

## **Социальные аспекты ЕГЭ: ожидания, реальность, институциональные последствия**

Эфендиев А.Г., Решетникова К.В.(ГУ-ВШЭ)

### I

В качестве одного из главных приоритетов образовательной политики, сформулированной в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, рассматривается обеспечение государственных гарантий доступности качественного образования. Именно на решение этой задачи направлено в частности и введение единого государственного экзамена (ЕГЭ), который не только должен повысить объективность итоговой аттестации выпускников общеобразовательных школ, но и призван решить важную общественно-политическую задачу – обеспечить для представителей самых различных слоев более равные возможности для получения высшего профессионального образования. ЕГЭ как важнейший элемент реформы образования способствует формированию новой институционально-организационной среды системы образования, формирует новые правила как завершения среднего образования, так и поступления в вуз. Внедряемые через ЕГЭ институционально-организационные условия есть пример институциональных изменений, осуществляемых управляемо, целенаправленно. Важно понять, как соотносятся реальные институциональные последствия с теми целями, ожиданиями, которым руководствовались инициаторы реформ.

Механизм, сформировавшийся во многом стихийно в 90-е годы, кардинально изменил социальные условия доступности высшего образования, имевшие место в советские годы, существенно усилив значение внеинтеллектуально-внекультурных факторов. Во многих случаях (в особенности, для поступления в престижные вузы, на престижные специальности) материально-экономические факторы стали приобретать определяющее значение. Поступление в вуз, внешне сохраняя все признаки интеллектуальной конкуренции (конкурсный отбор), реально все чаще и чаще стал непосредственно зависеть от способности семьи предварительно оплатить специальную подготовку абитуриента, а это сузило круг молодых людей, реально способных участвовать в конкурсном отборе по социально-экономическим основаниям. Кроме того, сформировавшийся в 90-е годы социальный механизм доступности высшего образования существенно затрудняет миграцию абитуриентов, усложняет доступ в вузы жителей села, малых городов. Помимо сугубо материально-экономических обстоятельств (резкое удорожание для семьи проживание ребенка в другом городе) миграция затруднена и

потому, что вузы, в особенности престижные, создают дополнительные препятствия в виде непомерного усиления специфических требований к знаниям абитуриентов. Для общества все это, по сути, означает прямое затруднение доступа к высшему образованию по материально-экономическим и поселенческим основаниям, ведет к искажению конкурентно-интеллектуального принципа отбора молодежи в вуз.

Введение ЕГЭ как инструмента государственного регулирования доступности высшего образования призвано (наряду с другими элементами модернизации российского образования) внести кардинальные изменения в социальный механизм доступности высшего образования, обеспечить конкурентно-демократические принципы развития высшей школы (по крайней мере, в части поступления в вуз) и тем самым преодолеть означенные негативные тенденции. В связи с экспериментальным введением ЕГЭ в ряде регионов страны сформировалась практическая познавательная проблема у руководителей, практиков образования, родителей, общественности и, наконец, исследователей, по поводу того, насколько ЕГЭ в реальности уравнивает шансы представителей различных социальных слоев, способствует улучшению социальной ситуации для поступления в вуз.

Но авторами ставились и другие более общие (сугубо научные цели), нашедшие свое выражение в латентно присутствовавших задачах и гипотезах исследования.

Первая группа латентных задач была связана с попыткой на примере внедрения ЕГЭ проанализировать ход институциональных преобразований, что позволило бы дополнить развиваемую нами теорию институциональных изменений (см.подробнее: А.Г.Эфендиев. Общая социология.М.2000.Раздел V. Социальные институты. А.Г.Эфендиев "Современное российское село: на переломе эпох и реформ. Опыт институционального анализа МИР России №4 2004г.).

Разрабатывая управленческие решения, призванные обеспечить глубокие институциональные изменения, мы должны исходить из инкрементальной природы институциональных трансформаций (т.е. перетекание наиболее глубоких, устойчивых и элементарных практических основ институциональных структур-стандартов поведения, ролевых экспектаций, системы практических предпочтений и т.д. – в новые формы неизбежно), прежде всего ориентироваться (и выстраивать соответствующим образом систему управленческих решений) на эволюционный характер подобных изменений. Признание преимущественно эволюционно-инкрементального характера институциональной динамики не противостоит реформе как достаточно глубокому преобразованию социальных систем, но она ставит серьезную проблему шага

институциональных изменений, их поэтапности. Попытка перепрыгнуть через этапы ведет не к ускорению институциональных изменений, а наоборот- их торможению, искажению.

В свете разрабатываемой нами теории о природе институциональных изменений нас интересовали социологические факты, подтверждающие или опровергающие инкрементально-эволюционный характер институциональных трансформаций. Для исследования внедрения ЕГЭ благоприятный материал для анализа конкретных причин, условий, механизмов, обуславливающих инкрементальный характер институциональной экономики.

Вторая группа латентных задач связана с проверкой другой теоретической гипотезы. Дело в том, что исследования ряда отечественных социологов (см. Константинов Д.Л., Шереги Ф.Э., Эфендиев А.Г.) показали, что к 2000 г. в социальном составе студенчества численность выходцев из семей рабочих, другую вспомогательного персонала снизилась примерно до 20% (по сравнению с 35-40% в 70-80-е годы, когда осуществлялась "протекционистская" политика ..... в вузы представителей этих слоев по квотам), преобразив социальный состав студенчества к европейским странам, структура, которую сдвинута в сторону среднего и высшего классов. При этом, как показывает многочисленные социологические исследования западных, в особенности, французских, социологов- (от П.Бурдьё в 70-80-е годы до Л.Дубермана, Ф.Бивина в 90-е годы), несмотря на то, что высшее образование, в той же Франции, стало массовым, фактически бесплатным и поэтому широко доступным, но тем не менее социальная структура студенчества, ее непропорциональная "сдвинутость" в сторону среднего и высшего класса изменилось мало. При этом главная причина снижения доли детей рабочих в социальной структуре студенчества вызвана не только ограниченностью прямых материальных возможностей, сколько латентными материальными издержками, большим риском для малоимущих инвестиций в образование, которое не гарантирует им занятия высокого социального статуса, который бы мог оправдать и компенсировать эти инвестиции.

Важную роль играет и культурная атмосфера в семье, уважение умственного труда, устойчивая мотивация, стимулирование поступка и обучения в вузе. Можно ли сказать, что внедрение ЕГЭ способно нейтрализовать влияние этих латентных факторов, которые порождают воспроизводственную функцию высшего образования как системы прежде всего обеспечивающие регенерацию высшего и среднего класса, и в куда меньшей степени служащей "социальным лифтом" для представителей малоресурсных слоев. Каковы социальные характеристики тех новобранцев, которым открыл дорогу ЕГЭ: это

материально менее обеспеченные, выросшие в среде с меньшими культурными возможностями и т.д.?

Для ответа на эти и другие ранее сформулированные вопросы необходимо было эмпирически отследить изменения в социальном составе студентов вузов, участвующих в эксперименте по введению ЕГЭ. Решению этой проблемы и послужило конкретно-социологическое исследование «Оценка социальной структуры состава студентов вузов, поступающих на основе ЕГЭ». Это исследование носило сугубо мониторингово-практический характер. Следует отметить, что поскольку в различных регионах, участвовавших в эксперименте по введению ЕГЭ, число дисциплин, по которым осуществляется единая государственная аттестация – различно и различен охват вузов, которые участвуют в этом эксперименте, число факультетов в этих вузах, то для корректного решения сформулированной выше проблемы исследование проводилось на тех факультетах, тех вузов, регионов, участвующих в ЕГЭ, где зачисления полностью проводится на основе ЕГЭ. Данное условие корректирует не только отбор единиц наблюдений в выборочную совокупность, но и вносит изменения в требования по репрезентативности. Полученные результаты можно трактовать как репрезентативные не для всей России, а лишь для тех вузов, отдельных регионов, которые в течение ряда лет полностью участвуют в эксперименте по ЕГЭ. В соответствии с этим ограничением исследование проводилось только в двух республиках РФ, где зачисление в вузы полностью проводится на основе ЕГЭ: Чувашская республика и республика Марий Эл. В каждой из этих республик были опрошены студенты двух вузов: двух университетов в каждой из республик, технического и педагогического вуза. Отбор исследуемых факультетов/специальностей осуществлялся по двум критериям: 1) для классических университетов и педагогических вузов по критерию "естественно-технический факультет – гуманитарный факультет"; 2) и для всех вузов по критерию "престижный факультет/специальность - малопрестижный факультет/специальность".

При этом исследовались социальные характеристики не только студентов 1, 2 курсов, поступивших на основе ЕГЭ, но 4 курса, поступивших на те же специальности, в тех же вузах, но до введения ЕГЭ. Только сопоставляя социальные признаки студентов, поступивших на основе ЕГЭ и студентов 4 курсов тех же специальностей, но без ЕГЭ, мы получили возможность ответить на вопрос о влиянии собственно ЕГЭ, нейтрализовав влияние других факторов. Всего было опрошено 1536 студентов дневных отделений 1,2 и 4 курсов. В пределах одного и того же потока проводилось сплошное, а не выборочное исследование студентов.

Социальные условия, способствующие поступлению в вуз, представляют собой внутренне противоречивую систему, в которой взаимодействуют материально-экономические, социально-статусные, социально-культурные, социально-психологические условия, явно или латентно влияющие на поступление и обучение в вузе. В данном исследовании мы оставили за рамками нашего анализа индивидуальные физиолого-интеллектуальные (способности, одаренность) и психофизиологические факторы и условия, сконцентрировав внимание на анализе следующих социальных факторов:

Материально-экономический уровень семьи, который не только создает материальные условия для культурного развития семьи, но и дает возможность молодому человеку продолжить учиться в вузе, а также оплатить подготовку для поступления в вуз.

Культурный потенциал семьи, та социально-культурная обстановка в семье, которая способствует формированию мотивации и готовности обучения в вузе.

Данные социальные факторы в определенной степени детерминированы базовыми социальными (стратификационными) условиями: *место проживания, образование родителей, профессионально-должностной статус родителей*. Кроме того, были традиционно исследованы такие социально-демографические показатели как *возраст, пол, курс обучения и т.д.*

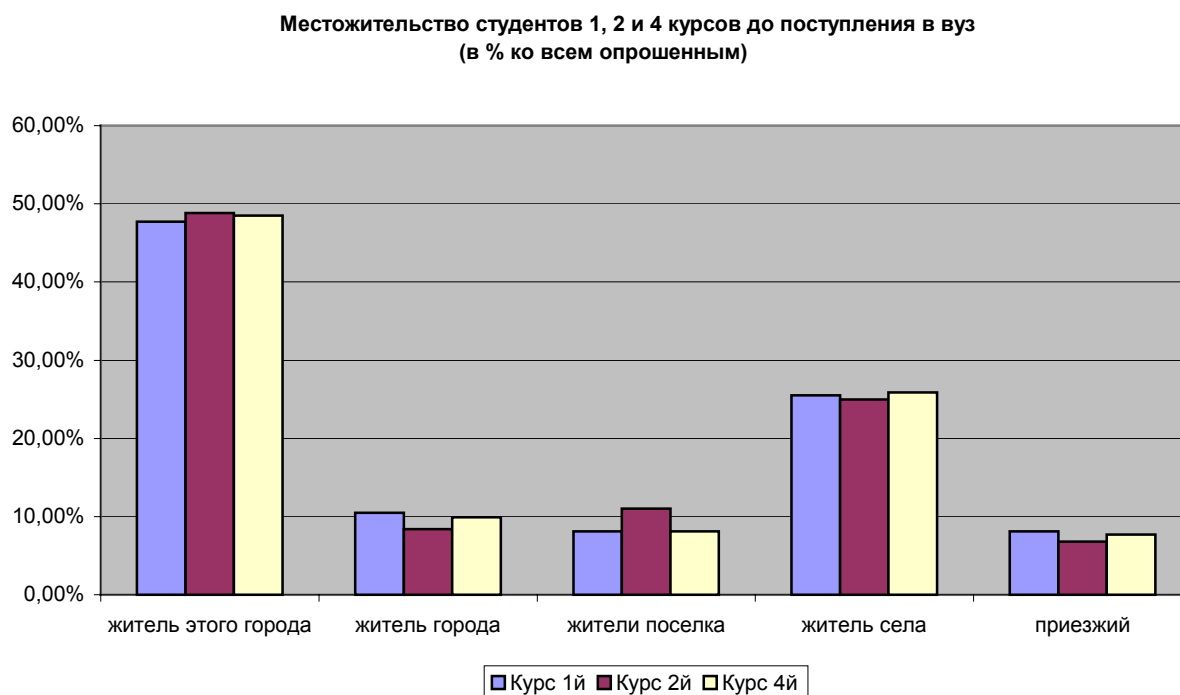
На наш взгляд, этот перечень социальных показателей позволяет с одной стороны обрисовать наиболее важные социальные условия поступления в вуз, а с другой стороны изучить социальный механизм поступления в вуз, представляющий собой взаимодействие этих социальных условий.

Итак, начнем анализ с характеристики базовых стратификационных условий, детерминирующих те социальные факторы, которые формируют мотивацию на учебу в вузе.

Одним из значимых социальных условий, способных оказывать существенное влияние на поступление в вуз, является поселенческий фактор, тип поселения, который представляет собой своеобразное сочетание различных социальных явлений, институтов; особенно различаются условия города и села. Были выделены два типа городов: с районным делением (этот признак является весомым свидетельством достаточно крупного города с присущей ему инфраструктурой, образом жизни) и без районного деления (это признак малых городов с присущим им ритмом жизни, с малоразвитой инфраструктурой городского типа). Кроме городов были выделены поселки городского типа. И, наконец, село, деревня и т.п.

Анализируя результаты исследования по данному показателю следует отметить, что в целом по выборке (т.е. по Чувашской республике и Марий Эл) введение ЕГЭ не привело к существенным изменениям: распределение студентов, поступивших на основе ЕГЭ и не сдававших ЕГЭ по признаку местожительства до поступления в вуз примерно одинаково. Где-то около половины поступивших в вуз студентов "как сегодня, так и вчера" являются жителями столиц этих республик; каждый десятый приехал в вуз из другого города данной республики; каждый двенадцатый из поселка, и, что очень важно, каждый четвертый – из села. В то же время мы обратили внимание на относительно высокую долю жителей сел и поселков в составе студенчества. Причем это характерно не только для студентов 1 и 2 курсов, но и 4 курса. Что позволяет высказать предположение, что ошутимое представительство сельско-поселковой молодежи в составе студенчества традиционно для данных республик. В этом, скорее всего проявляется специфика вузов, не находящихся в крупных вузовских (столичных) центрах. Подобные региональные вузы работают "преимущественно" на свои республики, области (см. рис. 1)

Рис. 1



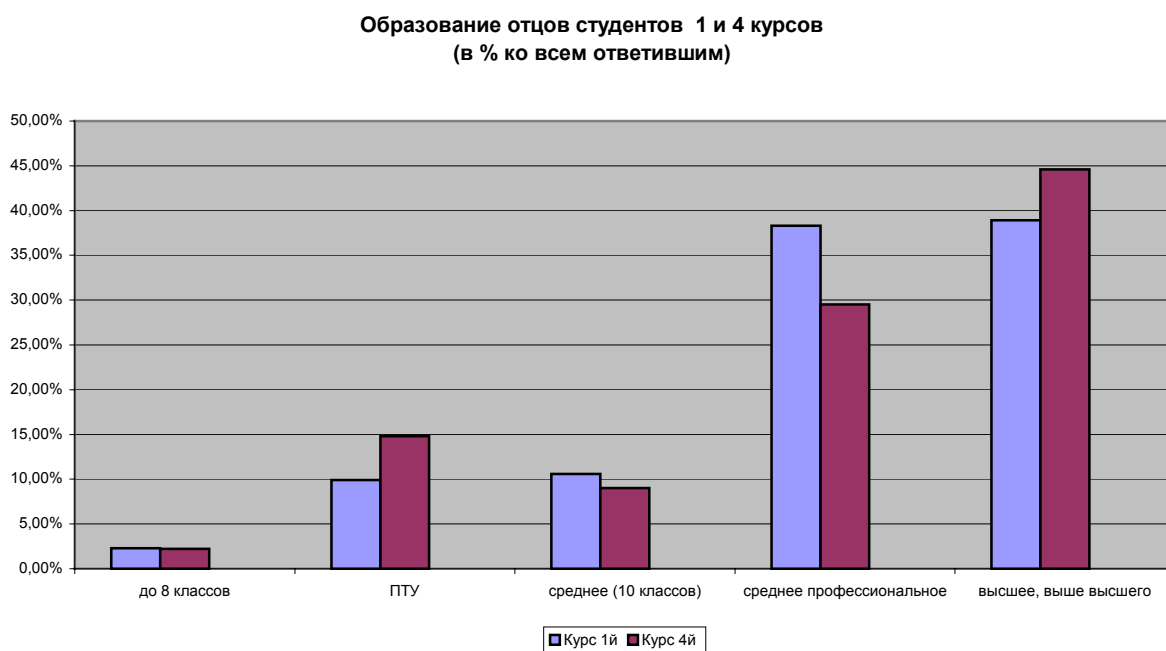
Однако, анализируя динамику показателя сельско-поселковой молодежи от IV курса (без ЕГЭ) к I курсу (на основе ЕГЭ), было обнаружено, что благодаря реализации ЕГЭ наблюдается следующая тенденция: при сохранении общей доли сельско-поселковой молодежи в составе студентов I курса (поступивших на основе ЕГЭ) происходит их **перераспределение**. Растет доля данной категории студентов на более престижных, и

уменьшается ее доля на менее престижных специальностях. Например, доля сельско-поселковой молодежи среди студентов I курса (сдававших ЕГЭ) увеличилась на специальности "Программное обеспечение": на IV курсе - 16,3% , на I курсе - 25,3%, "Вычислительные машины" (стало 24,4%, было 6,9%), "Математические методы в экономике" (было 20,7% стало 25%). Молодежь из "глубинки" благодаря ЕГЭ смогла повысить уровень своих социальных притязаний.

Вторым базовым стратификационным показателем является уровень образования родителей. Сконцентрируем свое внимание на структуре образования отцов, ее динамики от IV курса к I курсу, поскольку структура образования матерей студентов IV курса фактически повторяется в структуре образования матерей студентов I и II курса. Здесь прежде всего обращает на себя внимание падение показателей доли отцов, имеющих высшее образование: на IV курсе - 42,9%, на I курсе - 37,3%. Падение обнаружено и по показателю "начальное профессиональное образование» (ПТУ): с 14,8% на IV курсе до 9,9% на I курсе. При этом произошел ощутимый рост доли отцов, закончивших техникум: на IV курсе - 29,3%, на I курсе – 38,3%. Фактический рост составил 1/3. Он произошел за счет снижения показателей ПТУ и высшего образования.

Выявленные подвижки могут быть интерпретированы как взаимодействие двух тенденций. С одной стороны, падение доли родителей с высшим образованием есть свидетельство преодоления некоторой элитарности, кастовости высшего образования. С другой стороны, уменьшение доли родителей, окончивших ПТУ, есть свидетельство определенного повышения значения культурно-образовательного уровня семьи молодого человека, поступающего в вуз. Можно предположить, что сочетание, взаимодействие этих двух в общем-то благоприятных тенденций - одно из побочных социальных последствий введения ЕГЭ. Причем, как показал дополнительный анализ, в семьях студентов I курса, где отцы закончили техникум, матери чуть ли не в половине случаев (40%) имеют высшее образование, что становится важным фактором формирования культурно-образовательной атмосферы в семье. Причем семей с подобным соотношением уровней образования родителей в целом по выборке среди студентов I курса (сдававших ЕГЭ) около 14%, т.е. каждая седьмая.

Выявленную картину уточняют данные о структуре образования отцов студентов I и IV курсов отдельных факультетов-специальностей. Наиболее яркие подвижки произошли на престижных специальностях. Среди отцов студентов IV курса специальности «Международные отношения» 70% имели высшее образование, 20% среднее профессиональное образование. Совершенно изменилась картина на I курсе: 42,9% и 38% соответственно (см. рис. 2).



Проведенный анализ позволяет прийти к выводу о том, что использование механизмов ЕГЭ в ощутимой степени меняет характеристики студентов и, прежде всего, **престижных** специальностей по такому важнейшему признаку как образование родителей (отцов).

Профессионально-должностной статус родителей является одним из ведущих базовых показателей данного исследования. Он во многом обуславливает такие явления, как материальный уровень семьи, культурный потенциал семьи, ее образ жизни, духовную атмосферу, т.е. те условия, которые непосредственно влияют на поступление в вуз. Были выделены несколько профессионально-должностных категорий, в которые могут быть объединены люди должностей и профессий, близких по своему социальному содержанию и по социальным последствиям для поступления детей в вуз. При этом следует учитывать, что данный показатель всегда вбирает в себя несколько оснований: этот статус связан с уровнем образования, квалификации работника, с горизонтально-линейным размежеванием профессий, учетом принципа властной иерархичности построения системы, а также формой собственности организаций, учреждений, в которых работает родитель респондента.

Главная тенденция, которая была зафиксирована по этому показателю - это ощутимый прирост (в данных по всей выборке) доли студентов, чьи отцы - "рядовые работники": от 30,7% на IV курсе до 39,6% на I курсе - рост почти в 1,3 раза. И этот



достаточно важный факт свидетельствует о том, что ЕГЭ в действительности выступает как важнейший механизм, обеспечивающий более высокий уровень социальной доступности высшего образования.

Уточняют картину изменений социальной структуры студенчества по признаку профессионально-должностной позиции родителей (отца), придав ей новые оттенки, данные о доле отцов "рядовых работников" по специальностям обучения студентов. Они свидетельствуют о том, что, во-первых, чем выше привлекательность (престижность) факультета, тем сильнее рост от IV курса к I курсу числа детей, чьи отцы "рядовые работники". По специальности "Финансы и кредит" рост с 22,7% до 38,5%, т.е. в 1,7 раза, "Математические методы в экономике" от 10,5% до 35% (рост в 3,4 раза), "Иностранный язык" (от 42,1% до 21%) т.е. рост в 2 раза. И наоборот, на малопрестижных специальностях ("Архивоведение", "Начальное образование", "Химия") чаще всего наблюдается обратная тенденция: отток детей, чьи отцы рядовые работники.

Проанализировав базовые стратификационные показатели, обратимся теперь к более подробному анализу материально-экономического уровня семьи и культурного потенциала семьи.

Показатель «Уровень материального положения семьи студента» изучался с учетом многомерности влияния материального положения семьи на поступление в вуз. Было признано целесообразным изучать интегрированный индикатор материального уровня семьи как основополагающий. В то же время целесообразно специально изучить материальное положение семьи студента и с точки зрения того, насколько в семье созданы материальные условия для культурного развития детей (этот показатель одновременно выступает как показатель материального развития семьи и культурного потенциала семьи); насколько реализуются материальные возможности для специальной платной подготовки и, прежде всего подготовки в вуз (этот показатель выступает и как свидетельство использования семьей внекультурно-внеинтеллигентных возможностей для поступления в вуз).

Известно, что измерение уровня жизни респондента – одна из наиболее сложных, противоречивых процедур, вызывающих непрекращающиеся споры исследователей. В ходе эмпирического обследования мы скорее фиксируем некие тенденции, чем точные абсолютные цифры, уровни. Поэтому анализ уровня материального положения семьи студента мы проводили на основе, во-первых, качественных оценок самими студентами своего общего материального положения; во-вторых, количественно-предметных

свидетельств респондента о том: а) чем владеет его семья, в том числе предметами обихода «общекультурного назначения»; б) какими платными услугами пользовалась семья в связи с необходимостью обеспечить отдых, учебу респондента, в том числе репетиторство, оплата платных курсов для поступления в вуз. При этом качественный показатель – портрет - выступает как основной (интегральный), а количественно-предметные - как вспомогательные.

При формировании качественного показателя было выделено пять портретов уровня жизни семьи студентов, в которых нашло отражение нарастание основных признаков: питание, одежда, приобретение бытовых приборов, накопление и недвижимость. Эти портреты выстроены в ранговой шкале, причем, каждый из них описывал определенный уровень жизни семьи от крайней нужды - фактически нищета - до очень высокого уровня жизни:

- Если человек более или менее обеспечен питанием, самой необходимой одеждой, но даже ремонт бытовой техники уже вызывает затруднения. Это тоже нужда, но уже несколько иная: не голодная, все-таки одетая нужда – бедность.

- Если же человек при нормальном питании, одежде все-таки еще ограничен в приобретении бытовой техники, он ее приобретает не тогда, когда она морально устарела, а в случае физического устаревания, износа – то это свидетельство более или менее благополучного, достаточного (для современных российских условий) уровня жизни.

- Хороший обеспеченный уровень жизни предполагает, что человек может позволить и хорошее питание, качественную одежду, покупку новых моделей холодильников, других бытовых приборов и без затруднений делать накопления на будущее. Но эти люди не могут уже сегодня без затруднений приобретать недвижимость, иметь крупные накопления в банках и т.д.

- Приобретать недвижимость, иметь крупные накопления в банках могут позволить себе лишь те, кого мы сможем причислить к высокому уровню жизни.

Анализируя полученные данные, можно сказать, что в целом не наблюдается ощутимых изменений в структуре уровня жизни студентов 4 и 1 курсов обучения. Выявленные колебания в 2-3% малозначимы, тем более, с учетом специфики самого объекта замера - трудно уловимого для измерения. Анализ данных по факультетам/специальностям свидетельствует о том, распределение студентов из бедных семей крайне неравномерно по факультетам/специальностям. Чаще всего срabатывает тенденция: чем престижнее факультет/специальность, тем ниже доля студентов из неблагополучных семей. Так, при среднем показателе "бедности" в студенческой среде (1

и 2 портреты) 19,8% на специальности "Радиотехника" он составил от 27,8% до 23% (IV и I курса), "Физика" 23,4%, "Химия" 23-26%%.

Но что особенно важно для нашего исследования, обнаружены процессы перераспределения бедных и более зажиточных студентов между специальностями. В частности, введение ЕГЭ ведет к увеличению доли достаточно бедных студентов на специальностях "Финансы и кредит" (на IV курсе было 6-8%, на I курсе стало 11%), "Международные отношения"(на IV курсе вообще не было таких, стало 8,7%), "Математические методы в экономике" (на IV курсе было 9,6%, на I курсе стало 22%), и наоборот, наблюдается тенденция перераспределения детей более зажиточных на малопрестижные специальности: на специальности "Радиотехника", доля тех, кто живет "обеспеченно" и "очень хорошо" увеличилась с 5,7% на IV курсе до 9,3% на I курсе, на "Архивоведение" было 13,6%, стало 34,5%, на "Физике" на IV курсе таких студентов было 11%, стало 18,5% .

Как видим, механизмы ЕГЭ существенно сказались на внутреннем перераспределении студентов по критерию "престижная-малопрестижная" специальность, меняя структуру студенчества по уровню материального положения: происходит определенное увеличение доли малообеспеченных студентов среди студентов престижных специальностей.

В качестве важнейшего условия, способного оказать непосредственное влияние на мотивацию учебы, поступление в вуз, рассматривался культурный потенциал семьи. Культурный потенциал семьи измерялся по двум индикаторам: материальному и социокультурному. В первом случае речь идет о фиксации среди предметов домашнего обихода культурно весомых, культурно-значимых (например, наличие домашней библиотеки). Во втором - речь идет о социокультурном климате семьи, который может оказать существенное влияние на формирование установки на поступление в вуз, мотивацию учебы, формирование у молодого человека навыков интеллектуальной деятельности, определенных стандартов духовной жизни и т.д. Социокультурный климат семьи предполагается изучать по следующим индикаторам: обсуждение (обмен мнениями) в семье общественно-политических событий; обсуждение в семье проблем духовной жизни, новинок литературы, телепередач; включенность родителей в учебную жизнь детей.

В семьях имеется немалое число книг, и прежде всего художественной литературы. Обращает на себя внимание, что до 75-80%% опрошенных отметили, что у них имеется

как минимум до 200 таких книг, а до 17-20%% отметили, что у них более 200 книг по художественной литературе. Естественно, несколько беднее, но все же достаточно благоприятно выглядят и данные по профессиональной литературе. В наличии таких библиотек признались до 50% опрошенных. Неплохие показатели и по подписке на газеты: их получает на дом до 40% семей опрошенных студентов.

Сопоставление данных по I и по IV курсу не обнаруживает существенных различий в развитии культурно-образовательного потенциала семей студентов I курса, поступивших на основе ЕГЭ и IV курса. Это дает нам основание считать, что те социальные слои, выходцы из которых оказались вовлечены в ряды студентов благодаря ЕГЭ, не имеют существенных культурно-образовательных отличий от тех слоев, из которых рекрутировалось студенчество в прежние годы.

Иными словами, вновь рекрутируемые в студенчество молодые люди вышли из среды малоотличающейся от традиционной социальной базы студенчества по культурно-образовательному потенциалу. Если учесть, что они не очень сильно отличаются и по материальному положению, о чем речь шла выше, то становится понятно, что в прежние годы для многих выходцев из этих слоев главным препятствием являлась социальная позиция, статус, а вместе с этим отсутствие определенных горизонтальных и вертикальных социальных связей, традиций. Скорее всего, социально-статусные, а не материальные и не социокультурные моменты ставили определенные "незримые" препятствия перед представителями этих слоев на пути в вуз. Механизмы ЕГЭ во многом снимают эти социальные, социально-психологические затруднения, **облегчают** доступ к высшей школе, делая его более прямым, транспарентным для каждого, кто сумел у себя в школе достойно сдать единый государственный экзамен.

В ходе исследования были получены и другие свидетельства того, что внедрение ЕГЭ способствует расширению социальной базы, из которой рекрутируется будущий студент, формированию у более широких слоев молодежи мотивации на поступление в вуз. Так, для более чем 10% опрошенных студентов как I, так и II курсов именно успешная сдача ЕГЭ сформировала мотивацию для поступления в вуз. Тот факт, что до 10% поступивших в вуз впервые об этом задумались после сдачи ЕГЭ, имеют как бы две стороны. С одной стороны, это свидетельство расширения социальной базы студенчества, в том числе за счет социально-уязвленных детей (сирот), представителей малоресурсных социальных слоев (детей рядовых работников, пенсионеров, безработных и т.д.): 17% из этих «неожиданно рекрутированных» студентов не имеют отца; 43% представляют сельско-поселковую молодежь. С другой стороны, это таит в себе дополнительные угрозы качеству высшего образования. Сумеет ли молодой человек, не готовивший себя серьезно

к вузу, осваивать высшее образование? Уже полученные данные свидетельствуют об определенных проблемах "нежданных" студентов по сравнению с теми, кто "всегда стремился получить высшее образование". Если среди последних проучились 1 курс (напомним, что речь идет о второкурсниках) без особых проблем и серьезных срывов 75,7% , то среди "первых" - всего 52%.

Однако внедрение ЕГЭ столкнулось, как показывают результаты исследования, с рядом проблем, которые существенно "заземляют" ожидания от ЕГЭ. Об этом свидетельствуют, в частности, данные о платных образовательных услугах, полученных студентами в школьные годы. Если среди студентов IV курса, не сдававших ЕГЭ, 29,4% прибегали к услугам репетиторов, подготовительных курсов для поступления в вуз, то среди II курса таких было уже 45%, а среди I курса – 51,2%. Иными словами, введение ЕГЭ стимулировало развитие подобных образовательных услуг. Причем такими услугами среди первокурсников пользовались не только горожане, но и жители села. Среди студентов I курса из числа сельской молодежи 37% признались, что посещали подготовительные курсы для сдачи ЕГЭ. Пользование этими услугами массово распространено среди самых разных слоев общества. Даже среди тех семей студентов, кто вынужден себя ограничивать во всем, кто еле "сводит концы с концами" до 40% пользовались этими услугами, не говоря о тех, кто может сказать об уровне жизни своей семьи "живем обеспеченно" ( 64%). Эти данные свидетельствуют также и о том, что сама по себе современная средняя школа в рамках той организации и содержания учебного процесса, в пределах тех социально-материальных условий и престижа деятельности школьного учителя, которые имеются сегодня, чаще всего не обеспечивает необходимого уровня подготовки учащихся для успешной сдачи ЕГЭ.

Социальные последствия данной проблемы состоят в следующем: необходимость сопровождать ЕГЭ всякого рода платными образовательными услугами ограничивает социальную эффективность ЕГЭ, воспроизводит, но уже в несколько иных масштабах и на ином уровне, материальные, поселенческие ограничения для реализации принципов культурно-интеллектуальной конкуренции при поступлении в вуз. Происходит определенное сужение социальной базы высшего образования, хотя уже и в другой, чем это было ранее форме.

В ракурсе институциональной методологии обращает на себя внимание и то обстоятельство, как родители, ученики, учителя отреагировали на обнаруженные ножницы между требованиями ЕГЭ и уровнем обучения в школе. Не путем повышения качества образования, а путем увеличения платных образовательных услуг. На наш взгляд это еще одно подтверждение инкрементального характера институциональных изменений.

Как и факт (не из исследования) продажи тестов по ЕГЭ, завышение в некоторых регионах оценок по ЕГЭ и т.д.

\* \* \*

1. Проведенное социологическое исследование показало, что как социально-организационный инструмент, призванный содействовать повышению уровня доступности высшего образования, ЕГЭ порождает следующие эффекты:

несколько **расширяется социальная база** студенчества: среди первокурсников, зачисленных на основе ЕГЭ, увеличивается доля выходцев из семей рядовых работников, имеющих среднее профессиональное образование;

ЕГЭ проявляет свою социальную эффективность как **социальный механизм перераспределения**, увеличив долю сельской молодежи, студентов из малоресурсных социальных слоев на наиболее перспективных, востребованных направлениях обучения, и, наоборот, уменьшив там представительство детей из социально-престижных страт.

2. ЕГЭ "привел" в вузы молодых людей, в том числе новых по своим социальным характеристикам, тем самым, расширив социальную базу студенчества. Но пока это «ближайшие соседи», представители самой близкой "периферии" той социальной среды, из которой рекрутировалось студенчество прежних лет. Мы говорим ближайшей, т.к. не было обнаружено серьезных отличий вновь рекрутируемых ни по признаку культурного потенциала семьи, ни по уровню материального благосостояния. Перед нами, по сути, та же по культурным и материальным признакам среда, что и прежде. Отличия носят скорее социально-статусный характер (дети отцов рядовых работников, дети отцов, не имеющих высшего образования, но чьи жены имеют очень часто высшее образование и т.д.).

Видимо, на первом этапе ЕГЭ создало благоприятные условия для поступления в вуз у представителей тех слоев, для кого главным препятствием на пути в высшую школу были не материальное положение, не социально-культурные условия, а социально-статусные позиции в обществе (представитель семьи, где отец шофер, слесарь, а мать учитель, инженер и т.п.), порождавшие социальные и социально-психологические комплексы, снижавшие планку притязаний, формировавшие социальное чувство "второсортности", неуверенности. ЕГЭ, создавая для поступления в вуз ясные пути прямой культурно-интеллектуальной конкуренции, формирует в этой среде новые мотивации, социальные притязания. Пойдет ли влияние ЕГЭ дальше, глубже, увеличится ли существенно благодаря ЕГЭ доля представителей малоресурсных слоев, трудно сказать, хотя определенные подвижки, особенно перераспределительного толка, есть.

3. Изменения институционально—организационной среды, которые вызваны внедрением ЕГЭ, в целом подтверждают, на наш взгляд, инкрементально-эволюционный характер институциональных трансформаций. Реализация ЕГЭ в том виде, как он задумывался, затруднена, старые условия, традиции, стандарты поведения перетекают в новые организационные формы, их существенно деформируют. Такие затруднения, как показало исследование и практика, вызваны многими причинами, коренящимися в самой основе реформируемой реальности прежде всего. Уровень деятельности современной массовой средней школы создает, как показало исследование, определенные ограничения для функционирования ЕГЭ как нового социального механизма доступности высшего образования. Необходимость сопровождать ЕГЭ всякого рода платными образовательными услугами ограничивает социальную эффективность ЕГЭ

Есть и другие ограничения, вызванные традициями общества, принятыми образами поведения, которые в полной мере проявляются и в расширении платных услуг и т.п.

Уровень современной массовой средней школы ставит перед нами и другой вопрос - насколько знания, умения студентов, поступивших на основе ЕГЭ адекватны высшему образованию, насколько выявленные социальные эффекты, последствия внедрения ЕГЭ будут сочетаться с благоприятными педагогическими, интеллектуальными последствиями для самой высшей школы? Эта следующая проблема, которая требует научного, в том числе социологического исследования учебной деятельности студентов, поступивших на основе ЕГЭ, их взлетов и неудач на путях освоения высшего образования.