

УДК 373.1+316.4

DOI: 10.12737/2306-1731-2025-14-4-29-38

Парадоксы стандартизации: цифровое неравенство и адаптивные стратегии реформирования ЕГЭ

Paradoxes of Standardization: Digital Divide and Adaptive Strategies for Reforming the Unified State Exam

Получено: 25.11.2025 / Одобрено: 01.12.2025 / Опубликовано: 25.12.2025

Деревянченко Ю.И.

Канд. филос. наук, доцент кафедры международных отношений, социологии и политологии, ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского», г. Омск,

e-mail: der@bk.ru

Derevyanchenko Yu.I.

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of International Relations, Sociology and Political Science of the Dostoevsky Omsk State University, Omsk,

e-mail: der@bk.ru

Деревянченко Е.А.

Канд. пед. наук, заведующий кафедрой немецкого языка и межкультурной коммуникации, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск,

e-mail: barlen@yandex.ru

Derevyanchenko E.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of German Language and Intercultural Communication, Omsk State Pedagogical University, Omsk,

e-mail: barlen@yandex.ru

Аннотация. Исследование анализирует парадоксы ЕГЭ в российской системе образования: формальное равенство доступа к вузам и снижение коррупции сочетаются с чрезмерной стандартизацией, падением глубины знаний, ростом стресса и углублением социального неравенства через коммерциализацию подготовки. Исследование проводилось в два этапа: первый этап включал фокус-группы с учителями-предметниками (апрель 2022 г., $n = 6-10$ на группу, анализ в MAXQDA 2024); второй этап — общероссийский опрос методом CATI ($n = 1500$, апрель-май 2024 г., обработка в SPSS Statistics 26). Выявлен ключевой конфликт между стандартизацией ЕГЭ и качеством образования, проявляющийся в снижении когнитивных способностей обучающихся, росте стресса и усилении регионального неравенства. Опрос подтвердил негативное восприятие ЕГЭ и выявил предложения по реформе: выбор формы аттестации, перенос экзамена в специализированные центры.

Ключевые слова: ЕГЭ, стандартизированное тестирование, качество образования, образовательное неравенство, региональная дифференциация образования.

Abstract. The study analyzes the paradoxes of the Unified State Exam (USE) in the Russian education system: formal equality of access to universities and a decline in corruption coexist with excessive standardization, a decline in knowledge depth, increased stress, and deepening social inequality through the commercialization of training. The study was conducted in two stages: the first included focus groups with subject teachers (April 2022, $n = 6-10$ per group, analyzed in MAXQDA 2024); the second stage was a nationwide survey using the CATI method ($n = 1,500$, April-May 2024, processed in SPSS Statistics 26).

A key conflict was identified between the standardization of the USE and the quality of education, manifested in a decline in students' cognitive abilities, increased stress, and increased regional inequality. The survey confirmed negative perceptions of the USE and identified proposals for reform, including the choice of a certification form and the transfer of the exam to specialized centers.

Keywords: Unified State Exam, standardized testing, quality of education, educational inequality, regional differentiation of education.

Актуальность

Актуальность темы исследования обусловлена ключевой ролью Единого государственного экзамена (ЕГЭ) в современной российской образовательной системе и сохраняющейся остротой дискуссий вокруг его эффективности. ЕГЭ за полтора десятилетия своего существования трансформировал всю систему школьного образования, породив комплекс противоречивых последствий. С одной стороны, экзамен упростил процедуру поступления в вуз для абитуриентов из регионов, с другой — привел к чрезмерной стандартизации образовательного процесса, которая подвергается критике со стороны общественности и профессионального сообщества. В этих условиях комплексное исследование

восприятия ЕГЭ позволяет не только зафиксировать текущие проблемы, но и наметить пути модернизации экзаменационной системы с учетом как российских реалий, так и международного опыта стандартизированного тестирования.

Проблема

Единый государственный экзамен, внедренный в России с 2009 г. как обязательная форма итоговой аттестации школьников, был задуман как инструмент, обеспечивающий равный доступ к высшему образованию, снижение коррупции при поступлении в вузы и объективную оценку знаний выпускников. Однако адекватность его оценки образовательного уровня учащихся и возможности прогно-

зирования академической успеваемости остаются предметом противоречивых оценок со стороны педагогов, учащихся, их родителей и общественности.

Спустя полтора десятилетия обнаруживается парадокс: формальная демократизация (упрощение поступления, снижение коррупции) сосуществует с углублением латентного неравенства, воспроизводимого через новые механизмы — коммерциализацию подготовки, цифровой разрыв и региональную поляризацию.

Российские исследования подтверждают эту тенденцию. Так, еще на этапе внедрения ЕГЭ, отмечалось, что «для половины семей подготовка к ЕГЭ потребует весьма существенных вложений» [1]. Через 19 лет в 2025 г. вице-премьер Дмитрий Чернышенко, рассказывая в Совете Федерации о новой стратегии развития образования, в качестве одной из задач указал «возможность сдачи экзамена для школьников без привлечения репетиторов», что подтверждает масштабирование проблемы.

Образовательное неравенство усиливается региональными особенностями. Несмотря на заявленную цель, ЕГЭ не привел к существенному повышению доступности высшего образования для детей из сельской местности и малых городов [2; 3]. Более того, неравенство растет и будет расти при сохранении существующей модели экзамена [4], поскольку относительно возросшая доступность поступления в вузы сочетается со снижением качества школьной подготовки [5]. В этих условиях доступ к высшему образованию начинает в значительной степени зависеть от семейных инвестиций [6] и от социального и культурного капитала семьи [7; 8].

В результате формируется замкнутый цикл: слабая школа → зависимость от репетиторов → покупка «алгоритмов успеха» → усиление неравенства → дальнейшее ослабление школы.

Еще одним значимым фактором социальной селекции выступает стресс, связанный с подготовкой и сдачей ЕГЭ, поскольку его интенсивность и распределение зависят от социально-экономического статуса, доступа к ресурсам и условий жизни участников. Учащиеся с более низким социальным статусом демонстрируют более высокую степень эмоциональной тревожности накануне экзамена, превращает неравное распределение стресса, делает ЕГЭ механизмом не только когнитивной, но и эмоциональной селекции [10; 11].

Вместе с тем введение ЕГЭ продемонстрировало и очевидные положительные стороны. Эмпирические

данные подтверждают, что ЕГЭ снизил уровень коррупции при поступлении в вузы [12]. Последние исследования, несмотря на более скептические ранние оценки, также указывают на то, что результаты ЕГЭ в целом демонстрируют значимые зависимости с академической успеваемостью в вузе [13; 14], хотя по отдельным предметам эта зависимость может быть не столь очевидна.

Для сравнительного анализа эффективности ЕГЭ полезно обратиться к зарубежным аналогам, таким как *Scholastic Assessment Test (SAT)*, *American College Testing (ACT)* в США. Исследования, проведенные в США, показывают, что результаты стандартизированных тестов (*SAT* и *ACT*) демонстрируют статистически значимую связь с академической успеваемостью на первом курсе в колледже [14].

В то же время стандартизированные тесты — это эффективный, но несовершенный инструмент прогноза успеваемости. Они лучше всего предсказывают оценки первого года и слабее прогнозируют долгосрочные результаты, а также требуют осторожной интерпретации для отдельных демографических групп.

Американские исследования также подчеркивают, что учащиеся из семей с низким доходом имеют меньший доступ к качественной подготовке к тестированию даже при одинаковых школьных оценках, поскольку подготовка к *SAT/ACT* часто требует оплаты репетиторов или специализированных программ, которые доступны их более обеспеченным сверстникам. Более того, *SAT* становится частью *educational arms race* («образовательной гонки вооружений») [15] — системы жесткой конкуренции за поступление в престижные учебные заведения, формирующей рынок подготовки к тестам, коммерциализующий эту гонку. В итоге доступ к репетиторам и платным курсам становится ключевым фактором поступления в вуз [16].

Зарубежные исследования подтверждают, что проблемы, связанные с ЕГЭ, не уникальны и характерны для стандартизированных экзаменов в целом [17; 18]. С одной стороны, такие экзамены выполняют функцию по обеспечению более равного (хотя и не абсолютно справедливого) формального доступа к высшему образованию и снижению коррупции. С другой стороны, их академическая прогностическая валидность остается умеренной, а социальные и педагогические издержки значительны. Устойчивое негативное общественное мнение и серьезные проблемы, с которыми сталкиваются педагоги (выгорание, бюрократия, деформация учебного процесса, стресс), указывают на глубокий системный кризис, связанный не только с самим

экзаменом, но и с его местом в образовательной системе.

Методика исследования

Исследование реализовано в смешанном дизайне, объединяющем качественный и количественный подходы для триангуляции данных и повышения надежности выводов. Первый этап включал проведение фокус-групп с учителями-предметниками (апрель 2022 г.), второй этап представлял собой массовый опрос населения методом *CATI* (*Computer-Assisted Telephone Interviewing*) на общероссийской выборке (апрель-май 2024 г.). Данная методология позволила сочетать анализ субъективных мнений и объективных данных, полученных от различных групп респондентов, для формирования целостной картины эффективности ЕГЭ.

Этап 1: Фокус-групповое исследование. Проведение фокус-групп было организовано на базе Бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Омской области». В качестве респондентов выступили учителя русского языка, математики, обществознания и биологии со стажем работы не менее 5 лет в общеобразовательных учреждениях, имеющие опыт подготовки учащихся к ЕГЭ. Выбор данных дисциплин обусловлен тем, что русский язык и математика являются обязательными для всех выпускников, а обществознание и биология входят в число наиболее популярных предметов по выбору. Отбор участников осуществлялся методом «снежного кома» через официальные каналы Института развития образования. Каждая фокус-группа длилась около 1,5 часов. Все сессии записывались (с согласия участников) для последующего анализа, который проводился методом качественного кодирования с использованием программы *MAXQDA 2024*.

Этап 2: Массовый опрос (CATI). Второй этап исследования представлял собой количественное исследование с использованием метода телефонного формализованного интервью (*CATI*). Этот метод был выбран для сбора репрезентативных данных на общероссийской выборке, что позволило оценить общее мнение населения об эффективности ЕГЭ, дополнив качественные данные, полученные на первом этапе.

Опрос проводился компанией ООО «ГЭПИцентр-1» (г. Омск) в рамках омнибусного исследования по заказу АО «Почта России» и Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского. Общероссийская выборка включала 1500 респондентов

из 50 субъектов Российской Федерации. В выборку вошли 837 женщин и 670 мужчин, что отражает гендерное распределение, близкое к демографической структуре населения России. Возрастной состав, образовательный уровень и регион проживания респондентов также учитывались для обеспечения репрезентативности.

Опрос проводился с использованием структурированной анкеты, включающей закрытые и открытые вопросы. Интервью проводились профессиональными операторами, прошедшими обучение по методологии *CATI*. Собранные данные обрабатывались с использованием программного пакета *SPSS Statistics 26*.

Результаты исследования

Этап 1: Фокус-групповое исследование. Анализ данных фокус-группового этапа исследования выполнен с использованием методологии обоснованной теории (*Grounded Theory*), что позволило выявить ключевые темы, категории и их взаимосвязи, формирующие комплексное представление о проблемах и перспективах ЕГЭ глазами учителей.

В результате кодирования была выделена ключевая тема «Конфликт между стандартизацией ЕГЭ и качеством образования», которая объединяет и объясняет все остальные. Основными причинами этого конфликта названы сложность учебных программ, шаблонность заданий, несовершенство профориентации, которые приводят к снижению когнитивных способностей учащихся, высокому уровню психологического стресса для всех участников экзамена, формированию несправедливых рейтингов школ и росту популярности СПО как альтернативы высшему образованию. Конфликт усиливается в условиях выраженных региональных различий, социально-экономического давления на семьи и жестких вузовских требований.

Анализ кодирования выявил 12 основных категорий, которые отражают восприятие ЕГЭ учителями. Наиболее насыщенными оказались категории «Недостатки формата ЕГЭ» и «Психологические барьеры», что подтверждает преобладание негативного восприятия экзамена.

Таблица 1

Основные категории восприятия ЕГЭ учителями

№	Категория	Описание и ключевые выводы
1	Профессиональный опыт	Учителя, занимающиеся репетиторством, часто компенсируют недостатки школьной подготовки, что указывает на разделение ролей в системе подготовки к экзамену

Окончание табл. 1

№	Категория	Описание и ключевые выводы
2	Динамика сдачи ЕГЭ	Отмечается снижение популярности обществознания из-за его сложности и тенденции к выбору технических специальностей. Обществознание часто становится «запасным вариантом», что снижает качество подготовки по этому предмету
3	Факторы выбора предмета	Выбор предметов учениками диктуется не образовательными целями и потребностями личностного развития, а вузовскими требованиями, практической значимостью и экономической мотивацией
4	Проблемы выбора предмета	Высокие пороговые баллы и ошибочные ожидания учеников создают значительные барьеры, усиливая психологический стресс.
5	Влияние изменений КИМов	Постоянное усложнение заданий вынуждает учителей непрерывно адаптироваться, фокусируясь на «натаскивании» на тесты, а не на глубоком и системном обучении
6	Недостатки формата ЕГЭ	Учителя выделяют шаблонность, необходимость зубрежки, фрагментарность и элемент случайности в заданиях. Это приводит к снижению развития когнитивных способностей
7	Стратегии подготовки	Основные стратегии включают упор на заучивание терминов, практическое обучение и активное использование тестов ФИПИ, что отражает попытки адаптации к тест-ориентированности экзамена
8	Психологические барьеры	Зависимость от технологий (например, систем видеонаблюдения), стресс от процедур проведения экзамена и родительское давление значительно усиливают психологическую нагрузку на школьников и педагогов
9	Региональные особенности и социальный контекст	Сниженные образовательные возможности сельских школ и финансовое давление на семьи создают значительное неравенство для различных социальных групп в доступе к качественной подготовке
10	Системные последствия	Отмечаются несправедливый рейтинг школ на основе результатов ЕГЭ, сдвиг интереса учащихся к среднему профессиональному образованию (СПО) и изменение отношения школьному образованию, которое теперь воспринимается лишь как «трамплин» для поступления в вузы
11	Преимущества ЕГЭ	Единственным ключевым плюсом, признанным всеми учителями, является борьба с коррупцией при поступлении в вузы, однако это преимущество, по их мнению, не компенсирует выявленных недостатков
12	Альтернативы ЕГЭ	Предложения включают возврат к традиционным школьным экзаменам и модернизацию текущего формата ЕГЭ

На основе анализа кодирования транскриптов фокус-групп можно сделать следующие ключевые

выводы относительно эффективности ЕГЭ и его восприятия учителями:

- экзамен воспринимается как стрессовый и тест-ориентированный формат, что приводит к снижению образовательной глубины, подавлению критического мышления и деградации устной речи. Учителя отмечают чрезмерную зубрежку, шаблонность и фрагментарность заданий как основные проблемы стандартизированной аттестации;
- процедуры проведения ЕГЭ (строгие досмотры, видеонаблюдение) усиливают стресс у школьников и педагогов. Дополнительное давление со стороны родителей и финансовые ограничения лишь усугубляют психологическую нагрузку;
- учащиеся из сельской местности сталкиваются с логистическими и информационными барьерами, а доступ к репетиторам и дополнительным курсам напрямую зависит от финансовых возможностей семей, что формирует существенный разрыв между различными социальными группами;
- школа все чаще воспринимается не как фундаментальное образовательное учреждение, а как подготовительный этап для поступления в вуз. Это приводит к снижению уважения к самой школьной системе и усилению зависимости от внешней (часто платной) подготовки;
- увеличение числа школьников, выбирающих среднее профессиональное образование, частично объясняется стремлением избежать ЕГЭ;
- ЕГЭ признается эффективным в борьбе с коррупцией при поступлении.

Результаты исследования выявляют критически важный механизм, трансформирующий образовательную систему в условиях стандартизации: формирование рынка «алгоритмов успеха», где целью становится не овладение знаниями, а максимизация баллов ЕГЭ. Стандартизированный формат ЕГЭ, основанный на предсказуемых шаблонах заданий, создает условия для разработки и продажи технологий эффективного набора баллов. Как отмечают педагоги в фокус-группах, подготовка сконцентрирована на «натаскивании на тесты», «заучивании терминов» и «активном использовании тестов ФИПИ». Педагоги признают раздвоение системы на формальное школьное образование и платную подготовку к ЕГЭ.

При общей негативной оценке ЕГЭ педагоги практически единодушно выступили против его отмены, указав, что система среднего образования перестроилась в соответствии с требованиями ЕГЭ и введение новых правил может оказаться крити-

чески негативным для школьного образования, в тоже время, ЕГЭ нуждается в реформировании. Основные рекомендации педагогов по реформированию ЕГЭ заключаются в следующем:

1) предоставить учащимся право выбора формы итоговой аттестации, оставив ЕГЭ в качестве обязательного экзамена только для тех, кто собирается поступать в вузы;

2) вынести процедуру сдачи ЕГЭ за пределы школы в специализированные центры, что позволит освободить учебный процесс в школах от давления необходимости повышения показателей баллов ЕГЭ и снизит уровень стресса учащихся.

Этап 2: Массовый опрос (САТИ). Основная цель массового опроса заключалась в количественном измерении общественного мнения об эффективности ЕГЭ, его роли в образовательной системе. Респондентам были заданы вопросы, которые отражают основные аспекты восприятия ЕГЭ и предложения по его реформированию, полученные на фокус-групповом этапе.

Ответы анализировались с использованием количественных и качественных методов, включая категоризацию нестандартизированных ответов. Для более глубокого понимания общественного мнения результаты опроса были структурированы по трем ключевым аспектам: проблемы ЕГЭ, его достоинства и региональные особенности восприятия.

Результаты опроса показывают, что ЕГЭ вызывает значительную критику среди респондентов, что отражает системные проблемы российской образовательной системе.

Таблица 2

Проблемы, связанные со сдачей ЕГЭ

Проблемы	Частота (%)
Высокий уровень стресса при подготовке и сдаче ЕГЭ	44,5
Недостаточность школьной подготовки и необходимость дополнительных занятий за пределами школы для успешной сдачи ЕГЭ	40,0
Неготовность учащихся к осознанному выбору предметов для сдачи ЕГЭ и, как следствие, низкая мотивация для сдачи экзамена	26,6
Давление учителей и администрации школы при подготовке и сдаче ЕГЭ	23,7
Ограниченность материальной базы для подготовки к сдаче ЕГЭ в школах (отсутствие учебников, специализированных классов и т.д.)	13,8
Другие проблемы	19,6
Не знаю/ Затрудняюсь ответить	23,2

Наиболее часто упоминаемой проблемой является высокий уровень стресса (44,5%), что под-

тверждает выводы фокус-групп о высокой психологической нагрузке на учащихся. Недостаточная школьная подготовка (40,0%) и необходимость дополнительных занятий подчеркивают несоответствие школьных программ требованиям ЕГЭ. Неготовность учащихся к выбору предметов (26,6%) и давление со стороны учителей (23,7%) также являются значимыми проблемами, указывающими на системные недостатки в подготовке и мотивации учащихся.

Почти каждый пятый респондент указал другие причины, которые лишь в более эмоциональной форме, повторяли предложенные варианты ответов.

Таблица 3

Качественная категоризация и количественная оценка частоты упоминаний проблем сдачи ЕГЭ в нестандартизированных ответах¹

Проблемы	Частота (%)	Примеры ответов
Недостаточная подготовка в школе и несоответствие ЕГЭ школьным программам	20	«школьная программа не соответствует заданиям ЕГЭ», «готовят по одним материалам, экзамен проводится по другим», «вопросы, которые в школе вообще не проходят», «учат не думать, а зубрить ответы», «подгоняют школьную программу под ЕГЭ», «таблицу умножения не знают» и др.
Высокий стресс и давление учителей	15	«дети в шоке от обысков», «стресс сильный, камеры везде», «доводят, унижают детей», «социальное давление на поступление», «дети боятся не сдать и уходят после 9 класса» и др.
Формат ЕГЭ не проверяет реальные знания	15	«не учит рассуждать и думать», «механичность знаний», «нет демонстрации индивидуальных способностей», «сужает кругозор до минимума», «некорректные вопросы», «запутанные вопросы» и др.
Ностальгия по советской системе образования и неприятие зарубежных образцов	15	«вернуться к советскому образованию», «в Советском Союзе было лучшее образование», «ЕГЭ взяли с Запада», «американская система для недоразвитых детей» и др.
Низкая квалификация учителей	12	«некомпетентные учителя», «низкий уровень подготовки учителей», «молодые учителя сидят в телефонах», «учителя не хотят готовить к ЕГЭ», «скидывают на родителей» и др.
Коррупция при сдаче ЕГЭ	8	«коррупция при сдаче», «учителя подкладывают бланки с ответами», «взятки», «варианты ответов попадают в интернет», «можно купить ответы в интернете», «натягивание результатов до порога» и др.

¹ Здесь и далее ответы респондентов приводятся с сохранением особенностей речи.

Окончание табл. 3

Проблемы	Частота (%)	Примеры ответов
Проблемы организации ЕГЭ	7	«Работа пунктов приема экзаменов плохая», «сложность в организации», «высокий уровень сложности заданий», «сложная программа, не все справляются», «частые изменения требований для сдачи», «изменение правил в апреле» и др.
Региональное неравенство	7	«В маленьких городах ограниченное количество учителей», «в регионах труднее, меньше ресурсов», «в разных регионах разный уровень сложности», «отдельные регионы показывают высокие баллы неясно почему» и др.
Зависимость от репетиторов	6	«Со 2-го класса у всех репетиторы», «100 тыс. на репетиторов в месяц», «финансы», «учителя переключаются на обязанности на репетиторов» и др.
Низкая мотивация учащихся	5	«Нет мотивации для учебы», «дети не осознают важность ЕГЭ», «ученики не хотят учиться», «многие уходят с девятого, боятся не сдать ЕГЭ», «дети боятся идти в 10–11 классы» и др.

Несмотря на критику, респонденты отмечали и достоинства ЕГЭ. Главным преимуществом ЕГЭ респонденты считают упрощение процесса поступления в вузы (36,7%) и создание равных возможностей для абитуриентов из разных социальных слоев (29,5%). Действительность результатов в течение 4 лет (27,0%) также высоко ценится, особенно в контексте выбора профессии. Эти преимущества согласуются с изначальными целями введения ЕГЭ в российской образовательной системе.

Таблица 4

Достоинства, связанные со сдачей ЕГЭ

Достоинства	Частота (%)
Совмещение выпускных школьных и вступительных вузовских экзаменов	36,7
Создание одинаковых возможностей получения качественного образования в вузе для абитуриентов с разным социально-экономическим положением	29,5
Действительность результатов ЕГЭ в течение 4 лет, позволяющая лучше определиться с будущей профессией	27
Отсутствие коррупции при поступлении в вуз	17,8
Объективность оценивания результатов ЕГЭ	11,5
Другие достоинства	9,6
Не знаю/Затрудняюсь ответить	28,7

Нестандартизированные ответы подтверждают, что достоинства ЕГЭ связаны с унификацией правил сдачи и упрощением доступа к высшему обра-

зованию, но при этом большая часть ответов (около 70%), несмотря на просьбу интервьюеров указать достоинства, отрицает наличие достоинств ЕГЭ или выражает негативное отношение к экзамену.

Таблица 5

Качественная категоризация и количественная оценка частоты упоминаний достоинств сдачи ЕГЭ в нестандартизированных ответах

Достоинства	Частота (%)	Примеры ответов
Упрощение процесса поступления в вузы	40	«Можно подать заявление в несколько вузов», «человек может подать заявление дистанционно и в несколько вузов», «с других регионов могут дистанционно поступить в вуз», «можно не ездить, а подать заявления и баллы ЕГЭ», «один экзамен на поступление в несколько вузов» и др.
Равные возможности для абитуриентов	20	«Одинаковые задания на ЕГЭ, равные возможности», «во всей стране одни и те же вопросы», «подтягивание слабых», «возможность троечникам поступить в вуз» и др.
Объективность и прозрачность оценки	10	«Объективная оценка знаний», «дети поступают по своим знаниям, а не за деньги», «нет любимчиков, приходится готовиться», «коррупция при поступлении уменьшена» и др.
Мотивация к учебе	10	«ЕГЭ помогает мотивировать человека, чтобы он что-то выучил», «если хорошо учится, сдать», «выбираются лучшие ученики и более подготовленные», «в институт проще отобрать людей со знаниями» и др.
Гибкость и доступность пересдачи	5	Возможность пересдать на следующий год, «доступность пересдачи», «времени достаточно дают» и др.
Упрощенный формат и снижение стресса	5	«ЕГЭ сдать легче, чем экзамен по билету», «проще сдавать», «отсутствие стресса из-за того, что нет контакта с педагогом» и др.

Региональные различия в восприятии ЕГЭ, выявленные в опросе, отражают неравенство в доступе к образовательным ресурсам и инфраструктуре, что напрямую связано с проблемами и достоинствами, упомянутыми ранее.

Достоинства ЕГЭ, как правило, наиболее заметны там, где уровень доступности качественных образовательных ресурсов выше, а давление со стороны внешних факторов (например, коррупции или недостаточной материальной базы) ниже. Наиболее негативное отношение к ЕГЭ наблюдается в малых городах (100–500 тыс. жителей). В этих городах отмечается самый высокий процент респондентов,

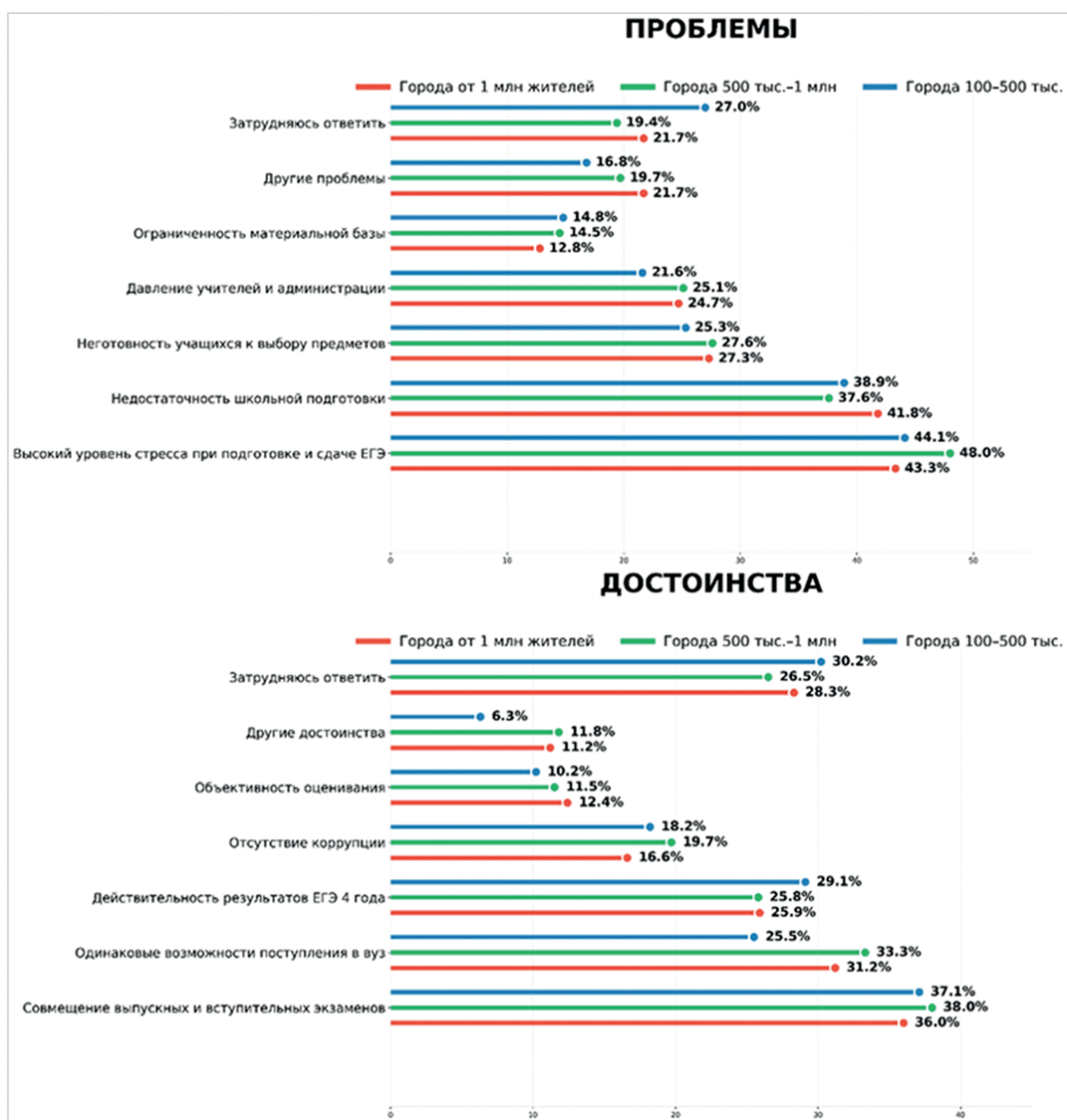


Рис. 1. Проблемы и достоинства подготовки к ЕГЭ в зависимости от размера города

указывающих на недостаточность школьной подготовки и необходимость дополнительных занятий. Жители этих городов чаще сталкиваются с ограниченной материальной базой и низкой мотивацией учащихся. Также высок процент затрудняющихся ответить (29,17%), что может свидетельствовать о меньшей информированности или большей неопределенности в отношении проблем ЕГЭ, а открытые ответы респондентов подчеркивают нехватку педагогов и репетиторов.

Города с населением 500 тыс.—1 млн жителей находятся в более выгодном положении, обладая достаточной инфраструктурой для подготовки, но

без острой конкуренции, характерной для мегаполисов. Здесь респонденты отмечают в качестве проблемы стресс (35,48%) и чаще других признают достоинства ЕГЭ, например, равные возможности для поступления.

В мегаполисах (1 млн жителей и выше) опрошенные чаще всего отмечают давление учителей и администрации школы. При этом процент недостаточности школьной подготовки и высокого уровня стресса несколько ниже, чем в городах от 500 тыс. до 1 млн жителей. Однако в открытых ответах жители крупных городов также упоминают коррупцию и высокую конкуренцию.

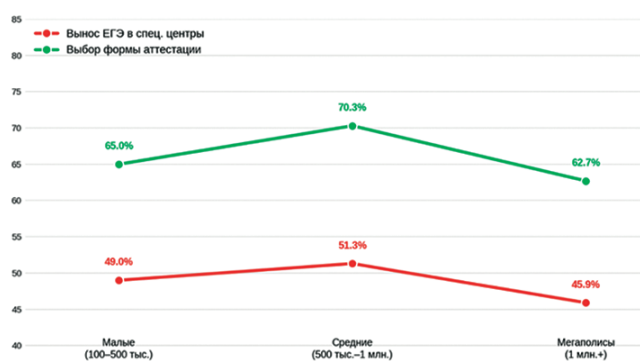


Рис. 2. Поддержка реформ ЕГЭ в зависимости от размера города

Поддержка реформ ЕГЭ, таких как вынос экзамена в специализированные центры и выбор формы аттестации, возрастает с увеличением дохода семьи.

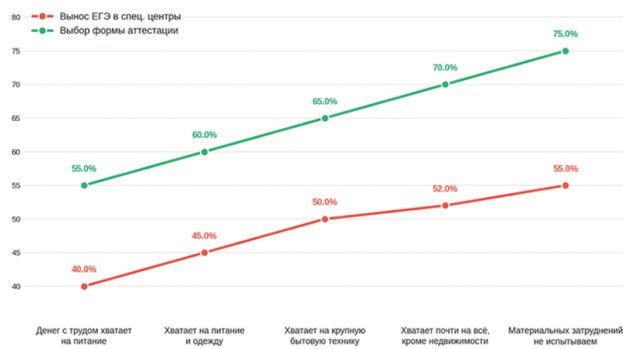


Рис. 3. Поддержка реформ ЕГЭ в зависимости от уровня дохода семьи

Рост поддержки реформ с увеличением дохода не показывает существенных различий в зависимости от типа города проживания, что указывает на то, что влияние дохода на восприятие ЕГЭ относительно равномерно распределено по регионам.

Обсуждение результатов

Анализ данных фокус-групп и массового опроса выявил фундаментальный конфликт между декларируемыми целями ЕГЭ и его реальными социальными эффектами. Можно констатировать, что сформировалась новая система воспроизводства образовательного неравенства через коммерциализацию подготовки к ЕГЭ. Возник рынок «алгоритмов успеха», где репетиторы и образовательные компании специализируются на декодировании логики КИМов и продаже технологий их решения. Региональный анализ демонстрирует жесткую корреляцию между финансовыми возможностями семьи и доступом к этим «технологиям».

На институциональном уровне система ЕГЭ воспроизводит неравенство через три канала давления на различных акторов.

Первый канал — педагоги и школы. Давление учителей и администрации школы при подготовке к ЕГЭ является отражением того, что результаты ЕГЭ становятся ключевым показателем эффективности школы, влияющим на финансирование, репутацию и перспективы трудоустройства педагогов. Как справедливо отмечают учителя в фокус-группах, существует «несправедливый рейтинг школ на основе результатов ЕГЭ», который не учитывает социально-экономический состав учащихся и региональные различия в инфраструктуре.

Второй канал — семьи и учащиеся. Родителей и учащихся интересуют не знания как таковые, а гарантированные технологии получения высоких баллов и поступления в вузы. Образование трансформируется в услугу с четко измеримым результатом (количество баллов), которую можно приобрести.

Третий канал — образовательный бизнес. Формируется индустрия *EdTech*-решений, специализирующаяся на декодировании логики КИМов и продаже алгоритмов их решения. Эта индустрия — естественный продукт коммодификации образования. Она помогает семьям ориентироваться в возросшей сложности системы отбора. Но эта помощь стоит денег и, следовательно, доступна избирательно.

На макроуровне система ЕГЭ запускает процесс социальной селекции, опосредованный финансовыми ресурсами. Наиболее уязвимой группой являются регионы среднего размера (100–500 тыс. жителей), где одновременно присутствуют высокое психологическое давление, ограниченный доступ к платным ресурсам и, как следствие, максимальная неопределенность в восприятии перспектив ЕГЭ. Это создает динамику исхода в СПО — как вынужденную стратегию избегания, а не осознанного выбора. Рост популярности среднего профессионального образования, выявленный в исследовании, указывает на социальный сдвиг, связанный с утратой доверия к системе высшего образования и признанием того, что прямой путь через ЕГЭ в вуз становится недостижимым без значительных финансовых инвестиций.

ЕГЭ породил специфический тип культурного капитала — «экзаменационный капитал», доступ к которому монетизирован через рынок репетиторства. Семьи с высоким доходом осуществляют конверсию экономического капитала в образовательные пре-

имущества детей, используя платные «алгоритмы успеха».

Стандартизация, которая должна была обеспечить прозрачность и справедливость, создала совершенно противоположный эффект: она сделала образовательный результат более предсказуемым для тех, кто может себе позволить покупку технологий, и более неопределенным для остальных.

Выводы

Парадокс стандартизации ЕГЭ заключается в том, что инструмент, призванный выравнивать шансы всех выпускников независимо от региона проживания и социального происхождения, создал рынок «алгоритмов успеха», доступ к которому определяется финансовыми возможностями семьи.

Литература

1. Омельченко Е.Л. Эффективность ЕГЭ: попытка социологического анализа [Текст] / Е.Л. Омельченко, Е.Л. Лукьянова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. — 2006. — № 1. — С. 326–334.
2. Захарова Т.Э. Единый государственный экзамен в жизни абитуриентов [Текст] / Т.Э. Захарова // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования. — 2025. — № 2. — С. 110–119.
3. Филиппова А.Г. Образовательное неравенство в российских школах: влияние территориального фактора [Текст] / А.Г. Филиппова, А.В. Высоцкая // Вестник Института социологии. — 2019. — Т. 10. — № 4. — С. 150–163.
4. Дождиков А.В. К вопросу о рабочей модели модернизации Единого государственного экзамена для преодоления неравенства доступа к высшему образованию [Текст] / А.В. Дождиков // Наука. Культура. Общество. — 2024. — Т. 30. — № 4. — С. 79–95.
5. Вишневский Ю.Р. ЕГЭ: стало ли поступление в вуз проще или сложнее? [Текст] / Ю.Р. Вишневский, С.Ю. Вишневский, Д.Ю. Нархов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. — 2018. — № 5. — С. 36–44.
6. Чердниченко Г.А. Эпоха ЕГЭ и реформ в образовании (взгляд социолога) [Текст] / Г.А. Чердниченко // Уровень жизни населения регионов России. — 2023. — Вып. 19. — № 3. — С. 407–420.
7. Попова Е.С. Неравенство образовательных шансов в цифровом измерении [Текст] / Е.С. Попова // Профессиональное образование и рынок труда. — 2022. — № 1. — С. 55–67.
8. Малиновский С.С. Доступность высшего образования в России: как превратить экспансию в равенство [Текст] / С.С. Малиновский, Е.Ю. Шибанова. — М.: Изд-во ВШЭ, 2022. — 78 с.
9. Кудряшова Т.Г. О модернизации системы итоговой аттестации выпускников школ [Текст] / Т.Г. Кудряшова, А.С. Шуруп // Вестник Московского университета. Се-

Стандартизация оценивания, трансформировалась в механизм углубления латентного неравенства через монетизацию подготовки. Все участники системы — учащиеся, родители, репетиторы, учителя, школы — объективно заинтересованы в эксплуатации предсказуемости стандартизированного формата, что противоречит изначальной цели обеспечения качественного и доступного образования.

Благодарности: авторы выражают благодарность БОУ ДПО «ИРОО», ООО «ГЭПИЦентр-1» и А.Ю. Шишкиной за содействие в проведении исследования.

Acknowledgements: The authors express their gratitude to the State Educational Institution of Additional Professional Education “IROO”, LLC “GEPICenter-1” and A. Yu. Shishkina for their assistance in conducting the study.

- рия 20. Педагогическое образование. — 2023. — № 1. — С. 18–39.
10. Коньжева Ю.Г. Нейропсихологические предикторы невротических состояний у учащихся 17 лет в период подготовки к ЕГЭ [Текст] / Ю.Г. Коньжева, Л.И. Губарева, О.А. Бутова // Вестник психофизиологии. — 2023. — № 4. — С. 53–59.
11. Доронина Н.Н. Особенности психоэмоционального состояния старшеклассников с разной профессиональной идентичностью в период подготовки к ЕГЭ [Текст] / Н.Н. Доронина, Л.Б. Кузнецова, О.Д. Донченко // Вестник Вятского государственного университета. — 2023. — № 1. — С. 137–145.
12. Максименко А.А. Отношение к единому государственному экзамену как к инструменту противодействия коррупции при поступлении в национальные вузы [Текст] / А.А. Максименко, Л.Н. Духанина, Г.А. Поросенков [и др.] // Высшее образование в России. — 2024. — Т. 33. — № 5. — С. 31–47.
13. Рочев К.В. Проблемы прогнозирования успеваемости студентов: взаимосвязь результатов ЕГЭ и академических успехов [Текст] / К.В. Рочев, А.Г. Куделин // Психологическая наука и образование. — 2025. — Т. 30. — № 1. — С. 158–170.
14. Zwick R. College Admissions Testing: Myths and Realities // Journal of College Admission. 2007, no. 196, pp. 304–310.
15. Atkinson R.C., Geiser S. Reflections on a Century of College Admissions Tests // Educational Researcher. 2009, vol. 38, no. 9, pp. 665–676.
16. Chetty R., Deming D.J., Friedman J.N. Diversifying Society's Leaders? The Determinants and Causal Effects of Admission to Highly Selective Private Colleges // NBER Working Paper. 2023. Ref-No. 31492.
17. Au W. High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis // Educational Researcher. 2007, vol. 36, no. 5, pp. 258–267.
18. Nisbet I., Shaw S. Fair High-Stakes Assessment in the Long Shadow of Covid-19 // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 2022, vol. 29, no. 5, pp. 518–533.

References

1. Omelchenko E.L., Lukyanova E.L. Effectiveness of the Unified State Exam: An Attempt at Sociological Analysis // *Bulletin of Lobachevsky University of Nizhny Novgorod. Series: Social Sciences*. 2006, no. 1, pp. 326–334. (In Russian)
2. Zakharova T.E. The Unified State Exam in the Life of Applicants // *Bulletin of Siberian State University of Railway Transport: Humanitarian Studies*. 2025, no. 2, pp. 110–119. (In Russian) DOI: 10.52170/2618-7949_2025_25_110
3. Filippova A.G., Vysotskaya A.V. Educational Inequality in Russian Schools: The Impact of Territorial Factors // *Bulletin of the Institute of Sociology*. 2019, vol. 10, no. 4, pp. 150–163. (In Russian) DOI: 10.19181/vis.2019.31.4.610
4. Dozhdikov A.V. On the Issue of a Working Model for Modernizing the Unified State Exam to Overcome Inequality in Access to Higher Education // *Science. Culture. Society*. 2024, vol. 30, no. 4, pp. 79–95. (In Russian) DOI: 10.19181/nko.2024.30.4.6
5. Vishnevsky Yu.R., Vishnevsky S.Yu., Narkhov D.Yu. The Unified State Exam: Has University Admission Become Easier or More Difficult? // *Bulletin of Surgut State Pedagogical University*. 2018, no. 5, pp. 36–44. (In Russian) DOI: 10.26105/SSPU.2019.56.5.004
6. Cherednichenko G.A. The Era of the Unified State Exam and Educational Reforms (A Sociologist's Perspective) // *Living Standards of the Population in the Regions of Russia*. 2023, iss. 19, no. 3, pp. 407–420. (In Russian) DOI: 10.52180/1999-9836_2023_19_3_407_420
7. Popova E.S. Inequality of Educational Opportunities in the Digital Dimension // *Vocational Education and the Labor Market*. 2022, no. 1, pp. 55–67. (In Russian) DOI: 10.52944/PORT.2022.48.1.004
8. Malinovsky S.S., Shibanova E.Yu. Accessibility of Higher Education in Russia: How to Turn Expansion into Equality. Moscow: HSE Publishing House, 2022. 78 p. (In Russian) DOI: 10.17323/978-5-7598-2558-6
9. Kudryashova T.G., Shurup A.S. On the Modernization of the School Graduates' Final Certification System // *Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Education*. 2023, no. 1, pp. 18–39. (In Russian) DOI: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-1-18-39
10. Konyzheva Yu.G., Gubareva L.I., Butova O.A. Neuropsychological Predictors of Neurotic Conditions in 17-Year-Old Students During Preparation for the Unified State Exam // *Bulletin of Psychophysiology*. 2023, no. 4, pp. 53–59. (In Russian) DOI: 10.34985/o6932-4697-5068-d
11. Doronina N.N., Kuznetsova L.B., Donchenko O.D. Features of the Psycho-Emotional State of High School Students with Different Professional Identities During Preparation for the Unified State Exam // *Bulletin of Vyatka State University*. 2023, no. 1, pp. 137–145. (In Russian) DOI: 10.25730/VSU.7606.23.014
12. Maksimenko A.A., Dukhanina L.N., Porosenkov G.A., Krylova D.V., Bushueva A.M. Attitudes Toward the Unified State Exam as a Tool to Counter Corruption in Admission to National Universities // *Higher Education in Russia*. 2024, vol. 33, no. 5, pp. 31–47. (In Russian) DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-5-31-47
13. Rochev K.V., Kudelin A.G. Problems of Predicting Student Performance: The Relationship Between Unified State Exam Results and Academic Success // *Psychological Science and Education*. 2025, vol. 30, no. 1, pp. 158–170. (In Russian) DOI: 10.17759/pse.2025300112
14. Zwick R. College Admissions Testing: Myths and Realities // *Journal of College Admission*. 2007, no. 196, pp. 304–310.
15. Atkinson R.C., Geiser S. Reflections on a Century of College Admissions Tests // *Educational Researcher*. 2009, vol. 38, no. 9, pp. 665–676. DOI: 10.3102/0013189X09351981
16. Chetty R., Deming D.J., Friedman J.N. Diversifying Society's Leaders? The Determinants and Causal Effects of Admission to Highly Selective Private Colleges // *NBER Working Paper*. 2023. Ref.-No. 31492. DOI: 10.3386/w31492
17. Au W. High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis // *Educational Researcher*. 2007, vol. 36, no. 5, pp. 258–267. DOI: 10.3102/0013189X07306523
18. Nisbet I., Shaw S. Fair High-Stakes Assessment in the Long Shadow of Covid-19 // *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2022, vol. 29, no. 5, pp. 518–533. DOI: 10.1080/0969594X.2022.2063435