5
2	16,2	18,3	14	14,3	22,7	18,5	13,3	12,9	18,4	4,5
3	54,2	53,1	55,9	54,9	45	58,7	60,3	54,8	55,9	40,4
4	3,7	3,4	3,7	3,7	1,7	3,1	4,5	4,2	3,1	7,5
5	13,4	14	13,1	11,8	4,1	8,8	13,5	19,1	8,1	44,2

**64. Влияет ли специальная подготовка учащихся к сдаче ЕГЭ на временные ресурсы, отведенные на прохождение основной программы по Вашему предмету?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2167	1094	512	498	469	429	578	504	1742	311
1	15,6	16	11,7	17,9	18,8	12,8	12,3	19,6	16,5	12,2
2	55,1	54	59,4	53,4	63,5	55,2	54	53,2	57,5	38,3
3	29,4	30	28,9	28,7	17,7	31,9	33,7	27,2	25,9	49,5

**65. Как Вы считаете, подготовка учащихся к сдаче ЕГЭ:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2219	1115	518	518	470	434	600	520	1754	329
1	56,5	54,3	56,9	59,5	52,6	57,1	59,3	59,4	57,4	52
2	36,3	38,5	35,3	34	39,1	36,9	35,2	32,9	36,5	35
3	7,2	7,2	7,7	6,6	8,3	6	5,5	7,7	6,1	13,1

**66. Принимаете ли Вы участие в экспертной оценке результатов сдачи ЕГЭ?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2273	1145	531	529	480	441	615	525	1770	362
1	12,1	14,5	11,3	8,9	28,8	13,2	6,5	6,1	14,7	2,5
2	14,7	17,3	10,9	14,2	22,5	16,6	12,7	9,5	16,7	7,2
3	73,2	68,2	77,8	76,9	48,8	70,3	80,8	84,4	68,6	90,3



**67. Если Вы принимаете участие в экспертной оценке результатов сдачи ЕГЭ, то каковы причины, по которым Вы это делаете?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	649	408	116	118	246	135	126	101	576	52
1	23,4	19,1	33,6	27,1	24	20,7	20,6	28,7	22,2	40,4
2	13,3	14,5	10,3	11	15	11,1	11,1	15,8	13,9	5,8
3	9,2	8,1	10,3	11,9	8,9	8,1	11,9	5	8,9	13,5
4	54,1	58,3	45,7	50	52	60	56,3	50,5	55	40,4

**68. Участвовали ли Вы в специальных педагогических мероприятиях, посвященных проблемам ЕГЭ за последние два года?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2135	1070	509	494	453	415	583	486	1676	333
1	46,1	46,6	47,3	46,4	62,9	45,8	44,6	41,8	52	19,8
2	11	12,1	11,8	8,9	12,6	11,1	9,4	12,6	12,5	4,5
3	4,7	5,6	3,9	3,4	5,1	7,2	4,5	2,9	5,4	2,4
5	44	42,7	42,6	45,1	28	44,1	45,3	48,1	37,1	74,2

**69. Большинство учителей Вашей школы:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2334	1128	529	520	474	436	517	608	1756	352
1	8,6	8,5	6,8	11,2	7,8	12,2	6,2	9	9,7	4,8
2	8,2	8,7	7,8	8,5	8,4	8	7,2	9,9	9	5,4
3	7,4	7,2	5,1	10,6	8	8	6	8,9	8	4,5
4	10,1	9,6	8,3	13,1	11,8	10,6	9,7	8,6	10	10,8
5	65,7	66	72	56,7	63,9	61,2	71	63,7	63,4	74,4

**70. Как относятся в педагогическом коллективе Вашей школы к тем учителям, кто принимает участие в работе предметных комиссий по ЕГЭ?**

	1	2	3	4	5	6	7	8
N	2334	1146	529	518	470	439	524	617
1	8,8	10,2	6,8	7,7	11,1	6,6	7,8	9,9
2	7,1	7,6	6	7,5	7,2	6,4	7,4	7,5
3	10,8	9	11,2	14,9	12,6	10	11,5	9,6
4	2,8	3,7	1,5	2,3	3,2	2,7	2,9	2,4
5	56,9	57	59,7	51,7	54,9	62	55,3	56,9
6	13,7	12,6	14,7	15,8	11,1	12,3	15,1	13,8

**71. Сталкивались ли Вы со случаями негативных профессиональных и социальных оценок учителя по причине неудачных результатов сдачи ЕГЭ его учениками?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2334	1128	529	520	474	436	517	608	1756	352
1	8,6	8,5	6,8	11,2	7,8	12,2	6,2	9	9,7	4,8
2	8,2	8,7	7,8	8,5	8,4	8	7,2	9,9	9	5,4
3	7,4	7,2	5,1	10,6	8	8	6	8,9	8	4,5
4	10,1	9,6	8,3	13,1	11,8	10,6	9,7	8,6	10	10,8
5	65,7	66	72	56,7	63,9	61,2	71	63,7	63,4	74,4

**72. Влияют ли на выбор старшей школы родителями и поступающими в нее учениками результаты, полученные по ЕГЭ выпускниками прошлых лет Вашей школы?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2334	1143	532	521	473	438	523	612	1763	358
1	24,4	22,3	25,2	29,8	29,8	27,4	18	25,8	27,3	12,8
2	34,2	36	32,5	30,5	35,7	30,6	35,8	33,8	34,8	34,1
3	41,4	41,7	42,3	39,7	34,5	42	46,3	40,4	37,9	53,1

**73. Результаты сдачи ЕГЭ учениками обсуждаются:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2277	1149	534	526	478	443	533	613	1781	350
1	67,1	67,4	68,5	65,8	69,5	60,3	70,4	67,7	69,2	54
2	62,9	62,1	66,7	62,5	73,6	68,6	56,5	61,7	68,9	37,1
3	35,5	32,8	33,7	45,1	43,5	38,4	31,5	35,2	38,5	21,4
4	6,4	7,2	4,7	5,5	4,2	6,1	6,9	8,2	5,8	9,1
5	3,8	4,4	3	2,9	2,5	1,4	4,7	2,8	1,5	16,3
6	1,7	1,7	1,7	1,5	1,5	2,5	1,5	1,3	1,6	2,6

**74. Считаете ли Вы, что по результатам сдачи ЕГЭ можно оценивать профессионализм учителя?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2302	1162	537	533	479	447	535	624	1792	363
1	8,6	8,4	8	9,6	12,3	7,8	6,4	7,4	9,1	7,7
2	44,4	42,9	47,1	45,8	47,2	45,6	43,4	47,3	47,3	31,4
3	27,1	28,3	24,4	26,3	24,2	28,6	26,2	26,6	25,7	31,1
4	19,9	20,3	20,5	18,4	16,3	17,9	24,1	18,8	17,9	29,8

**75. С какими из нижеперечисленных утверждений Вы согласны:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2289	1154	534	531	475	445	533	618	1779	363
1	61	58,9	60,3	64,6	52,6	69,7	64	59,1	61,7	56,5
2	31,6	32,4	34,6	28,6	40,8	26,3	29,5	32	32,5	29,8
3	3,8	4,2	2,2	4,3	4,4	2,7	2,1	4,5	3,3	5,8
4	3,6	4,4	2,8	2,4	2,1	1,3	4,5	4,4	2,5	8

**76. С какими из нижеперечисленных утверждений Вы согласны:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2289	1154	534	531	475	445	533	618	1779	363
1	47,7	48,0	44,1	49,8	52,6	69,7	64,0	59,1	61,7	56,5
2	35,8	34,2	41,6	34,7	40,8	26,3	29,5	32,0	32,5	29,8
3	9,4	10,7	7,8	8,8	4,4	2,7	2,1	4,5	3,3	5,8
4	7,0	7,1	6,6	6,6	2,1	1,3	4,5	4,4	2,5	8,0

**77. Считаете ли Вы, что введение ЕГЭ:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2261	1133	534	524	475	434	533	606	1760	361
1	28,1	26,3	31,1	31,1	37,3	30,2	25,3	26,1	31	15,5
2	17,9	17,5	16,7	20	17,3	16,8	16,3	19,6	18,7	17,2
3	28,4	30,5	25,8	25,8	25,9	28,3	30	28,9	28,5	28,3
4	26,4	26,4	27,5	23,9	21,1	25,6	28,7	25,9	22,7	39,6

**78. Какие из нижеперечисленных жизненных ценностей являются для Вас наиболее значимыми?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2309	1162	538	539	482	446	537	627	1797	367
1	84,8	83	87,9	85,5	86,5	85,7	83,4	84,1	84,5	85,6
2	15,9	16,4	15,2	16	12,7	14,1	17,7	17,7	15,1	19,9
3	47,3	47,1	49,1	46,4	50,4	52,2	43,6	47,2	49,4	36,2
4	5,8	6,4	5,6	4,1	5,6	4,7	7,8	5,1	5,8	6,8
5	16,6	16,6	15,4	17,3	17,6	14,8	16	17,1	16,8	17,4
6	56,3	55,2	58,4	57,3	58,1	58,3	57,2	54,4	55,4	59,4
7	3,5	4	3,3	2,8	3,9	2	4,8	3	3,8	3
8	15,8	16,5	13,4	17,1	14,3	17	14,2	17,4	15,7	16,6
9	4,1	4,4	4,6	3,2	4,4	2,9	4,8	4,1	4,2	3
10	8,1	7,5	7,4	9,8	7,3	6,5	7,3	8,9	8,2	7,9
11	27,7	26,4	28,6	28,2	28,4	26,5	31,3	25	27,9	28,6

**79. Каждый человек по-разному оценивает свои личные перспективы. Можете ли Вы сказать, что в целом:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2260	1136	525	529	468	435	532	611	1753	364
1	32,5	36,6	30,9	25	31,2	27,4	34,4	32,9	31,9	33,8
2	59,9	55,4	62,5	66,9	61,3	65,1	58,5	58,8	60,1	59,3
3	7,6	8	6,7	8,1	7,5	7,6	7,1	8,3	8	6,9

## 80. Что Вас больше всего привлекает в выбранной профессии?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2287	1153	534	530	478	439	533	618	1779	365
1	2,7	3,2	1,7	2,5	1,9	3,2	3,2	1,9	2,4	3
2	3,2	3,2	2,1	4	2,9	3,4	3,8	2,9	3,1	3,8
3	0,4	0,7	0,4	0	0,8	0,7	0,2	0,3	0,5	0,3
4	3,8	5	2,2	2,5	2,1	2,5	4,9	4,7	3,4	6,6
5	37,3	38,3	37,1	34,5	34,3	40,5	36	38,2	36,6	38,1
6	0,6	0,9	0,4	0,4	0,2	1,1	0,2	1	0,6	0,5
7	15,9	16	14	17	13,6	11,2	17,1	17,2	14,8	21,1
8	1,2	1,6	0,9	0,4	0,6	1,4	1,3	1,5	1,2	1,4
9	44,2	44,1	49,4	38,7	48,3	38	47,3	45,5	46,3	35,1
10	0,7	0,9	0,6	0,4	0,4	0,7	0,8	1	0,6	1,4
11	51	52,4	50,9	49,1	54,2	48,7	51,4	51,9	52,6	44,7
12	47,2	43,9	50,9	50,6	51	52,4	42,6	45,5	46,7	47,7
13	33,7	31,1	34,3	39,1	34,3	32,8	34,1	32,4	33,6	36,2
14	16,8	16,3	16,7	18,1	17,2	14,8	19,5	16	16,8	17
15	4,5	4,3	4,1	5,3	5,2	3,6	4,5	4,9	4,8	3

## 81. Как Вы оцениваете свои личные перспективы в Вашей профессиональной деятельности:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2239	1132	524	516	470	430	522	605	1748	360
1	70,5	72	71,2	65,7	72,6	70,2	73,4	68,9	71,2	65,8
2	28,7	26,7	28,2	34,1	27	29,3	25,5	29,9	28,1	32,5
3	0,8	1,3	0,6	0,2	0,4	0,5	1,1	1,2	0,7	1,7

**82. Могу сказать, что удовлетворен(а):**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2099	1078	484	475	437	387	506	566	1629	344
1	5,4	7,3	2,5	4,2	3,4	4,4	7,1	4,4	5	5,8
2	47,7	47,7	52,7	42,7	47,4	49,9	49,2	48,2	49	41,6
3	18,5	20,6	15,7	16,6	15,6	20,2	16,6	21,2	18,9	14,2
4	2,8	2,1	1,2	5,9	1,8	3,9	3,2	3	2,6	3,8
5	22,9	25	17,4	23,6	17,8	23,8	22,3	25,1	21,4	26,7
6	5,3	5,8	4,8	4,4	2,3	5,2	6,3	6,2	4,6	9,3
7	17,6	17,3	19,2	18,1	25,6	13,7	19,8	13,1	18,5	15,1
8	36,8	38,7	37,2	32,6	37,3	30,2	36	38	36	39,5

**83. Что Вас особенно привлекает в Вашей школе?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	2288	1150	533	534	475	444	532	619	1784	367
1	43,3	47	43,9	32	38,5	42,1	46,1	46,2	42,8	42,8
2	28,4	33,9	25,3	19,5	26,7	30,2	28,6	29,9	29,5	21,3
3	37,2	37,7	39,4	34,3	35,6	37,4	37	40,5	38,1	30
4	24,8	22,9	24,4	27,9	26,5	24,5	27,1	23,6	23,9	28,3
5	25,7	29,5	23,3	20,8	25,1	24,8	26,9	25,2	25,7	23,7
6	14,7	15,2	14,3	13,5	13,3	9,7	19	14,5	14,4	14,4
7	43,1	40,7	42,4	48,1	46,5	41,4	42,5	42,5	43,1	43,3
8	3,6	4,4	4,1	1,9	2,7	1,6	5,5	4,4	3,3	5,4
9	16,7	15,5	16,7	19,5	17,9	16,9	14,3	17,4	17,1	14,7
10	5,5	6,5	4,1	5,2	6,3	5,4	5,5	4,7	5,7	4,4
11	16	13,5	17,8	19,5	15,4	18,5	15	16,3	16,5	12,3
12	1,4	1,2	1,7	1,5	2,1	0,9	1,1	1,5	1,5	0,8

**Результаты факторного анализа о влиянии профессионально статусных параметров на отношение учителей к ЕГЭ**

**Вклад факторов в общую суммарную дисперсию**

	Eigenv.	% Total	Cumulat.	Cumulat.
1	50,6	54,4	50,6	54,4
2	11,8	12,7	62,4	67,1
3	10,5	11,3	72,9	78,4
4	7,4	8,0	80,4	86,4
5	6,3	6,8	86,7	93,2

**Весовые нагрузки по факторам вариантов ответов учителей на вопросы анкеты**

		Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Считаете ли Вы, что содержательный анализ результатов сдачи ЕГЭ в регионе должен использоваться:	школьными методическими объединениями	0,89	0,37	-0,12	-0,02	-0,12
	районными методическими кабинетами	0,65	0,27	0,02	-0,43	0,41
	региональными институтами повышения квалификации	0,69	-0,52	-0,28	0,21	0,32
	результатам сдачи ЕГЭ не следует уделять специальное внимание в методической работе	-0,70	-0,44	-0,18	0,24	-0,34
	не имею мнения	-0,87	0,11	0,41	-0,15	0,02
Считаете ли Вы, что введение ЕГЭ оказывает негативное влияние на целевые ориентации образовательного процесса?	да, поскольку ориентирует образовательный процесс на «на таскивание» учащихся, а не на развитие их мышления и творческих способностей	0,25	0,10	-0,82	-0,26	0,36
	да, поскольку существенно снижает интерес к предмету и позитивную мотивацию учебной деятельности учащихся	-0,09	-0,96	0,05	0,10	0,08
	да, поскольку формирует у учащихся формальные, а не содержательные критерии оценки своей успешности в учебной деятельности	0,16	-0,68	-0,63	0,16	-0,17



	нет, поскольку требует от учащегося систематизировать свои знания	0,78	0,24	0,30	0,22	-0,21
	нет, введение ЕГЭ реально не оказывает существенного влияния на изменение целевых ориентаций образовательного процесса	-0,70	0,00	0,61	0,24	-0,20
Считаете ли Вы, что традиционные формы итоговой аттестации и вступительных экзаменов лучше отражают знания по гуманитарным дисциплинам по сравнению с ЕГЭ?	да	-0,19	0,24	-0,74	-0,37	0,26
	нет	0,57	0,41	0,59	0,30	0,18
Считаете ли Вы сочинение адекватной формой оценки знаний по литературе при итоговой аттестации учащихся?	да	-0,87	0,06	0,03	-0,22	0,25
	нет, поскольку оно не отражает собственно художественно творческих, литературных способностей учащихся	0,68	0,27	0,01	0,59	-0,06
	нет, поскольку оно не отражает знания	0,48	0,08	0,80	-0,15	0,01
	нет, поскольку при оценке сочинения высока роль субъективной оценки со стороны проверяющего	0,93	-0,27	-0,14	0,13	-0,14
Вы считаете, что повсеместное введение ЕГЭ в школах:	улучшит общее качество образовательного процесса в школе	0,81	0,07	0,02	0,48	0,20
	не окажет существенного влияния на качество образовательного процесса в школе	0,28	0,80	-0,32	-0,39	-0,15
	ухудшит качество образовательного процесса в школе	-0,35	-0,92	0,01	0,13	0,05
	не имею определенного мнения	-0,81	0,25	0,49	-0,15	-0,09
Отразилось ли введение ЕГЭ на методах Вашей работы с учащимися?	да, в весьма существенной степени	0,83	0,17	0,22	0,45	-0,02
	да, приходится вносить отдельные коррективы в сложившуюся практику работы	0,96	0,03	-0,11	-0,22	-0,10

	нет, в целом я не изменил (а) свою практику работы с учащимися в связи с введением ЕГЭ	-0,92	-0,02	0,37	-0,06	0,01
	я изменяю свою педагогическую практику работы с учащимися, но это никак не связано с введением ЕГЭ	-0,77	-0,11	-0,50	0,29	0,18
Считаете ли Вы, что введение ЕГЭ стимулирует использование Вами:	современных, наукоемких технологий обучения	0,51	0,35	0,19	0,05	0,73
	методик развивающего обучения	0,74	0,40	0,07	-0,10	0,40
	методик, ориентированных на индивидуальный подход к учащемуся	0,88	0,34	-0,25	-0,13	0,01
	методик, связанных с репродуктивными методами обучения	0,35	-0,78	0,15	-0,24	-0,36
	нет, введение ЕГЭ не стимулирует использование мною каких либо особых методик обучения	-0,90	-0,30	-0,01	0,12	-0,27
Каким образом, на Ваш взгляд, введение ЕГЭ влияет на качество знаний, получаемых учащимися по Вашему предмету?	влияет положительно, поскольку знания становятся более систематизированными	0,91	0,31	-0,01	0,22	0,15
	влияет положительно, поскольку знания становятся более фундаментальными	-0,35	-0,51	0,76	-0,06	0,07
	влияет отрицательно, поскольку знания становятся более фрагментарными	0,13	-0,77	-0,08	-0,33	-0,13
	влияет отрицательно, поскольку знания становятся более поверхностными	-0,30	-0,76	0,39	0,13	0,21
	процедура введения ЕГЭ никак не влияет на качество знаний, получаемых учащимися по моему предмету	-0,84	0,23	-0,26	-0,28	-0,27
Сказывается ли подготовка к сдаче ЕГЭ на общей академической успеваемости учащихся по Вашему предмету?	влияет положительно, поскольку знания становятся более систематизированными	0,90	0,10	0,32	0,20	0,16
	влияет положительно, поскольку знания становятся более фундаментальными	0,47	0,04	0,22	-0,09	0,76
	влияет отрицательно, поскольку знания становятся более фрагментарными	0,18	0,03	-0,82	0,05	-0,53

	влияет отрицательно, поскольку знания становятся более повер-хностными	-0,90	-0,11	0,35	-0,16	0,08
Влияет ли, на Ваш взгляд, введение ЕГЭ на содержание школьного образования?	введение ЕГЭ ведет к сокращению объема содержания образования, поскольку устраняются малозначимые и второстепенные темы	-0,04	-0,07	0,85	0,24	0,25
	введение ЕГЭ ведет к упрощению содержания образования, поскольку обучение становится ориентированным на формирование умений работать с тестовыми заданиями	0,08	-0,58	-0,24	0,08	0,74
	введение ЕГЭ ведет ко все большей унификации и снижает возможность дифференциации образования	0,48	-0,63	-0,52	-0,01	0,20
	введение ЕГЭ ведет к более четкой структурированности и систематизации содержания школьного образования	0,78	0,35	0,09	0,05	-0,43
	введение ЕГЭ ведет к усилению межпредметных связей в содержании школьного образования	0,02	0,68	-0,27	0,59	0,07
	не имею мнения по данному вопросу	-0,91	0,27	-0,14	0,10	-0,16
	Повлияло ли введение ЕГЭ на применение Вами тестовых способов контроля успешности учащихся?	да, я использую задания ЕГЭ из прошлых лет	0,94	0,06	0,09	-0,16
да, я стал(а) чаще использовать задания, предполагающие тестирование		0,89	-0,06	-0,04	-0,28	0,22
да, я стал(а) разрабатывать собственные задания. Основанные на принципах тестирования		-0,41	-0,26	-0,10	0,56	0,08
да, я стал(а) создавать собственный банк данных успешности выполнения тестов моими учениками		0,48	-0,26	-0,42	0,64	-0,29
нет, введение ЕГЭ не повлияло на мои способы контроля успешности учащихся		-0,97	0,07	0,02	0,15	-0,04

Считаете ли Вы, что проблемам ЕГЭ на курсах повышения квалификации уделялось?	достаточное внимание	0,87	0,19	0,42	-0,09	0,10
	явно недостаточное внимание	0,70	-0,58	-0,26	-0,11	0,14
	эта проблематика вообще не обсуждалась	-0,94	0,15	-0,16	0,11	-0,13
Изменили ли Вы программу преподавания своего предмета в связи с введением ЕГЭ?	да, изменил(а) кардинально	0,24	-0,34	0,22	0,82	0,22
	да, изменил(а) весьма существенно	0,83	0,00	0,22	0,34	0,27
	да, изменил(а), но незначительно	0,78	0,24	-0,30	-0,44	-0,16
	нет	-0,97	-0,10	0,01	-0,05	-0,10
Испытываете ли Вы необходимость в освоении новых методик преподавания в связи с введением ЕГЭ?	да, использую новые методики преподавания в связи с введением ЕГЭ	0,90	-0,03	0,21	0,29	0,23
	да, в связи с введением ЕГЭ я чувствую необходимость использовать новые методики преподавания	0,70	0,40	-0,25	-0,50	0,06
	нет	-0,92	-0,26	0,07	0,20	-0,15
Читали ли Вы специальную психологическую педагогическую литературу, связанную с проблемами ЕГЭ?	да, в основном это статьи в педагогической прессе («Учительская газета», «1 сентября» и др.)	0,88	0,24	-0,09	-0,07	0,02
	да, статьи в специальных психологических педагогических и методических журналах («Педагогика», «Вопросы образования», методические журналы по моему предмету)	0,90	0,03	-0,21	-0,18	-0,06
	да, читал(а) специальные монографии по данной теме	0,62	0,00	0,18	0,56	0,41
	да, ознакомился(ась) со статистикой о результатах сдачи ЕГЭ	0,96	-0,12	-0,09	-0,11	-0,02
	нет, у меня, к сожалению, не было такой возможности	-0,88	0,11	0,28	-0,13	0,05
	нет, эта проблема меня не интересует	-0,83	-0,38	0,10	0,27	-0,28

Знакомы ли Вы с учебно методической литературой по подготовке учащихся к ЕГЭ?	да, я знаком(а) с данной литературой, но не использую ее в своей практике	-0,91	-0,23	-0,17	0,11	0,21
	да, я знаком(а) с данной литературой и использую ее в учебном процессе	0,98	-0,03	-0,13	-0,05	-0,15
	нет, не знаком(а)	-0,94	0,22	0,23	0,07	0,00
Как Вы оцениваете сложность тестовых заданий по ЕГЭ?	я считаю, что эти тесты вполне соответствуют требованиям к подготовке выпускников средних общеобразовательных школ	0,68	0,03	0,38	0,43	-0,37
	я считаю, что эти задания соответствуют уровню подготовки выпускников специализированных школ с углубленным изучением отдельных предметов	0,11	-0,05	-0,30	-0,86	0,38
	у меня нет мнения по данному вопросу	-0,93	0,15	0,01	0,31	-0,03
Как часто Вы даете учащимся специальные домашние задания, ориентированные на успешное выполнение ЕГЭ?	даю постоянно, поскольку в рамках учебного времени не могу осуществить качественную подготовку учащихся к сдаче ЕГЭ	0,90	0,08	0,07	0,40	0,10
	даю постоянно, потому что считаю эти задания важными для развития учащихся	0,92	0,23	-0,19	0,24	0,04
	даю время от времени в зависимости от темы	0,19	-0,28	-0,01	-0,91	0,02
	не даю, поскольку учебного времени вполне достаточно для подготовки к ЕГЭ	-0,81	0,10	0,02	-0,08	0,31
	не даю, поскольку предпочитаю давать детям домашние задания, развивающие их творческие способности	-0,95	-0,20	0,08	0,11	-0,13
Влияет ли специальная подготовка учащихся к сдаче ЕГЭ на временные ресурсы, отведенные на прохождение основной программы по Вашему предмету?	подготовка к ЕГЭ сокращает время, необходимое для прохождения основной программы по моему предмету, но все же мне удается пройти все темы	0,92	0,09	0,32	-0,11	0,12
	подготовка к ЕГЭ фактически никак не влияет на временные ресурсы, отведенные на прохождение основной программы по моему предмету	-0,89	0,05	-0,31	0,06	-0,10

Принимаете ли Вы участие в экспертной оценке результатов сдачи ЕГЭ?	да, постоянно	0,74	-0,16	0,15	0,57	-0,25
	да, эпизодически	0,83	-0,01	0,18	0,48	0,06
	нет, не принимаю	-0,80	0,11	-0,16	-0,56	0,13
Участвовали ли Вы в специальных педагогических мероприятиях, посвященных проблемам ЕГЭ, за последние два года?	да, я участвовал(а) в специальных семинарах	0,96	0,02	-0,13	0,16	0,04
	да, я участвовал(а) в специальных конференциях	0,84	-0,04	-0,29	0,16	0,33
	да, я участвовал(а) в специальных научно педагогических проектах, посвященных ЕГЭ	0,17	-0,65	-0,09	0,56	0,02
	нет, не участвовал(а)	-0,93	0,05	0,23	-0,24	-0,09
Сталкивались ли Вы со случаями негативных профессиональных и социальных оценок учителя по причине неудачных результатов сдачи ЕГЭ его учениками?	да, со стороны администрации школы принимались определенные санкции	0,65	-0,23	-0,48	0,30	0,37
	да, со стороны вышестоящих органов управления образованием принимались определенные санкции	0,80	-0,17	-0,44	0,09	-0,06
	да, со стороны родителей	0,12	0,12	0,07	0,37	-0,79
	нет	-0,76	0,34	0,26	-0,28	-0,11
Считаете ли вы, что введение ЕГЭ:	позволяет сформировать у учащихся объективные критерии оценки своих знаний, умений, навыков и способностей	0,95	0,18	-0,10	0,17	0,15
	снижает роль учителя в формировании самооценки учащихся относительно своих знаний, умений и навыков	-0,29	0,18	0,06	0,40	0,70
	не влияет на развитие самооценки учащихся относительно успешности в учебной деятельности	-0,35	-0,75	-0,11	-0,10	-0,49
	у меня нет мнения о влиянии ЕГЭ на формирование самооценки учащихся	-0,85	0,31	0,19	-0,28	-0,10
	Expl.Var	49,89	11,12	9,50	9,47	6,68
	Prp.Totl	0,54	0,12	0,10	0,10	0,07

## Значения по осям факторов разных подвыборок учителей

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Учителя, преподающие по обычной программе	0,27	0,31	-0,35	-0,49	-0,26
Учителя, преподающие по экспериментальной программе	0,63	-0,33	0,43	1,44	2,38
по собственной программе	-0,79	-2,68	-0,04	1,01	-1,09
Учителя, имеющие стаж работы в школе менее 3 х лет	-1,42	0,25	2,61	-1,02	0,19
Учителя, имеющие стаж работы в школе от 10 ти до 14 ти лет	-0,04	0,08	-0,61	0,03	0,74
Учителя, имеющие стаж работы в школе более 25 ти лет	0,58	0,22	-0,01	-0,38	-0,71
Учителя русского языка, литературы	1,45	0,94	1,04	1,41	-1,09
Учителя математики	0,71	0,11	-0,37	-0,72	-0,98
Учителя гуманитарных предметов	-0,07	-0,30	-0,72	-1,20	0,70
Учителя естественно научных предметов	0,00	-0,21	-0,66	-0,94	0,48
Учителя других предметов	-2,09	1,56	-1,12	1,22	-0,36
Учителя, имеющие опыт подготовки учащихся к сдаче ЕГЭ	0,76	0,05	-0,20	-0,37	0,00

**Результаты факторного анализа о влиянии регионально поселенческих параметров на отношение учителей к ЕГЭ**

**Вклад факторов в общую суммарную дисперсию**

	Eigenv.	% Total	Cumulat.	Cumulat.
1	31,7	37,3	31,7	37,3
2	13,1	15,4	44,8	52,7
3	11,3	13,3	56,2	66,1
4	10,0	11,8	66,2	77,9
5	6,2	7,3	72,4	85,2

**Весовые нагрузки по факторам вариантов ответов учителей на вопросы анкеты**

		Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Поддерживаете ли Вы закон Государственной думы, предусматривающий введение Единого государственного экзамена (ЕГЭ) в российских школах?	Да, поддерживаю	0,67	-0,18	0,57	-0,38	-0,01
	нет, поскольку считаю, что сдача ЕГЭ может осуществляться только по желанию самих учащихся	0,30	0,82	-0,40	0,10	-0,14
	нет, поскольку считаю, что традиционная форма итоговой аттестации учащихся более объективно оценивает освоение учащимся школьной программы	-0,61	-0,73	0,04	0,18	0,12
	нет, поскольку считаю, что традиционная форма вступительных испытаний в вуз более объективно оценивает освоение учащимся школьной программы	-0,78	-0,28	-0,14	0,14	0,12
Как Вы считаете, можно ли результаты ЕГЭ рассматривать как объективные показатели уровня подготовки учащегося?	Да, это сможет служить объективным показателем, но лишь относительно определенных тем	0,35	0,70	-0,02	-0,09	0,32
	да, такой способ оценки возможен, но применим не ко всем школьным предметам	0,88	0,32	0,11	-0,09	-0,11
	нет, подобный способ оценки уровня учащегося неадекватен для итоговой аттестации	-0,91	-0,10	-0,10	0,27	0,22



	нет, подобный способ оценки уровня подготовки учащегося неадекватен для вступительных испытаний в вуз	-0,40	-0,75	-0,09	-0,21	-0,27
Как Вы считаете, позволяют ли результаты ЕГЭ объективно оценить уровень и качество преподавания в соответствующем образовательном учреждении?	Да, это позволяет объективно оценить уровень и качество образования в конкретной школе и охарактеризовать динамику ее развития	0,93	0,07	0,14	-0,08	0,09
	да, результаты ЕГЭ позволяют объективно сравнить уровень подготовки учащихся в разных школах	0,52	0,33	0,37	-0,57	-0,18
	да, результаты сдачи ЕГЭ могут использоваться лишь как дополнительный показатель при оценке качества образования в различных школах	0,52	0,28	-0,13	0,27	0,23
	нет, успешность сдачи ЕГЭ не отражает качества образовательного процесса в школе	-0,92	-0,21	-0,13	0,16	-0,10
Как Вы считаете, позволяют ли результаты ЕГЭ объективно оценить уровень и качество образования в регионе?	Да	0,95	0,10	-0,01	-0,17	0,11
	нет	-0,88	0,12	-0,12	0,34	-0,14
Считаете ли Вы, что введение ЕГЭ позволит решить проблему РЕГИОНАЛЬНОГО неравенства в доступе выпускников школ к высшему профессиональному образованию?	Да, это увеличит шансы поступления в вуз выпускников сельских школ	-0,11	0,93	0,08	-0,26	0,04
	да, это позволит учащимся из небольших городов и удаленных регионов поступать в вузы Москвы, Санкт Петербурга и других крупных городов	0,79	-0,40	0,24	-0,18	0,02
	да, это облегчит учащимся поступление в вуз того профиля, которого нет в их регионе	0,92	0,14	0,14	0,06	-0,15
	нет, введение ЕГЭ реально не устраняет региональные барьеры, препятствующие получению высшего профессионального образования	-0,85	-0,32	-0,18	0,24	0,10

Считаете ли Вы, что введение ЕГЭ позволит решить проблему СОЦИАЛЬНОГО неравенства в доступе к высшему профессиональному образованию?	Да, это позволит учащимся из малообеспеченных семей преодолеть неравенство в получении высшего профессионального образования	0,54	0,61	-0,13	-0,13	0,05
	да, это позволит учащимся из низкообразованных семей преодолеть социальные барьеры в получении высшего профессионального образования	0,18	-0,31	0,83	0,05	-0,32
	нет, введение ЕГЭ не влияет на устранение существующих социальных барьеров, препятствующих получению высшего профессионального образования	-0,60	-0,25	-0,42	0,33	0,19
Социальные риски, связанные с объективностью ЕГЭ (Считаете ли Вы, что:)	введение ЕГЭ позволяет объективно оценить знания учащихся, снижая значимость влияния таких негативных аспектов, как конфликтное отношение учителя с учеником, его предвзятое отношение	0,61	0,24	0,49	-0,36	0,02
	введение ЕГЭ сказывается отрицательно, поскольку это «разовое» испытание и не дает возможности учесть индивидуальные успехи ученика за весь период обучения	-0,59	-0,19	-0,62	0,18	-0,20
	введение ЕГЭ сказывается негативно, поскольку не дает учителю возможности «вытянуть» ученика на экзамене	-0,65	-0,38	0,46	0,02	0,39
	реальная практика проведения ЕГЭ не устраняет влияния субъективного отношения учителя к ученику	0,01	0,37	0,49	0,20	0,64
	у меня нет мнения по этому вопросу	0,17	-0,04	-0,24	0,19	0,55
ЕГЭ и взяточничество в школе (Считаете ли Вы, что введение ЕГЭ):	устранит взяточничество в школах	-0,37	0,10	-0,17	0,86	-0,25
	будет, напротив, способствовать распространению взяточничества в школах	0,52	0,47	0,67	0,03	-0,13
	реально никак не повлияет на распространение взяточничества	-0,06	-0,17	-0,04	0,14	-0,89

	проблема взяточничества в школе надумана	-0,20	-0,46	-0,44	-0,59	0,38
ЕГЭ и взяточничество и коррупция в вузе (Считаете ли Вы, что введение ЕГЭ: )	устранит взяточничество и коррупцию при поступлении в вузы	0,81	0,14	0,09	-0,16	0,37
	будет, напротив, способствовать распространению взяточничества и коррупции в вузах	-0,45	0,50	-0,07	0,63	-0,19
	реально никак не повлияет на распространение взяточничества и коррупции	-0,63	-0,42	0,43	-0,15	-0,28
	проблема взяточничества в вузе надумана	-0,07	-0,65	0,08	0,64	0,07
Считаете ли Вы, что результаты ЕГЭ могут использоваться в качестве критерия для определения объемов дополнительного бюджетного финансирования школы?	Учителей	0,85	0,42	0,03	-0,13	0,27
	образовательных учреждений	0,08	0,02	0,96	0,08	0,13
	результаты ЕГЭ не являются важным показателем при социальной оценке эффективности образовательного процесса	0,12	-0,74	0,20	-0,04	0,51
	не имею мнения по этому вопросу	-0,60	-0,32	-0,12	0,27	-0,31
Считаете ли Вы, что результаты ЕГЭ могут использоваться в качестве критерия для определения объемов дополнительного бюджетного финансирования школы?	Да, как один из основных критериев	0,69	0,05	0,58	0,31	0,20
	да, но лишь как дополнительный критерий	0,93	0,04	0,25	-0,17	0,12
	нет, результаты ЕГЭ не могут использоваться в качестве критерия при определении объемов дополнительного бюджетного финансирования школы	-0,92	-0,04	-0,35	0,06	-0,14
Считаете ли Вы, что введение ЕГЭ оказывает негативное влияние на целевые ориентации образовательного процесса?	Да, поскольку ориентирует образовательный процесс на «натаскивание» учащихся, а не на развитие их мышления и творческих способностей	-0,63	-0,34	-0,69	0,01	-0,04
	да, поскольку существенно снижает интерес к предмету и позитивную мотивацию учебной деятельности учащихся	-0,35	-0,20	0,44	0,65	0,09
	нет, поскольку требует от учащегося систематизировать свои знания	0,70	0,43	0,27	-0,17	0,43

	нет, введение ЕГЭ реально не оказывает существенного влияния на изменение целевых ориентаций образовательного процесса	0,61	-0,10	-0,76	0,07	-0,13
ЕГЭ и содержание образования (Вы считаете, что повсеместное введение ЕГЭ в школах:)	улучшит общее качество образовательного процесса в школе	0,59	0,50	-0,13	-0,20	0,51
	ухудшит качество образовательного процесса в школе	-0,55	-0,72	0,05	-0,21	0,01
Изменили ли Вы программу преподавания своего предмета в связи с введением ЕГЭ?	Да, изменил(а) кардинально	-0,24	0,04	0,56	0,08	-0,42
	да, изменил(а) весьма существенно	0,74	0,14	0,24	0,45	0,20
	да, изменил(а), но незначительно	-0,27	0,12	-0,44	-0,01	-0,61
	нет	-0,28	-0,26	0,10	-0,39	0,59
Читали ли Вы специальную психологическую педагогическую литературу, связанную с проблемами ЕГЭ?	Да, в основном это статьи в педагогической прессе («Учительская газета», «1 сентября» и др.)	0,57	-0,11	-0,47	-0,09	-0,52
	да, статьи в специальных психологических педагогических и методических журналах («Педагогика», «Вопросы образования», методические журналы по моему предмету)	-0,34	0,22	-0,42	0,66	0,44
	да, читал(а) специальные монографии по данной теме	-0,06	-0,06	0,31	0,89	-0,12
	да, ознакомился(ась) со статистикой о результатах сдачи ЕГЭ	0,54	0,03	-0,49	0,08	-0,24
	да, ознакомился(ась) с информацией, размещенной в Интернете	0,18	-0,90	-0,15	0,09	-0,16
	нет, у меня, к сожалению, не было такой возможности	-0,82	-0,08	0,18	-0,40	0,34
	нет, эта проблема меня не интересует	0,11	-0,13	0,62	-0,22	-0,01

Участвовали ли Вы в специальных педагогических мероприятиях, посвященных проблемам ЕГЭ за последние два года?	Да, я участвовал(а) в специальных семинарах	0,06	0,27	-0,10	0,90	0,07
	да, я участвовал(а) в специальных конференциях	-0,44	-0,46	0,02	0,53	-0,49
	да, я участвовал(а) в специальных научно педагогических проектах, посвященных ЕГЭ	-0,45	-0,29	0,46	0,21	-0,54
	нет, не участвовал(а)	0,05	-0,15	-0,04	-0,95	0,13
Сталкивались ли Вы со случаями негативных профессиональных и социальных оценок учителя по причине неудачных результатов сдачи ЕГЭ его учениками?	Да, со стороны педагогического коллектива выражались негативные оценки	0,11	0,87	0,17	0,12	0,34
	да, со стороны администрации школы принимались определенные санкции	0,63	0,58	0,42	0,07	0,21
	да, со стороны вышестоящих органов управления образованием принимались определенные санкции	0,16	0,84	0,14	0,08	0,41
	да, со стороны родителей	-0,83	0,35	-0,15	0,20	0,04
	нет	-0,16	-0,87	-0,25	-0,14	-0,33
Считаете ли Вы, что проблемам ЕГЭ на курсах повышения квалификации уделялось:	достаточное внимание	0,07	0,83	0,31	0,22	0,05
	эта проблематика вообще не обсуждалась	-0,11	-0,59	0,13	-0,55	0,23
Считаете ли Вы, что по результатам сдачи ЕГЭ можно оценивать профессионализм учителя?	Да, я считаю, что результаты ЕГЭ являются объективным показателем качества работы учителя	0,50	0,24	0,42	-0,33	0,62
	нет, я считаю, что результаты ЕГЭ являются показателем подготовленности ученика, которая не всегда зависит от качества работы учителя	0,58	0,62	0,06	0,34	-0,30
	нет, я считаю, что результаты сдачи ЕГЭ не могут служить показателем качества работы учителя	-0,77	-0,29	-0,33	0,02	-0,16
	нет, поскольку считаю, что учительский труд вообще не поддается оценке по формальным критериям	-0,34	-0,85	-0,03	-0,28	0,16

Считаете ли Вы, что результаты ЕГЭ могут фальсифицироваться:	отдельными учителями	-0,10	0,30	0,11	-0,01	0,62
	школой	0,18	0,40	0,79	-0,11	0,23
	город, район администрацией	-0,09	-0,49	0,14	0,49	-0,36
	региональными органами управления образованием	-0,11	-0,42	-0,25	0,72	0,05
	фальсификация результатов ЕГЭ практически исключена	0,92	0,10	-0,26	0,20	0,01
Сталкивались ли Вы со случаями утечки информации о содержании экзаменационных заданий, включенных в ЕГЭ?	Да, я сталкивался(ась) лично с такими случаями	0,22	0,27	0,77	0,19	0,25
	лично не сталкивался(ась), но в нашей школе такие случаи были	0,21	0,01	0,88	0,16	-0,14
	нет	-0,37	0,03	-0,86	0,05	-0,01
Соблюдается ли на Ваш взгляд анонимность при оценке результатов тестирования по ЕГЭ?	Да, анонимность соблюдается полностью	0,07	-0,09	0,20	0,19	-0,72
	нет, мне известны отдельные случаи нарушения анонимности	0,31	0,65	0,56	-0,12	0,38
	нет, нарушение анонимности происходит повсеместно	-0,31	0,19	0,13	0,80	-0,12
	мне об этом ничего не известно	-0,17	-0,39	-0,55	-0,31	0,39
	Expl.Var	24,90	15,82	12,82	10,42	8,45
	Prp.Totl	0,29	0,19	0,15	0,12	0,10

### Значения по осям факторов разных подвыборок учителей

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Учителя Москвы	-0,67	-1,15	0,47	-0,38	0,25
Учителя Красноярска	0,82	0,79	2,09	0,18	-1,00
Учителя Ставрополя	-0,45	-0,78	0,46	0,73	0,22
Учителя районных центров Московской области	0,00	-0,74	-0,72	-1,11	-0,18
Учителя районных центров Красноярского края	2,21	0,71	-1,13	-0,25	0,43
Учителя районных центров Ставропольского края	0,06	-0,78	-0,97	2,10	-0,08
Учителя сел Московской области	-0,56	-0,15	-0,35	-1,57	0,10
Учителя сел Красноярского края	-0,75	1,37	0,41	0,27	2,20
Учителя сел Ставропольского края	-1,24	1,52	-0,89	0,18	-1,64
Учителя, работающие в специализированных школах (лицеях, гимназиях, школах с углубленным изучением какого либо предмета)	0,59	-0,78	0,63	-0,15	-0,31

Владимир Самуилович Собкин

**ОТНОШЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ  
К ЕДИНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ  
(по материалам социологического исследования)**

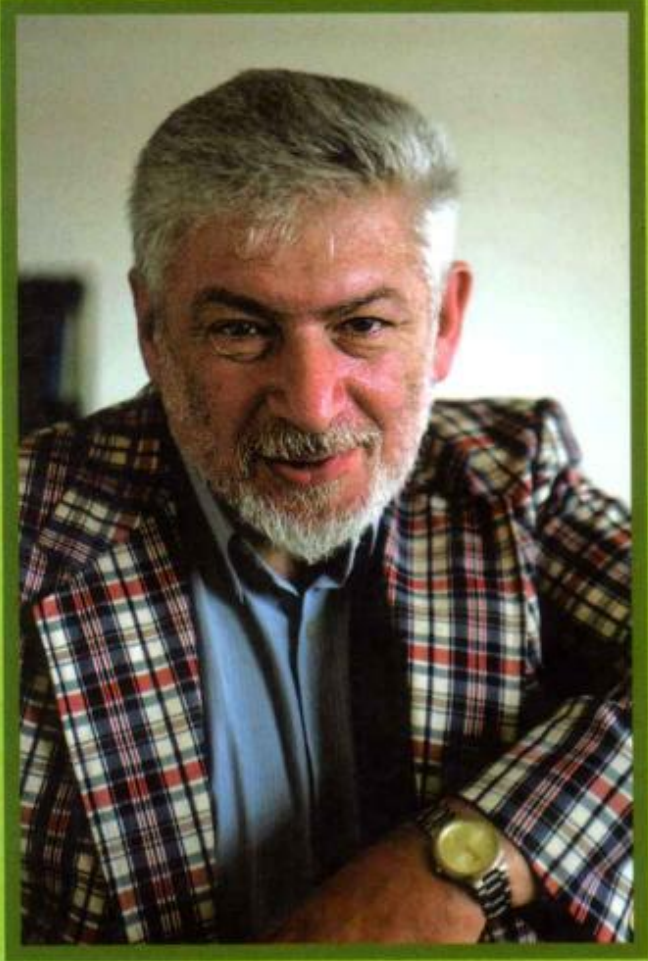
Труды по социологии образования. Том XIII. Вып. XXIII.

Редактор – *А. Мягкова*  
Оформление, верстка – *А. Пожарский*  
Обложка – *Д. Корчуганов*

Учреждение Российской академии образования  
«Институт социологии образования»  
119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8  
<http://www.socioedu.ru>  
e mail: [sobkin@mail.ru](mailto:sobkin@mail.ru)

Подписано в печать 29.06.09  
Печать офсетная. Бумага офсетная № 1  
Формат 60x84 1/8. Печ. л. 12. Тираж 500 экз.  
Заказ №

Отпечатано с готовых диапозитов в ФГУП  
«Производственно издательский комбинат ВИНТИ»  
140010, г. Люберцы Московской обл., Октябрьский пр т, 403  
Тел. 554 21 86



Собкин Владимир Самуилович (1948 г.р.) окончил факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова в 1972 г., доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки Российской Федерации, академик Российской академии образования, лауреат Премии Президента РФ в области образования.

Автор более 350 научных работ по проблематике социологии образования, детской, возрастной и педагогической психологии, психологии искусства. Ряд статей и монографий переведены на иностранные языки и изданы за рубежом.



9 785901 289198