

ВЛАДИМИР СОБКИН, ДМИТРИЙ АДАМЧУК, ИВАН ЛИХАНОВ,  
АННА ИВАНОВА, ЮРИЙ КОЛОМИЕЦ

# ЕГЭ-2009

## В КОНТЕКСТЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

**В** общем контексте проблем модернизации школьного образования вопросы, касающиеся Единого государственного экзамена (ЕГЭ), являются одними из наиболее важных и часто обсуждаемых в последние годы. Так, например, за восемь лет, прошед-

шие с момента начала эксперимента по ЕГЭ, по нашим подсчетам, только в двух профессиональных общероссийских периодических изданиях – «Учительской газете» и газете «Первое сентября» – появилось более 500 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.

Анализ материалов, появившихся в прессе, позволяет выделить ряд направлений, относительно которых разворачивалась в первую очередь дискуссия по поводу ЕГЭ в профессиональном педагогическом сообществе. Выделим шесть, на наш 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 аттес-

тации, другая – с оптимизацией системы вступительных испытаний при поступлении в вуз. Последнее обосновывалось необходимостью учета социальных аспектов, касающихся равного доступа к получению высшего образования. В многочисленных публикациях отмечается, что введение ЕГЭ позволит обеспечить равные условия в получении высшего образования для учащихся разного социального уровня, а также абитуриентов из разных регионов и разных типов поселений. 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 «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: для стимулирования качественного образования нужно, чтобы хорошие ученики пошли в престижные вузы



об авторах



*В. С. Собкин,  
директор  
Института  
социологии  
образования  
Российской ака-  
демии образо-  
вания, акаде-  
мик РАО*



*Ю. О. Коломиец,  
заместитель  
директора  
ИСО РАО*

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). Таким образом, важно иметь в виду, что сама идея введения ЕГЭ во многом обусловлена экономическими проблемами, которые, в частности, обусловлены 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. 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 отражают академическую успеваемость школьников. Адекватно ли вообще одноуровневое тестирование для оценки учебной успешности или надо опираться на многоуровневую 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, а имеено: создание научных структур по разработке КИМов и содержанию анализу результатов ЕГЭ (ФИПИ); создание сети региональных центров обработки информации по ЕГЭ (РЦОИ); создание центров оценки каче-

ства 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 процедуры, 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 современного образования.*

*Подчеркнем, 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 об-*

*ществу. 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.*

*В нашем анализе мы охарактеризуем некоторые из вышеуказанных проблем. При этом основной акцент в нашей работе будет поставлен на рассмотрение возможности использования результатов ЕГЭ для выявления именно социальных проблем, существующих в современном школьном образовании. И в первую очередь тех, которые касаются социального неравенства.*

### ЕГЭ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

Не вдаваясь в детальное обсуждение корректности используемых в ходе ЕГЭ контрольно-измерительных материалов (КИМов), сделаем исходное допущение о том, что результаты ЕГЭ являются объективными показателями уровня освоения учениками образовательной учебной программы по тому или иному предмету. Заметим, что без подобного допущения проводить социологический анализ результатов ЕГЭ вообще не имеет смысла. Статья основана на результатах ЕГЭ в 2009 году. Данные были предоставлены Рособрнадзором РФ.

**Исходные данные.** Поскольку экзамен по русскому языку проводился первым, то число учащихся, сдававших русский язык, можно рассматривать как ту базу, которая количественно определяет общую численность выпускников российских школ, принявших участие в выпускных экзаменах 2009 года. Для характеристики активности и успешности сдачи ЕГЭ по разным предметам обратимся к таблице 1.

Кто успешнее: мальчики или девочки? Рассмотрим результаты сдачи ЕГЭ по русскому языку и математике. Средние баллы по этим двум предметам у дево-



об авторах



*Д. В. Адамчук, заведующий лабораторией мониторинговых социологических исследований в образовании ИСО РАО*



*А. И. Иванова, ученый секретарь ИСО РАО*



*И. В. Лиханов, научный сотрудник лаборатории мониторинговых социологических исследований в образовании ИСО РАО*

чек оказались выше, чем у мальчиков: по русскому языку у девочек 59,3 балла, а у мальчиков – 54,5; по математике соответственно: 44,4 и 43,7 баллов. Подчеркнем, что различия в успешности сдачи экзамена по русскому языку между девочками и мальчиками весьма существенны. Это позволяют сделать вывод о том, что общая грамотность мальчиков не просто ниже, чем у девочек, а вообще находится на ином, более низком, уровне. Помимо успешности сдачи экзамена по русскому языку и математике, интерес представляет и сопоставление оценок по другим предметам, которые сдавались учащимися по их собственному выбору. Заметим, что здесь для нас важны два индикатора: один из них – средний балл, другой – процент учащихся, выбравших соответствующий предмет для сдачи. Последний индикатор свидетельствует

об интересе учащихся к данному предмету, об их оценке собственной успешности в освоении предмета. Он также дифференцирует мальчиков и девочек по их активности при прохождении итоговой аттестации. Эти данные приведены в таблице 2.

Как видно из таблицы, практически по всем предметам девочки показывают более высокие баллы, чем мальчики. Важно подчеркнуть, что более высокая успешность девочек касается не только гуманитарных, но и естественно-научных предметов. Среди девочек существенно выше и доля тех, кто сдавал экзамены по выбору. Особенно это касается цикла гуманитарных дисциплин (обществознание, литература, история, английский). Среди мальчиков явно выше доля сдававших такие предметы, как физика и информатика, что может свидетельствовать об их

Таблица 1

	Численность	% от общего числа выпускников	Средний балл по ЕГЭ
Английский язык	76811	8,0	59,4
Немецкий язык	4782	0,5	44,2
Французский язык	2203	0,2	59,4
Испанский язык	181	0,03	75,0
Биология	157217	16,3	52,3
География	33919	3,5	49,6
Физика	205540	21,3 ф(?)	48,9
Химия	74263	7,7	54,3
Информатика и ИКТ	69145	7,2	56,2
История	185442	19,2	48,0
Литература	50969	5,3	52,3
Обществознание	446699	46,3	56,7

Таблица 2

	ср. балл, девочки	ср. балл, мальчики	% сдававших девочек	% сдававших мальчиков
Английский язык	60,4	57,1	9,7	5,7
Информатика и ИКТ	57,7	55,6	3,3	12,1
Обществознание	57,6	55,0	53,2	37,5
Химия	55,0	52,8	9,1	5,8
Литература	53,8	45,2	7,8	2,1
Биология	52,7	51,4	20,8	10,5
Физика	49,7	48,6	9,9	35,7
География	49,5	49,8	2,9	4,2
История	48,3	47,5	21,0	16,9
Немецкий язык	44,6	43,0	0,7	0,2

\* Используемые в статье данные отражают результаты сдачи ЕГЭ по состоянию на 08.07.2009

ориентации на поступление в технические вузы.

Обобщая полученные данные, можно сделать вывод о том, что ЕГЭ выявил более высокий уровень подготовленности девочек практически по всем школьным дисциплинам. В свою очередь это свидетельствует и о гендерном неравенстве, которое отчетливо проявляется при переходе от школьного образования к высшему. Понятно, что в рамках данной публикации мы не можем детально обсуждать причины и следствия подобного неравенства, однако обозначить его наличие нам представляется необходимым. Одной из его причин может служить явно выраженная феминизация педагогической профессии.

Важно обратить внимание и на социальные последствия подобного неравенства при итоговой аттестации, поскольку шансы поступления в институт у мальчиков по результатам ЕГЭ оказываются явно ниже. В перспективе это может повлечь рассогласование сложившихся моделей семейно-ролевых и профессиональных отношений, где мужчине традиционно приписывается более высокий статус.

Каковы шансы поступления в вуз среди гимназистов и учеников вечерних школ? Рассмотрим данные об успешности сдачи ЕГЭ в четырех типах школ: общеобразовательных, специализированных, гимназиях/лицеях, а также в вечерних школах. На рисунке 1 приведены данные об успешности сдачи обязательных экзаменов (русский язык и математика) в различных образовательных учреждениях.

Из приведенных на рисунке данных видно, что самый низкий балл как по математике, так и по русскому языку получают учащиеся вечерних школ. Затем следуют учащиеся общеобразовательных школ, специализированных школ и гимназий/лицеев. Это позволяет сделать вывод о том, что мы имеем дело с разными по качеству уровнями подготовки школьников по обоим предметам. Причем если сравнивать успешность сдачи экзаменов выпускниками вечерних и общеобразовательных школ, то уровень подготовки вечерников вообще нельзя рассматривать как удовлетворительный.

Заметим, что одна из социальных функций вечерних школ состоит в поддержке

социально слабых групп, предоставлении им возможности получения среднего, а затем и высшего образования. В сегодняшней же ситуации введение ЕГЭ нивелирует социальную значимость этого типа образования, как «социального лифта», обеспечивающего вертикальную мобильность. Поэтому необходимо принципиально изменить содержание и форму подготовки молодежи, совмещающей работу с учебой.

Отметим, что учащиеся гимназий/лицеев более успешны в сдаче ЕГЭ, чем учащиеся общеобразовательных школ. Этот момент имеет принципиальное значение. Дело в том, что социальный состав учащихся гимназий/лицеев существенно отличается от контингента общеобразовательных школ. В частности, по таким показателям, как уровень образования, материальное положение и профессиональный статус родителей. Таким образом, результаты ЕГЭ позволяют сделать вывод о выраженном социальном неравенстве в сфере школьного образования: дети из более сильных социальных страт получают и более качественное образование. Здесь проявляется общая закономерность, когда более

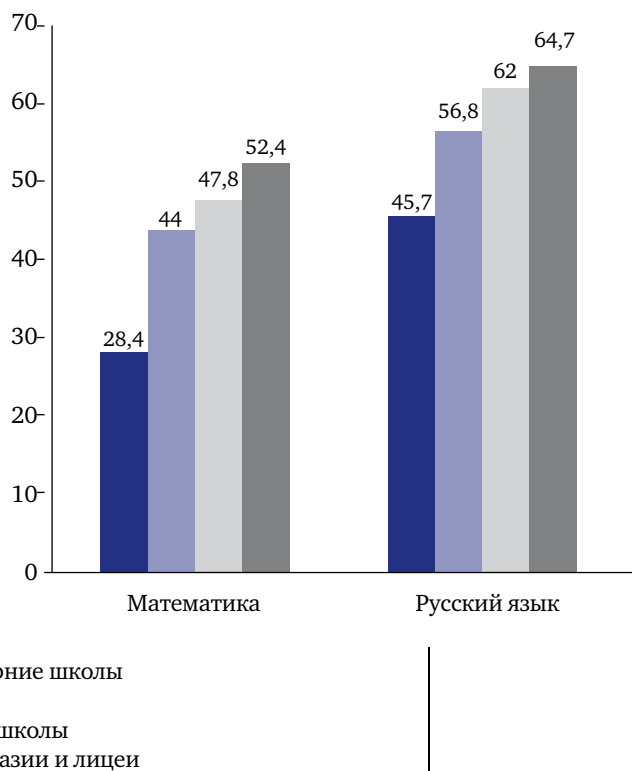


Рис. 1. Успешность сдачи ЕГЭ по математике и русскому языку в разных типах школ (баллы).

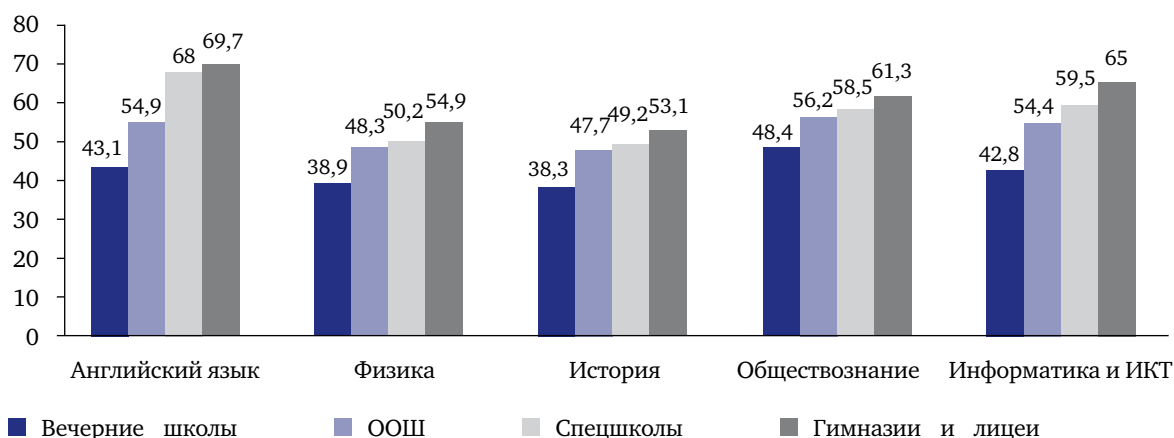


Рис. 2. Успешность сдачи ЕГЭ по различным предметам в разных типах школ (баллы).

сильные социальные группы делают и более высокие вложения в образование своих детей, рассматривая его как социальный капитал.

Тенденция, связанная с дифференциацией успешности сдачи ЕГЭ в разных типах школ, прослеживается и относительно других предметов, которые сдавались выпускниками по выбору (рис. 2).

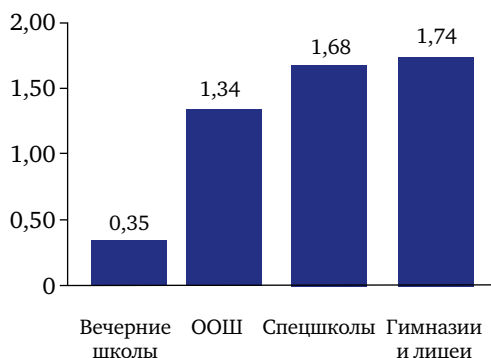


Рис. 3. Число экзаменационных испытаний «по выбору», приходящихся на одного ученика в различных типах образовательных учреждений.

Это свидетельствует об адекватности использования ЕГЭ в качестве инструмента, дифференцирующего уровень освоения учебных программ в разных типах школ. Заметим, что традиционная форма оценивания (средняя оценка по соответствующему предмету) с этой задачей не справляется. Так, например, по данным социологических опросов, различия в успеваемости учащихся общеобразовательных школ и гимназий/лицеев, выраженные средней оценкой по пятибалльной системе, как правило, отсутствуют. Таким образом, полученные результаты

позволяют рассматривать ЕГЭ, как один из инструментов оценки качества образования.

Особый интерес представляет и специальный показатель, который позволяет оценить общую активность учащихся, сдававших ЕГЭ по своему выбору. Он характеризует среднее число экзаменов по выбору, приходящихся на одного выпускника, в соответствующем типе образовательных учреждений (рис. 3).

Можно предположить, что как минимум 65% выпускников вечерних школ вообще отказываются от сдачи экзамена по выбору и, следовательно, не планируют поступление в вуз. С повышением статуса школы (общеобразовательная, специализированная, гимназия/лицей) этот коэффициент последовательно увеличивается. Заметим, что данный показатель фиксирует не просто активность в сдаче экзаменов «по выбору», но и ориентацию ученика на увеличение вариативности своих возможностей при поступлении в вуз.

Как сдают ЕГЭ на селе и в городе? Рассмотрим особенности сдачи ЕГЭ выпускниками школ, расположенных в разных типах населенных пунктов: на селе, в городах с населением до 50 тыс., в городах с численностью от 50 до 450 тыс. жителей и в городах с численностью населения свыше 450 тыс. На рисунке 4 приведены данные об успешности сдачи русского языка и математики в этих четырех типах поселений.

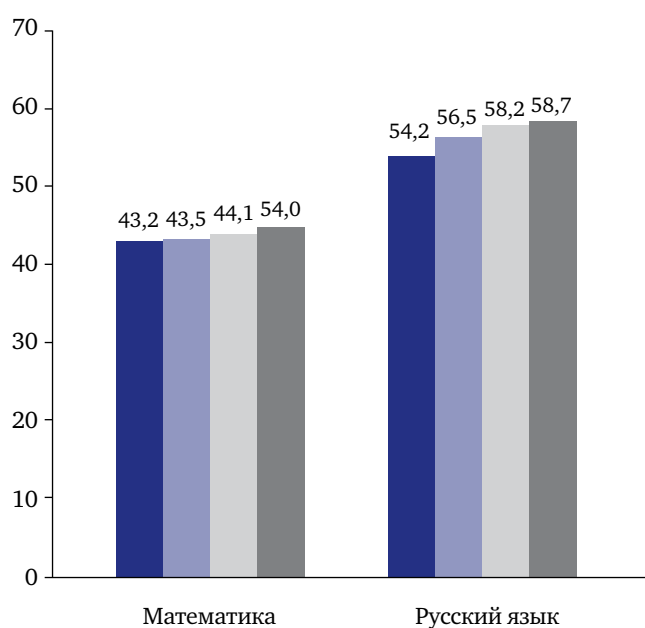
Приведенные данные свидетельствуют об отсутствии различий в успешности сдачи экзамена по математике сельскими и городскими школьниками. Результаты же ЕГЭ по русскому языку на селе оказались заметно ниже, чем в городе. Возможно, подобная ситуация

обусловлена тем, что учащиеся сельских школ национальных республик чаще используют свой родной язык как средство повседневного общения. Вследствие этого у них существенно сокращаются возможности закреплять знания по русскому языку на практике. В частности, это подтверждается следующими данными (табл. 3).

В то же время существенные различия в успешности сдачи русского языка на селе и в городе проявляются не только в национальных республиках. В Новгородской области средний балл по русскому языку у выпускников сельских школ равен 55,8, а в городе – 61,9; в Тверской области соответственно 56,5 и 61,4; в Брянской области – 56,9 и 62,0. Таким образом, при обсуждении вопросов о влиянии поселенческого фактора на успешность сдачи ЕГЭ по русскому языку наряду с национальной спецификой важно учитывать и своеобразие региональной.

Интерес, на наш взгляд, представляют и результаты сдачи экзаменов по выбору. Влияние поселенческого фактора здесь оказывается явно выраженным в отношении таких предметов, как информатика и английский язык (рис. 5).

Данные фиксируют отчетливую тенденцию, проявляющуюся в отношении обоих предметов: чем крупнее населенный пункт, тем выше средний балл по ЕГЭ. Фактически именно эти два предмета характеризуют своеобразие социокультурных различий в качестве образова-



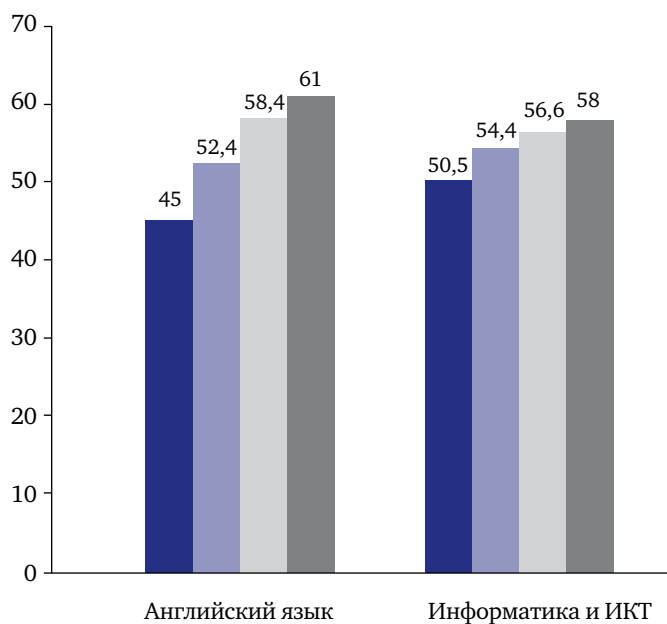
- Сельские школы
- Города до 50 тыс. чел.
- Города от 50 до 450 тыс. чел.
- Города от 450 тыс. чел.

Рис. 4. Успешность сдачи ЕГЭ по математике и русскому языку в разных типах поселений (баллы).

ния учащихся сел, малых, средних и крупных городов. Действительно, успешность сдачи экзамена по информатике отражает своеобразие динамики процессов информатизации в разных типах поселений. В этой связи можно поставить особый вопрос о социализации подростка в культурном пространстве современного крупного города, которая предполагает владение современными

Таблица 3

	Средний балл ЕГЭ по русскому языку среди сельских школ	Средний балл ЕГЭ по русскому языку среди выпускников из городов численностью до 450 тыс.	% сдававших девочек	% сдававших мальчиков
Марий Эл	59,0	63,4	9,7	5,7
Ингушетия	56,0	60,2	3,3	12,1
Дагестан	53,0	57,2	53,2	37,5
Саха (Якутия)	51,3	55,6	9,1	5,8
Коми	54,2	58,5	7,8	2,1
Северная Осетия	53,1	57,9	20,8	10,5
Кабардино-Балкария	51,7	56,2	9,9	35,7
Татарстан	51,5	55,4	2,9	4,2
Хакасия	51,2	57,5	21,0	16,9
Тыва	50,8	54,5	0,7	0,2



- Сельские школы
- Города до 50 тыс. чел.
- Города от 50 до 450 тыс. чел.
- Города от 450 тыс. чел.

Рис. 5. Средние баллы успешности сдачи ЕГЭ по информатике и английскому языку в различных типах поселений (баллы).

средствами коммуникации и иностранными языками.

Характерно, что среди учащихся сельских школ более высок процент тех, кто предпочел сдавать в качестве дополнительного экзамен по биологии – 22,2% (для сравнения: таких в малом городе – 15,8%; в среднем – 14,9%; в крупном – 13,0%). Можно полагать, что здесь

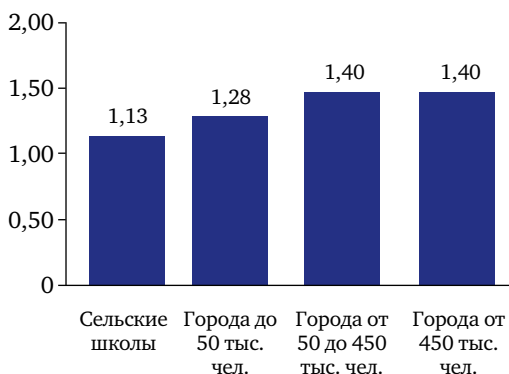


Рис. 6. Число экзаменационных испытаний по предметам по выбору, приходящихся на одного ученика в различных типах поселений.

также проявляется своеобразие социокультурной ситуации, поскольку сельскому жителю требуется больше знаний

в данной области. Вместе с тем необходимо отметить, что, несмотря на повышенный интерес к биологии, знания данного предмета у учащихся сельских школ находится на том же уровне, что и у городских.

Таким образом, анализ результатов ЕГЭ позволяет делать выводы не только об уровне освоения учащимися образовательных программ, но и в определенной степени характеризует особенности социализации подростка.

Перейдем от рассмотрения успешности сдачи ЕГЭ учащимися из разных типов поселений к анализу их активности в сдаче экзаменов по выбору. Для этого используем специальный показатель, фиксирующий число экзаменов по выбору, приходящихся на одного выпускника (рис. 6).

Полученные результаты показывают, что наименьшую активность в сдаче ЕГЭ «по выбору» проявляют выпускники сельских школ (1,13 экзаменов на одного выпускника); в городах до 50 тыс. жителей этот показатель увеличивается до 1,28, в более крупных поселениях показатели одинаковы – 1,46. На наш взгляд, это свидетельствует о том, что учащиеся сельских школ, в отличие от городских, менее склонны придерживаться вариативной стратегии поступления в вуз.

Особый интерес представляет сравнение результатов ЕГЭ учащихся общеобразовательных школ и гимназий/лицеев в разных типах поселений. Это позволяет охарактеризовать своеобразие дифференциации образования в разных социокультурных ситуациях (рис. 7).

Как видно, средние баллы по математике и русскому языку среди учащихся общеобразовательных школ, расположенных в разных типах поселений, практически не отличаются. Иными словами, уровень освоения образовательных программ здесь одинаков. В то же время различия в успешности сдачи обязательных экзаменов между учащимися гимназий/лицеев малых, средних и крупных городов весьма существенны. Добавим, что данная тенденция проявляется не только относительно обязательных предметов, но и относительно предметов по выбору: по иностранным языкам (английскому, немецкому, французскому), обществознанию, физике, информатике.



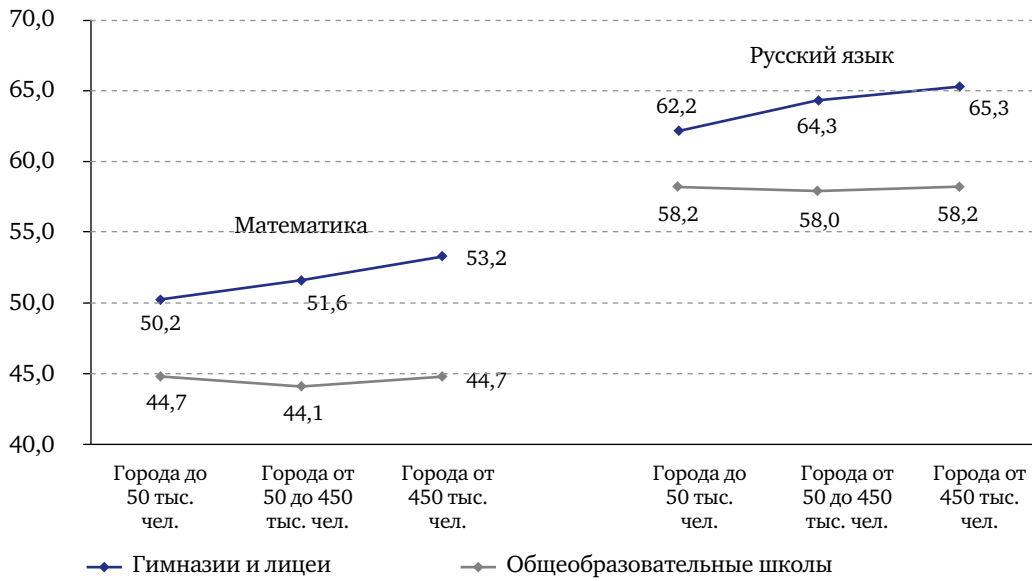


Рис. 7. Результаты сдачи ЕГЭ в гимназиях/лицеях и общеобразовательных школах в разных типах поселений (баллы).

Это позволяет сделать вывод о том, что тип городского поселения оказывает принципиальное влияние на качество образовательных услуг, оказываемых образовательными учреждениями с повышенным статусом (гимназиями/лицеями). Можно предположить, что это связано с двумя обстоятельствами: с одной стороны, по мере укрупнения города увеличивается доля тех жителей, кто желает дать детям особый тип образования, предъявляя повышенные требования к его качеству; с другой стороны, в крупных городах возникает особая ситуация конкуренции на рынке труда в сфере школьного образования, что позволяет отобрать в специализированные школы педагогов более высокого профессионального уровня, обеспечив тем самым и более высокий уровень образования.

Фиксирует ли ЕГЭ региональные различия? Выше мы показали, что результаты ЕГЭ можно использовать как инструмент для оценки уровня освоения образовательных программ по различным предметам. Это отчетливо проявилось при сравнении результатов девочек и мальчиков, результатов выпускников вечерних, общеобразовательных и специализированных школ, а также учащихся из школ, расположенных в разных типах поселений. В то же время при сравнении различных регионов результаты ЕГЭ оказываются весь-

ма противоречивыми и не поддаются однозначной интерпретации.

Например, в целом ряде национальных республик средний балл по русскому языку существенно превышает общий средний балл по Российской Федерации, который составляет 57,2 (в Республике Мордовии – 62,4, в Республике Марий Эл – 62,3, в Чувашской Республике – 61,4, в Республике Калмыкии – 61,1). По сути дела, средние баллы в этих национальных республиках соответствуют среднему баллу специализированных школ по РФ. Схожая тенденция обнаруживается и с экзаменом по математике: в Республике Мордовия (57,9), в Марий Эл (51,8), в Калмыкии (51,6), в Чувашии (52,3), в Карачаево-Черкесии (54,8), в то время как общий средний балл в России по математике – 44,5. В этих республиках средние баллы ЕГЭ по математике также на уровне результатов специализированных школ и гимназий/лицеев.

Столь высокие показатели в этих национальных республиках по двум обязательным экзаменам позволяют высказать ряд соображений. Действительно, если ЕГЭ является объективным показателем уровня освоения учащимися образовательных программ, то мы можем сделать вывод, что здесь удалось выстроить систему массового образования на уровне гимназического. В то же время неясно, какими ресурсами

(кадровыми, материально-техническими, организационно-управленческими, финансовыми, научными и др.) обеспечено достижение столь высоких результатов. Во всяком случае, отечественная педагогика до сих пор не отразила этот позитивный опыт. Или, напротив, здесь мы сталкиваемся с какими-то особыми механизмами искажения объективных результатов ЕГЭ, которые до этого просто не обнаруживались в ходе нашего анализа. В этой связи в качестве экспертной оценки ситуации мы хотели бы привести результаты проведенного нами опроса учителей, в котором приняли участие более 2 тыс. респондентов (1). Наиболее популярным ответом на вопрос о возможности фальсификации результатов ЕГЭ является указание на то, что «фальсификация результатов возможна на уровне региональных органов управления образованием» (16,1%).

Вместе с тем региональный анализ результатов ЕГЭ позволяет обозначить характерные тенденции влияния экономических и социокультурных факторов на сферу образования. Однако здесь должна использоваться особая стратегия: имеет смысл сопоставлять регионы, обладающие схожими характеристиками (входящие в один федеральный округ, имеющие схожую поселенческую структуру и др.).

В качестве примера сравним три региона из Центрального федерального округа: Воронежскую, Липецкую и Тульскую области. Выпускники воронежских и липецких школ сдали ЕГЭ гораздо успешнее, чем учащиеся Тульской области. Результаты экзамена по русскому языку соответственно 60,6; 60,8; 56,6 балла; по математике соответственно 49,2; 53,5; 41,2 балла.

Обратимся к ряду конкретных показателей, которые характеризуют условия функционирования системы школьного образования в этих регионах. Одним из важных индикаторов являются инвестиции в основной капитал, направленные на развитие образования. По этому показателю (на 2006 год) в Воронежской области в образование инвестировалось 938,3 млн руб., в Липецкой – 593,5 млн руб., в Тульской – 271,9 млн руб. Таким образом, мы видим, что в Тульской области ин-

вестиции в основной капитал в абсолютных числах существенно ниже, чем в Липецкой и Воронежской. Особенно показательно здесь сравнение с Липецкой областью, где численность населения ниже, чем в Тульской.

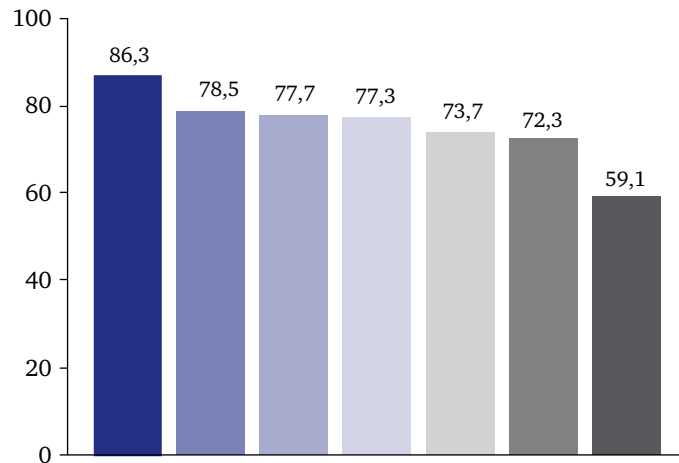
Важным для анализа является и такой индикатор, как размер оплаты за обучение при получении высшего профессионального образования. Так, если в Липецкой области стоимость обучения на платной основе за семестр (на конец 2006 года) в вузах в среднем составляла 18 359 рублей, в Воронежской области – 15 260, то в Тульской – 12 121. Таким образом, мы видим, что в тех регионах, где обучение на платной основе стоит существенно дороже, оказывается выше и успешность сдачи учащимися ЕГЭ. Иными словами, ситуация, сложившаяся с оказанием платных услуг в регионе при получении высшего образования, содержательно коррелирует с успешностью сдачи ЕГЭ: учащиеся более мотивированы на достижение высоких результатов по ЕГЭ, чтобы иметь возможность обучаться на бюджетной основе. Добавим, что это связано и с особенностями дифференциации системы школьного образования в регионе. Так, например, если доля выпускников, обучающихся в специализированных школах и лицеях/гимназиях в крупных городах Воронежской области составляет 7,9%, в Липецкой – 7,7%, то в Тульской всего 1,3%. Таким образом, *желание дать ребенку более качественное школьное образование можно рассматривать как стратегию вложений в развитие человеческого капитала.* Добавим, что схожие тенденции обнаруживаются и при корректном сопоставлении регионов, входящих в состав других федеральных округов.

В целом приведенные примеры показывают, что региональный анализ позволяет выявить влияние особых экономических механизмов на успешность освоения учащимися образовательных программ.

Завершая анализ результатов ЕГЭ, обратимся к той основной цели, которой руководствовался авторский коллектив. Понятно, что для многих выпускников школ ЕГЭ в 2009 году стал реальным средством поступления в вуз. И именно этот момент

наиболее активно обсуждается сегодня в прессе и профессиональном сообществе. Мы же хотим несколько сместить акценты в данной дискуссии, пытаясь показать, что с помощью ЕГЭ получен уникальный материал, позволяющий охарактеризовать (хотя бы в первом приближении) реальное качество образования современной российской школы. Хотелось бы подчеркнуть, что результаты ЕГЭ позволяют выявить не только болевые точки в системе школьного образования, в первую очередь касающегося социального неравенства, но и обозначить возможности использования ЕГЭ как инструмента для принятия ответственных решений на разных уровнях управления образованием: школьном, районном, региональном, федеральном. И здесь не менее важны данные о приеме студентов в вузы на основе ЕГЭ 2009 года. В качестве примера обратимся к средним баллам абитуриентов, поступивших в московские вузы по результатам ЕГЭ. Ограничимся некоторыми данными (5), которые касаются специальностей, где профильным является экзамен по русскому языку: филология, журналистика, теоретическая и прикладная лингвистика, перевод и переводоведение, теория и методика преподавания, лингвистика, русский язык и литература (рис. 8).

Как видно из рисунка, самый низкий балл зачисления среди данных языковых специальностей имеют будущие учителя русского языка и литературы, те, кто поступил в педагогические вузы. Это позволяет поставить серьезный вопрос о существующей тенденции рекрутирования нового поколения выпускников школ в педагогическую профессию. Дело не только в том, что в педагогические вузы, как показывает социологический анализ, поступают выпускники из более слабых социальных страт (2), но также и в том, что сюда попадают выпускники с более низкой академической успеваемостью. *И в этом трагизм ситуации: в педагогическую профессию отбираются более слабые по своей академической успеваемости выпускники, которые впоследствии будут обучать новое поколение детей. Этот порочный круг необходимо разорвать, и здесь требуется осо-*



- Филология
- Журналистика
- Теоретическая и прикладная лингвистика
- Перевод и переводоведение
- Теория и методика преподавания
- Лингвистика
- Русский язык и литература

Рис. 8. Средний балл зачисления по ЕГЭ в 2009 году, баллы.

бая политика в отношении учительского корпуса.

#### 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.: Институт социологии образования РАО, 2009. – 191 с.
2. Собкин В. С., Ткаченко О. В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. Труды по социологии образования. Т. XI–XII. Вып. XXI. – М.: Центр социологии образования РАО, 2007. – 200 с.
3. Собкин В. С., Адамчук Д. В., Иванова А. И., Коломиец Ю. О., Лиханов И. Д., Нарбутт Д. А. ЕГЭ: опыт социологического анализа // Вести образования. – 2009, – № 18 (138). – с. 12–13.
4. Собкин В. С., Адамчук Д. В., Коломиец Ю. О., Лиханов И. Д., Иванова А. И., Нарбутт Д. А. Плюсы и минусы ЕГЭ // ж. – «Дитя человеческое» – 2009 – № 5, с. 9–15.
5. ЕГЭ и прием в вузы. Средний балл абитуриентов, поступивших в московские вузы по результатам ЕГЭ: август 2009 // Государственный университет – Высшая школа экономики. – М.: 2009.