**Влияние характеристик учителя на академические достижения учащихся:**

**по результатам ЕГЭ-2010**

*Захаров А.Б., к.п.н., старший научный сотрудник ИРО НИУ ВШЭ*

С 2009 г. в российскую образовательную практику в качестве обязательного инструмента оценки качества среднего общего образования и одновременно фильтра желающих поступить в вуз вошел единый государственный экзамен. Использование этого инструмента, относящегося к категории high stakes exams, некоторым образом отформатировало образовательный процесс в старших классах и повлияло на многочисленные социальные связи различных агентов образовательного поля, заинтересованных в переходе учащихся из средней школы в вуз. К числу основных агентов сегодня относятся сами учащиеся и их родители, школы, вузы, тьютеры и структуры, предлагающие обучающие курсы. При этом каждый агент реализует определенные практики и стратегии: преподавания (учителя), селекции учащихся и организации подготовки к ЕГЭ на уровне школы (школьная администрация), учения (учащиеся), участия в образовании детей (родители)… Выбор практик связан с характеристиками самих агентов и имеющихся в их распоряжении ресурсов, составляющих условия учебной подготовки. Учитывая сказанное, вызывает интерес вопрос о влиянии различных агентов (их характеристик и используемых практик) на учебные достижения учащихся – результаты ЕГЭ. Особенно интересен вопрос о вкладе в результаты ЕГЭ ключевых агентов – учителей.

С момента введения ЕГЭ появился ряд исследований, посвящённых изучению вклада различных факторов в результаты экзамена. К примеру, Б.В.Илюхиным, В.В.Кашпуром и М.В.Рачилиной на основе серии интервью с работниками образования и опроса выпускников школ были выделены сами «фоновые факторы». Вместе с тем остался не раскрытым вопрос о характере их связи с результатом ЕГЭ[[1]](#footnote-1). В исследовании, проведенном под руководством М.Л.Аграновича, результаты ЕГЭ анализировались в связи с ресурсной обеспеченностью школ[[2]](#footnote-2). С.А.Боченковым и Ю.А.Тюменевой по данным, полученным в ходе опроса выпускников школ, исследовалась связь с результатами экзамена характеристик семьи и мотивации учащихся[[3]](#footnote-3). Наибольший интерес вызывает исследование С.Ю.Алашева и Е.Г.Репринцевой, в результате которого была построена многоуровневая регрессионная модель с использованием в качестве предикторов переменных, относящихся собственно к образовательному процессу: различных характеристик учителя, школьного класса, учебного плана[[4]](#footnote-4).

В целом следует отметить, что в имеющихся на сегодняшний день работах не учитывается кластеризованный характер данных: имеющаяся между результатами учащихся связь на уровне классов и школ, - что приводит к определенному смещению оценок. Кроме того, отсутствуют описания “value added models”: в исследованиях не учитываются предыдущие учебные достижения учащихся.

Источником представляемого нами исследования является база данных, собранная по результатам социологического опроса, проведенного по репрезентативной выборке в мае 2010 г. в 4 субъектах РФ: Псковской, Ярославской, Томской областях и Красноярском крае. В опросе принимали участие три группы респондентов: выпускники 11 класса государственных и муниципальных дневных общеобразовательных учреждений, учителя, преподававшие у опрашиваемых выпускников в 2009/10 учебном году русский язык или математику (алгебру, геометрию), директора школ, попавших в выборку. Данные опроса были дополнены полученными выпускниками баллами ЕГЭ по математике и русскому языку.

Учитывая, что стандартные модели OLS могут допустить смещение оценок влияния учителей на достижения учащихся в силу неслучайного распределения как первых, так и вторых по школам и классам[[5]](#footnote-5), при построении модели использована коррекция остатков по кластерам.

Чтобы зафиксировать влияние различных характеристик учащихся, была использована модель, получившая в западной литературе название “first difference”[[6]](#footnote-6). Кроме того, построена “value added model”, объясняющая прирост в академических результатах.

На основе проведенного анализа сделаны выводы о соотносительном влиянии на изменение учебных достижений характеристик учителей математики и русского языка (таких как квалификационная категория, стаж, награды и т.п.), используемых образовательных практик (тесты в формате ЕГЭ, частота использования в классной и домашней работе задания в формате ЕГЭ, формы работы и проч.), особенностей учебного плана.

1. Кашпур В.В., Рачилина М.В., Илюхин Б.В. Фоновые факторы, влияющие на результаты ЕГЭ. – Томск: Дельтаплан,. – 2008. – 100с. [↑](#footnote-ref-1)
2. Агранович М.Л. Возможности анализа образовательных систем на основе результатов ЕГЭ//Вопросы образования. –2004. –№2. –С.271-288 [↑](#footnote-ref-2)
3. Боченков С. Определение факторов, связанных с низкими результатами ЕГЭ выпускников 11 классов: оценка вклада мотивационных и семейных характеристик». <http://www.hse.ru/news/recent/18927716.html> [↑](#footnote-ref-3)
4. Алашев С.Ю., Репринцева Е.Г. Результаты ЕГЭ по русскому языку и математике и их социологическая интерпретация (на материалах Самарской области)//Социология образования. №9 -2010. С.57-69 [↑](#footnote-ref-4)
5. Rivkin, Steven G.; Hanushek, Eric A.; Kain, John F. 2005. “Teachers, schools and academic achievement”. Econometrica, Vol. 73, N2: 417 – 458; Clotfelter, Charles T.; Ladd, Helen F.; Vigdor, Jacob L. 2010. “Teacher credentials and student achievement in high school: a cross-subject analysis with student fixed effects”. The Journal of Human Resources 45(3): 655-682. [↑](#footnote-ref-5)
6. Dee, Thomas S.; Cohodes, Sarah R. 2008. “Out-of-field teachers and student achievement: evidence from matched-pairs comparisons”. Public Finance Review 36: 7-32. [↑](#footnote-ref-6)