

Отношение учителей к ЕГЭ как показателю уровня подготовки выпускников и особенности контроля знаний учащихся

В.С. СОБКИН

*доктор психологических наук, профессор, академик РАО,
директор Института социологии образования РАО*

О.В. БЕЛОВА

*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник
Института социологии образования РАО*

В статье на основе анкетного опроса 2156 учителей рассматривается специфика их отношения к Единому государственному экзамену как инструменту итоговой аттестации, дается характеристика особенностей осуществления учителями различных способов контроля знаний учащихся. Своеобразие отношения учителей к ЕГЭ и организации контроля знаний учащихся анализируется относительно влияния различных социальных и профессиональных факторов: тип школы, в которой работает учитель, тип программы, по которой он преподает, уровень образования и квалификации, педагогический стаж, наличие опыта подготовки школьников к ЕГЭ.

Ключевые слова: *Единый государственный экзамен; итоговая аттестация; уровень подготовки ученика; цели контроля знаний учащихся; типы контролируемых заданий; барьеры, возникающие при контроле знаний учащихся.*

На протяжении последних лет большое внимание уделяется обсуждению тем, связанных с процессом модернизации школьного образования, в том числе вопросу, касающемуся использования Единого государственного экзамена (ЕГЭ). ЕГЭ затрагивает вопросы, связанные не только с целями, содержанием и формами организации образовательного процесса, но и вопросы устранения социального неравенства в доступе к получению высшего образования, чем и вызван интерес к данной проблематике.

В одной из наших работ были рассмотрены основные направления, в рамках

которых анализируются эффекты ЕГЭ. Среди них основные функции ЕГЭ, ЕГЭ и учебная деятельность, ЕГЭ как объективный измеритель качества школьного образования, ЕГЭ и финансирование образования, ЕГЭ и институциональные изменения в сфере образования, ЕГЭ и информационная безопасность [1]. Таким образом, в ходе обсуждения ЕГЭ затрагивается широкий круг вопросов (педагогических, культурологических, экономических и др.), выходящих за пределы понимания ЕГЭ лишь как метода итоговой аттестации школьников.

Добавим, что результаты сдачи ЕГЭ — важный индикатор социального

неравенства и качества школьного образования [3]. Так, например, успешность сдачи ЕГЭ существенно отличается среди учащихся различных типов школ. Еще одним примером различий в качестве школьного образования, фиксируемых с помощью ЕГЭ, могут служить результаты сдачи ЕГЭ учащимися из школ, расположенных в различных типах поселений (селах, малых, средних и крупных городах). Материалы исследования позволяют обозначить четкую тенденцию, проявляющуюся в успешности сдачи таких предметов, как информатика и английский язык, в зависимости от типа поселения: чем более крупным оказывается населенный пункт, тем выше баллы сдачи ЕГЭ по этим предметам. Таким образом, приведенные примеры свидетельствуют как о наличии неравенства в доступе к качественному образованию, так и о социокультурных различиях в качестве образования в различных типах поселений.

Следует отметить, что для понимания позитивных и негативных аспектов ЕГЭ важное значение имеет анализ особенностей отношения к нему учителей общеобразовательных школ. Этому и посвящена настоящая статья. Основное внимание в ней мы уделим двум сюжетам: отношению к Единому государственному экзамену и особенностям контроля знаний учащихся.

По мере изложения материалов мы будем обращаться к анализу особенностей профессиональной деятельности учителя в зависимости от социально-стратификационных факторов: тип школы, в которой работает учитель; тип программы, используемой в обучении; предмет, который преподает учитель; уро-

вень квалификации и стаж педагогической деятельности. Специальное внимание уделим сравнительному анализу ответов учителей, имеющих опыт подготовки учащихся к ЕГЭ, и тех, кто не ведет такой работы.

Статья основана на материалах социологического анкетного опроса, проведенного в 2012 году среди учителей школ двух российских городов — Омска и Тюмени. Всего в опросе приняли участие 2156 респондентов.

В целом данная работа продолжает цикл наших исследований по изучению учительства как социально-профессиональной группы [1; 2; 4; 5].

Отношение учителей к Единому государственному экзамену

С целью анализа отношения учителей к Единому государственному экзамену обратимся к двум сюжетам: оценка ЕГЭ как основного инструмента итоговой аттестации знаний учащихся и для вступительных экзаменов в вуз, и мнения учителей о соответствии оценки академической успешности учащихся оценкам, полученным по результатам сдачи ЕГЭ.

Материалы исследования показывают, что отрицательных оценок на ЕГЭ в два раза больше, чем положительных: 49,6 % против 24,6 %. Большая часть педагогов негативно относятся к ЕГЭ, поскольку данный вид *итоговой аттестации* менее объективно оценивает освоение учащимися школьной программы, чем традиционные выпускные экзамены, — 30,6 % ответивших на вопрос. Меньшую успешность ЕГЭ как инструмент для оценки знаний учащихся на

вступительных экзаменах в вуз (по сравнению с традиционной формой экзаменов) отмечают 19,0 % респондентов.

Дополнительный анализ материалов позволил обнаружить, что среди учителей, имеющих опыт подготовки учеников к ЕГЭ, более выражена положительная оценка данной формы экзамена, чем среди тех, кто не ведет такой работы: 31,0 по сравнению с 23,8 % ($p < .005$). Иными словами, включенность педагога в практическую работу по подготовке к Единому государственному экзамену способствует обнаружению таких его сторон и характеристик, которые влияют на формирование положительного к нему отношения. Наконец, следует обратить внимание, что четверть учителей нейтрально относятся к ЕГЭ — 23,8 %.

Сравнительный анализ ответов учителей с разным уровнем квалификации показывает, что если среди учителей с низким квалификационным разрядом выше доля тех, кто считает ЕГЭ не объективным инструментом аттестации старшеклассников на этапе окончания общеобразовательной школы, то среди их коллег с высоким разрядом более распространено ($p < .03$) мнение о необъек-

тивности данной формы экзамена для оценки знаний на вступительных экзаменах в вуз (рис. 1).

Важно обратить внимание и на различия в отношении к ЕГЭ как инструменту итоговой аттестации среди учителей, преподающих по разным типам программ. Показательно, что положительное отношение к ЕГЭ более выражено среди учителей, работающих по обычной программе, чем среди тех, кто сам разрабатывает программу обучения школьников: 25,4 и 15,3 % соответственно ($p < .03$).

Перейдем теперь ко второму сюжету опроса. Мы просили респондентов указать, соответствовала ли успешность сдачи учащимися ЕГЭ оценке педагогов. Как показывают полученные результаты, большинство учителей фиксируют, что не успевающие в учебной деятельности школьники оказались более успешными при сдаче ЕГЭ (57,0 %). Тот факт, что высокоуспевающие ученики получили по ЕГЭ более низкие баллы, отмечают 47,3 % педагогов.

Дальнейший анализ данных позволил зафиксировать значимые различия в мнениях учителей, преподающих различные предметные циклы (рис. 2).

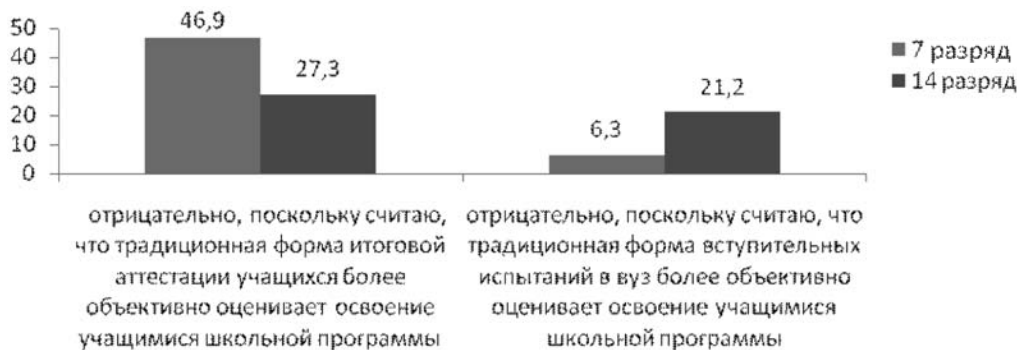


Рис. 1. Мотивировки учителей с разным квалификационным разрядом своего отрицательного отношения к ЕГЭ (%)

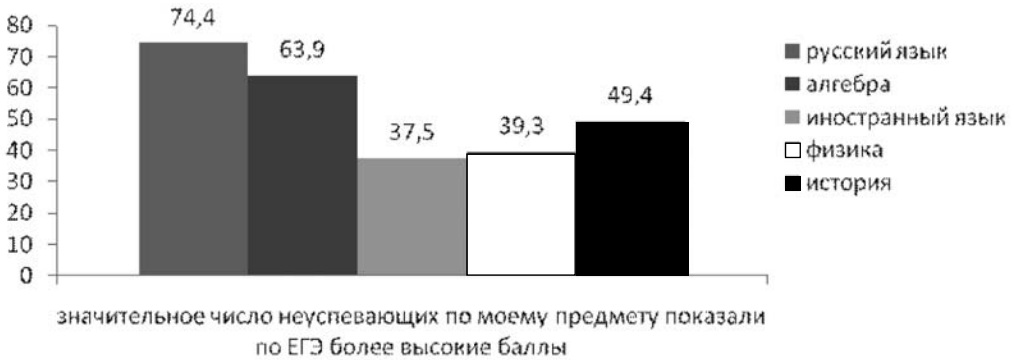


Рис. 2. Доля учителей, преподающих разные предметные циклы, считающих, что многие учащиеся с низкой успеваемостью получили более высокие баллы по ЕГЭ (%)

Как видно из рис. 2, учителя русско-го языка и алгебры, по сравнению с их коллегами других специализаций, более положительно оценивают успехи при сдаче ЕГЭ слабых, по их мнению, учащихся ($p < .03$). Вполне вероятно, что данные различия вызваны тем, что педагоги, чьи предметы обязательны для сдачи ЕГЭ, более тщательно занимаются подготовкой своих учеников к этому виду итоговой аттестации, уделяя особое внимание именно отстающим старшеклассникам.

Важно обратить внимание на зависимость успешности сдачи ЕГЭ отстающими учениками от стажа профессиональной деятельности педагога. Так, если среди учителей со стажем 9–18 лет 69,6 % отмечают более высокие баллы своих слабых учеников, полученные ими по ЕГЭ, то среди молодых педагогов со стажем 3–8 лет – 34,6 % ($p < .02$). Иными словами, учителя со средним стажем педагогической деятельности, в отличие от молодых педагогов, считают свои оценки более жесткими, чем тесты по ЕГЭ.

Контролирующий аспект педагогической деятельности учителя

Анализ особенностей контроля знаний учащихся будет проводиться относительно следующих трех основных аспектов: целевые ориентации учителей при осуществлении контроля; типы заданий, используемых для контроля знаний учащихся; препятствия, не позволяющие осуществлять эффективный контроль и мониторинг знаний школьников.

В ходе опроса учителям предлагалось отметить цели, которые они ставят перед собой при проведении контроля знаний учащихся. Анализ полученных данных показывает приоритетные целевые ориентации педагогов: желание «выявить проблемные зоны в понимании учебного материала» (65,8 %); «убедиться, что учащиеся усвоили пройденный ранее материал» (51,2 %). Помимо этого достаточно высока доля учителей, которые ориентированы при проведении контрольных работ на выявление способности учеников творчески использовать полученные знания –

39,5 %. Практически столько же (38,1 %) хотят определить умение учеников выстраивать логические связи между усвоенным материалом («проверить возможность учащихся к переносу полученных ранее знаний на новый материал»). И, наконец, важно отметить, что лишь каждый десятый педагог осуществляет формальный контроль знаний учащихся в связи с необходимостью соблюдать нормативы, предусмотренные правилами организации учебного процесса — 10,5 %.

На цели, преследуемые учителями при осуществлении контроля знаний учащихся, значимое влияние оказывает возрастная параллель, в которой они преподают (рис. 3).

Приведенные на рис. 3 данные показывают, что учителя начальных классов, в отличие от их коллег из основной и старшей школы, при проверке знаний учащихся меньшую значимость придают как усвоению пройденного материала, так и проверке творческих способностей ($p < .005$).

Различия в целевых ориентациях отчетливо проявились также и при сравнении ответов учителей, использующих в своей педагогической деятельности раз-

ные типы программ обучения. Так, педагоги, работающие по обычной программе, в отличие от их коллег, преподающих по собственной «авторской» программе, более ориентированы при проведении контроля знаний учащихся на «выявление проблемных зон в понимании учебного материала» ($p < .001$). В то же время среди учителей, использующих авторскую программу, более выражена целевая установка на развитие мышления учащихся — «проверить возможность учащихся к переносу полученных знаний на новый материал» ($p < .02$). Графически эти различия представлены на рис. 4.

Следует также обратить внимание на связь целевых установок учителя при проведении контроля знаний учащихся с такими социально-стратификационными характеристиками, как уровень квалификации и педагогический стаж работы. Педагоги с высоким квалификационным разрядом (12–14 разряд) существенно большую значимость придают развитию творческого мышления своих учеников, чем их коллеги с низким квалификационным разрядом (7–10 разряд): в первой группе учителей вариант ответа «проверить способность учащихся творчески использовать полученные знания» выбирают 43,2 %, во вто-

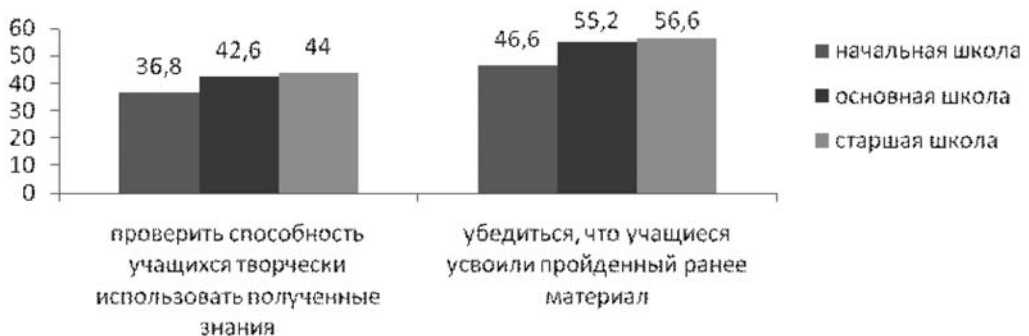


Рис. 3. Различия в целевых ориентациях контроля знаний учащихся среди учителей, преподающих в разных возрастных параллелях (%)

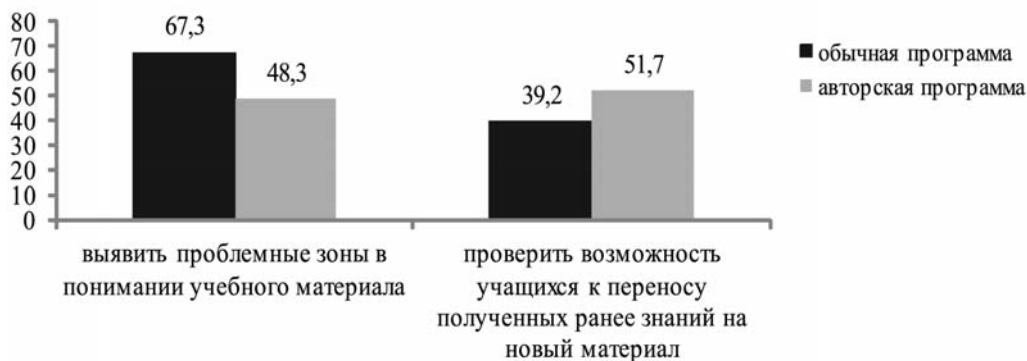


Рис. 4. Целевые ориентации учителей, преподающих по разным типам программ, при проведении контроля знаний (%)

рой – 23,4 % ($p < .00001$). Что же касается стажа педагогической деятельности, здесь было обнаружено его влияние относительно такой целевой характеристики контроля, как выявление способности учащихся выстраивать связи между изучаемым материалом. Так, для учителей, проработавших в школе более 24 лет, оказывается важнее, чем для педагогов с меньшим стажем работы, «проверить умение учащихся переносить полученные ранее знания на новый материал»: если среди них данную цель отмечают 41,9 %, то среди педагогов со стажем менее трех лет – 33,3 % ($p < .03$). Таким образом, с повышением уровня профессионализма учителя (более высокий разряд и стаж) осуществление ситуативного контроля знаний учащихся теряет свою значимость и повышается ориентация на развитие их способностей и личностного потенциала.

Перейдем теперь к анализу типов заданий, используемых учителями для проверки знаний своих учеников (табл. 1).

Как показывают данные табл. 1, чаще всего учителя используют собственный информационный банк контрольных заданий, подобранных ими из методических пособий. Не менее распространено

применение для контроля знаний учащихся «заданий из ЕГЭ». Важно подчеркнуть, что значительная часть учителей (каждый третий) разрабатывают собственные задания. Практически такое же число педагогов пользуется «стандартными заданиями из основного учебника по программе». Наименее же распространено для контроля знаний школьников применение «заданий повышенной сложности, в том числе из олимпиад» и «заданий из других учебников».

Таблица 1
Распределение ответов учителей на вопрос «Чем Вы чаще всего пользуетесь при контроле знаний учащихся?» (%)

Варианты ответов	Общее
Собственным информационным банком контрольных заданий из методических пособий	49,0
Заданиями из ЕГЭ	44,6
Заданиями, которые разрабатываю сам(а)	37,7
Стандартными заданиями из основного учебника по программе	36,2
Заданиями повышенной сложности, в том числе из олимпиад	28,4
Заданиями из других учебников	20,7

Полученные материалы показывают, что педагоги, работающие в специализированных школах (гимназии и школы с углубленным изучением отдельных предметов), менее ориентированы на применение «стандартных заданий из основного учебника по программе», чем их коллеги из общеобразовательных школ (23,8 % и 37,4 % соответственно, $p < .02$).

Следует отметить, что большим проявлением творческой активности при проверке знаний учащихся отличаются и педагоги, которые используют авторскую программу обучения. Так, если среди учителей, разрабатывающих собственную программу преподавания, 54,2 % сами составляют задания для контроля знаний учеников, то среди их коллег, преподающих по обычной программе, 38,8 % ($p < .02$).

В ходе опроса учителям, разрабатывающим собственные задания для обучения, мы задавали специальный вопрос об основных причинах проявления ими подобной творческой активности. Общее распределение ответов этой группы учителей представлено в табл. 2.

Как видно из табл. 2, цели, касающиеся желаний контроля усвоения полученных знаний, оценки развития у учащихся творческих способностей и выявления сформированности у них представлений о применении полученных знаний в современной жизни, наиболее важны для учителей при разработке собственных заданий, используемых в процессе обучения. Достаточно высока и доля педагогов, ориентирующихся на совершенствование полученных учениками навыков. Четверть учителей в качестве основной цели при составлении собственных заданий указывают на возможность развивать у учащихся различные психические процессы (воображение, память внимание и др.). Важно

отметить, что высокая значимость данной целевой установки отличает учителей общеобразовательных школ от тех, кто работает в специализированных школах (гимназиях и школах с углубленным изучением отдельных предметов). Так, если среди них стремление развивать психические процессы у своих учеников отмечают 23,1 %, то среди педагогов из специализированных школ – 16,6 % ($p < .04$).

Следует обратить внимание на различия в целевых установках учителей, преподающих разные предметные циклы. Так, значимые различия были выявлены в связи с вариантом ответа «формирование у учащихся представлений о применении полученных знаний в жизни». Показательно, что среди учителей, преподающих предметы математического и естественнонаучного циклов (алгебра, геометрия, информатика, химия, география), доля тех, кто отметил данный вариант ответа, значимо выше доли педагогов, специализирующихся на предметах гумани-

Таблица 2
Распределение ответов учителей, разрабатывающих собственные задания для обучения школьников, на вопрос, какие цели они при этом преследуют (%)

Варианты ответов	Общее
Контроль усвоения материала	47,9
Формирование у учащихся представления о применении полученных знаний в современной жизни	46,7
Развитие у учащихся творческих способностей	42,4
Совершенствование полученных навыков	37,4
Развитие у учащихся психических процессов (воображения, памяти, внимания, мышления, эмоций и др.)	22,6

Таблица 3

Влияние уровня профессионализма учителя на значимость для него целей при разработке собственных заданий для контроля знаний учащихся (%)

Варианты ответов	Стаж работы менее трех лет	Стаж работы 19–23 года	Стаж работы более 24 лет	Квалификационный разряд 7–10	Квалификационный разряд 12–14
Развитие у учащихся творческих способностей	30,3	39,7	49,3	29,1	45,7
Формирование у учащихся представления о применении полученных знаний в современной жизни	35,2	43,8	50,6	33,1	48,5

тарного цикла (русский язык, литература, иностранный язык и история): 53,9 % и 44,9 % соответственно ($p < .02$).

Весьма характерно проявляется влияние и профессионального уровня учителей на приоритетные для них целевые ориентиры при разработке собственных заданий, используемых в процессе обучения школьников. В этой связи обратимся к ответам учителей с разным педагогическим стажем и уровнем квалификации (табл. 3).

Как видно из табл. 3, чем выше уровень профессионализма педагога (как по стажу работы в школе, так и по квалификационному разряду), тем более выражена ориентация на развитие личностного потенциала ученика, а именно его творческих способностей и возможности использовать полученные в школе знания в своей жизни ($p < .002$).

Завершая статью, обратимся к анализу трудностей у учителей в связи с проверкой знаний учащихся. Нас будет интересовать, с одной стороны, мнение учителей о качестве и достаточности заданий и методик, существующих для мониторинга знаний школьников, а с другой — возможность имеющихся ресурсов как для оценки каждого ученика в отдельности, так и

школьного класса в целом. Полученные результаты представлены в табл. 4.

Таблица 4

Распределение ответов учителей на вопрос о трудностях, возникающих у них при контроле и мониторинге знаний (%)

Варианты ответов	Общее
Не хватает методик развития творческих способностей учащихся	31,7
Недостаточная ранжированность заданий по уровню сложности приводит к нарушению объективности результатов	18,8
Не удастся проследить динамику индивидуальной успешности учащегося	17,1
Сложность усредненного оценивания знаний для формирования групповых показателей	17,0
Отсутствие методики контроля прочного усвоения знаний	14,1
Отсутствие адекватных заданий, фиксирующих определенные теоретические понятия	9,4
У меня не возникает проблем при контроле и мониторинге знаний	24,9

Как видно из табл. 4, основным барьером является недостаточность методик, позволяющих оценить развитие творческих способностей учащихся, — данный вариант ответа фиксирует каждый третий респондент. Практически каждый пятый педагог в качестве существенного препятствия отмечает сложность объективной оценки результатов учеников в связи с недостаточной ранжированностью заданий по уровню сложности. Не менее существенными трудностями при проверке знаний оказываются невозможность проследить динамику индивидуальной успешности учащегося и сложность усредненного оценивания знаний для формирования групповых показателей. В каждом седьмом случае учителя фиксируют отсутствие методик, позволяющих контролировать прочность усвоения учебного материала. По мнению каждого десятого, барьером при контроле и мониторинге знаний учащихся оказывается нехватка адекватных заданий, в которые были бы включены определенные теоретические понятия. И, наконец, следует отметить, что четверть респондентов

вообще не сталкиваются с какими-либо проблемами при контроле и мониторинге знаний учащихся. Иными словами, они удовлетворены как качеством существующей методической базы для проверки знаний учащихся, так и возможностями формирования оценок индивидуальной и групповой успешности школьников.

Особый интерес представляет выявление значимости тех или иных трудностей при контроле знаний, которые возникают среди учителей, преподающих в разных возрастных параллелях (рис. 5).

Как видно из рис. 5, учителя основной и старшей школы существенно чаще, чем их коллеги, преподающие в начальных классах, фиксируют возникновение различных проблем, связанных с проверкой знаний ($p < .008$). При этом среди основных трудностей отмечается как недостаточность методической базы, так и сложность оценивания учебных результатов учащихся.

Существенные различия были выявлены также при сопоставлении ответов учителей, преподающих разные предметы (рис. 6).

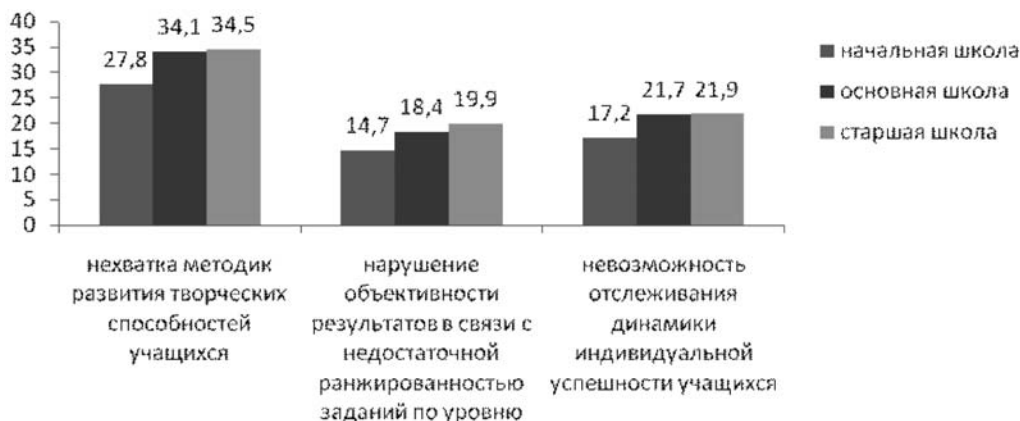


Рис. 5. Мнения учителей, преподающих в разных возрастных параллелях, о трудностях при контроле и мониторинге знаний учащихся (%)

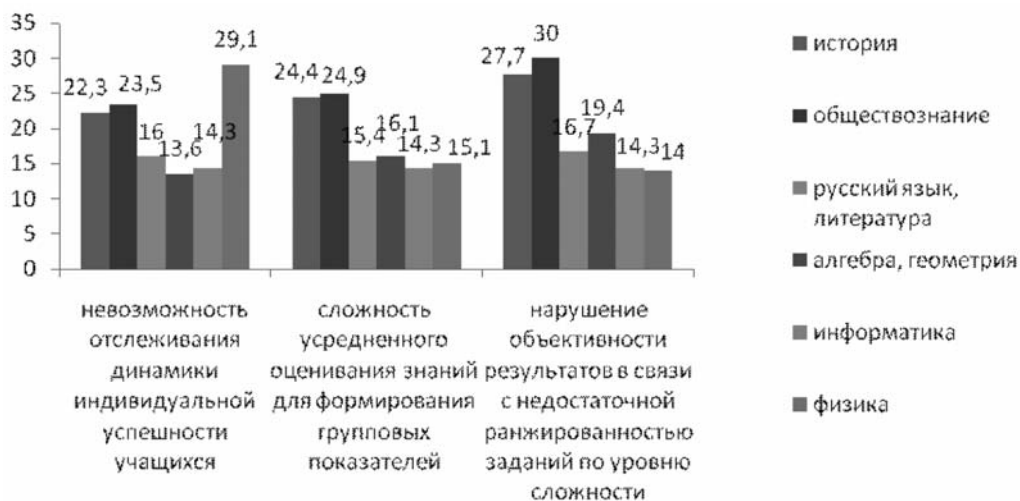


Рис. 6. Распределение ответов учителей, преподающих различные предметные циклы, на вопрос о трудностях при контроле и мониторинге знаний учащихся (%)

Данные, представленные на рис. 6, показывают, что наибольшие трудности при проверке знаний учеников возникают у учителей истории и обществознания. При этом существенные проблемы у этих педагогов, в отличие от других учителей-предметников, связаны с оценением учебной успеваемости как отдельных учащихся, так и школьного класса в целом. Кроме того, учителя истории и обществознания чаще своих коллег фиксируют нарушение объективности результатов из-за недостаточной ранжированности заданий по уровню сложности (различия в ответах значимы на уровне $p < .03$). Добавим также, что сложности с отслеживанием динамики индивидуальной успешности учащихся явно выражены и среди учителей физики ($p < .02$).

Необходимо отметить и различия в ответах относительно значимости такой трудности, как «нехватка методик развития творческих способностей учащихся».

Так, среди учителей географии и биологии доля отмечающих данный вариант ответа выше и составляет 41,8 и 41,0 % соответственно, тогда как среди учителей русского языка и литературы – 32,5 %, среди учителей иностранного языка – 30,2, среди учителей истории – 33,6, среди учителей алгебры и геометрии – 32,6 % ($p < .03$). Таким образом, учителя, преподающие географию и биологию, считают необходимым более активно внедрять методики, позволяющие оценивать развитие творческих способностей учащихся в своих предметах.

Выводы

Основные результаты, касающиеся рассмотренных нами сюжетов.

1) Отношение большинства учителей к Единому государственному экзамену носит негативный характер. В первую очередь, это связано с тем, что данный

вид итоговой аттестации уступает по своей объективности традиционной форме выпускных экзаменов. Большая критичность к данному экзамену обнаруживается среди учителей, не сталкивавшихся на практике с его особенностями (т. е. не вел подготовку учеников к его сдаче), а также среди тех, кто применяет собственную авторскую программу при обучении школьников. Большинство учителей фиксируют более высокие положительные результаты по ЕГЭ именно неуспевающих школьников. При этом подобное мнение наиболее выражено среди педагогов, преподающих обязательные для сдачи ЕГЭ предметы.

2) Основная цель учителей при проведении контроля знаний школьников заключается в оценке освоения ими учебного материала и в обнаружении проблемных зон в его понимании. На наш взгляд, данный результат фиксирует заинтересованность учителей в улучшении образовательных результатов, что, безусловно, является позитивной характеристикой их педагогической деятельности. Важно обратить внимание на

специфику целевых ориентаций при проведении контроля знаний среди учителей с разным уровнем профессионализма: чем выше квалификационный разряд и стаж работы в школе, тем большее значение для педагога имеет развитие способностей школьника и его личностного потенциала. В процессе контроля знаний учащихся учителя в основном используют два типа заданий: составленный ими банк контрольных заданий, предложенных в методических пособиях, и задания из ЕГЭ.

Как показали полученные материалы, многие учителя (четверть опрошенных) фиксируют отсутствие у них проблем при контроле и мониторинге знаний. Те же, кто сталкивается с трудностями, чаще всего обращают внимание на недостаточность методик, позволяющих оценить развитие творческих способностей учащихся. Наиболее актуальной данная проблема оказывается для учителей основной и старшей школ, а также тех, кто преподает предметы естественнонаучного цикла (география и биология).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Собкин В.С.* Отношение учителей к Единому государственному экзамену (по материалам социологического исследования) // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XIII. Вып. XXIII. М., 2009.
2. *Собкин В.С., Адамчук Д.В.* Мониторинг социальных последствий информатизации: что изменилось в школе за три года? М., 2008.
3. *Собкин В.С., Адамчук Д.В., Коломиец Ю.О., Лиханов И.В., Иванова А.И.* ЕГЭ-2009 в контексте социологического исследования // Образовательная политика. 2010. № 3 (41).
4. *Собкин В.С., Писарский П.С., Коломиец Ю.О.* Учительство как социально-профессиональная группа. М., 1996.
5. *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., 2004.

Teachers' Attitude towards Unified State Exam as Indicator of Student Performance and Features of Student Knowledge Assessment

V.S. SOBKIN

Doctor in Psychology, professor, member of the Russian Academy of Education (RAE), director of the Institute of Sociology of Education RAE

O.V. BELOVA

PhD in Psychology, senior researcher at the Institute of Sociology of Education, Russian Academy of Education

The paper draws upon the outcomes of a survey of 2156 teachers to explore the specifics of teachers' attitude to the Unified State Exam (USE) as a tool for measuring academic performance in students, and gives an overall view of how teachers use various knowledge assessment techniques. Moreover, the specifics of the teachers' attitude to USE and to the assessment of knowledge in students is analyzed in the context of the influence of various social and professional factors, such as: type of school at which the teacher works, type of teaching program, the teacher's education and qualification, years in profession, and whether or not the teacher has experience in preparing students for the Unified State Exam.

Keywords: *Unified State Exam, graduation examination, student preparation level, aims of student knowledge assessment, types of assessment tasks, difficulties in student knowledge assessment.*

REFERENCES

1. Sobkin V.S. Otnoshenie uchitelej k Edinomu Gosudarstvennomu Jekzamenu (po materialam sociologicheskogo issledovanija) // Sociologija obrazovanija. Trudy po sociologii obrazovanija. T. XIII. Vyp. XXIII. M., 2009.
2. Sobkin V.S., Adamchuk D.V. Monitoring social'nyh posledstvij informatizacii: chto izmenilos' v shkole za tri goda? M., 2008.
3. Sobkin V.S., Adamchuk D.V., Kolomic Ju.O., Lihanov I.V., Ivanova A.I. EGJe-2009 v kontekste sociologicheskogo issledovanija // Obrazovatel'naja politika. 2010. № 3 (41).
4. Sobkin V.S., Pisarskij P.S., Kolomic Ju.O. Uchitel'stvo kak social'no-professional'naja gruppa. M., 1996.
5. Sobkin V.S., Ravljuk S.V. Uchitel' ob obrazovanii: opyt sociologicheskogo issledovanija professional'noj pozicii // Sociologija obrazovanija. Trudy po sociologii obrazovanija. T. IX. Vyp. XV / Pod red. V.S. Sobkina. M., 2004.