



А.Г. Эфендиев, К.В. Решетникова

## ПЕРВЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ЕГЭ: АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ И ТЕНДЕНЦИЙ

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., утвержденной Правительством Российской Федерации в декабре 2001 г., были сформулированы основные принципы образовательной политики в России, среди которых одним из главных является обеспечение государственных гарантий доступности качественного образования. Именно на решение этой задачи было направлено, в частности, и введение единого государственного экзамена, который должен был повысить объективность итоговой аттестации выпускников общеобразовательных школ и обеспечить им равные возможности получения среднего и высшего профессионального образования. Предполагалось, что ЕГЭ как важнейший элемент реформы образования должен был способствовать формированию новой институционально-организационной среды системы образования, устанавливать новые правила как завершения среднего образования, так и поступления в вуз. Внедряемые через ЕГЭ институционально-организационные условия являются примером изменений, осуществляемых управляемо, целенаправленно. Важно понять, как соотносятся реальные последствия введения ЕГЭ с теми ожиданиями, целями, задачами, которые ставились в ходе разработки этих реформ.

В 90-е гг. сформировался механизм поступления в вуз, значительно изменивший социальные условия доступности высшего образования. На смену «протекционистскому» механизму советского периода, который существенно ограничивал реализацию принципов интеллектуальной конкуренции в угоду социально-классовым задачам, сформировался механизм, в основу которого, казалось бы, положены конкурентно-демократические принципы. На самом же деле ввиду недостаточного учета специфики функционирования образования как социального института, степени социально-экономичес-



А.Г. Эфендиев, К.В. Решетникова  
Первые результаты ЕГЭ: анализ социальных последствий и тенденций

кой дифференциации российского общества произошла определенная вульгаризация конкурентно-демократических начал в сфере высшего образования. Возросла роль внекультурно-внеинтеллектуальных 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 стало непосредственно зависеть от способности семьи предварительно оплатить специальную подготовку абитуриента, а это сузило круг молодых людей, реально способных по социально-экономическим основаниям участвовать в конкурсном отборе. Кроме того, сформировавшиеся в 90-е гг. социальные условия существенно затрудняют миграцию абитуриентов, усложняют 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, создавая собственные подготовительные курсы, адаптированные к специальным требованиям данного вуза, ставят 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.

В этих условиях нарастает вероятность *деформации* общественной функции высшего образования как института, призванного на основе интеллектуально-культурной селекции формировать интеллектуальную элиту всего общества, способную находить и реализовывать наиболее эффективные ответы на экономические, технологические, культурные, политические вызовы современности. Эти деформации проявляются в следующем. По социально-экономическим основаниям (в т.ч. поселенческим) происходит существенное *сужение (границ) того человеческого ресурса*, из которого высшая школа могла бы формировать в результате своей деятельности интеллектуальную элиту общества. Это уже само по себе может привести к снижению качества этой элиты, ее способности быть на уровне задач, решаемых обществом. К тому же воспроизводство социального механизма доступности высшего образования, сложившегося в последние 10–12 лет, ведет к *накоплению преимуществ* в вопросах поступления в вуз у одних слоев (жителей крупных городов, имеющих материальные возможности) и *нарастанию ограничений*, убыванию



шансов и (поэтому) снижению мотивированности и готовности малоимущих слоев к получению высшего образования. Эти «расходящиеся» векторы таят угрозу не только для общества в целом, его стабильности, интеграции, но и для существования и развития самих социальных страт, слоев. Так, воспроизводство интеллектуальной элиты из числа представителей лишь высокоресурсных страт ведет не только к интеллектуальной, но и социальной «ущербности» самой элиты, ее представители оказываются неспособными осмысливать и выражать интересы всего общества, своевременно замечать процессы, происходящие в других стратах. С другой стороны, интеллектуально-культурная «деградация» малоимущих слоев чревата в условиях информационного общества более серьезными последствиями, чем это было в иные эпохи. Происходит снижение уровня культурно-интеллектуальных притязаний, интересов, без чего невозможно формировать рядового работника информированной эпохи, чья компетенция, знания должны соответствовать вызовам информационного общества.

Сохранение социального механизма доступности высшего образования в нынешнем виде таит опасные тенденции и для самого высшего образования. Последнее связано с эффектом «самовоспроизводства» возможностей, накоплением преимуществ, имеющихся у высокоресурсных слоев в деле получения высшего образования. По мере воспроизводства сложившегося социального механизма малоресурсные слои (жители малых городов и сел) все в большей степени будут «отдаляться» от вузов, и наоборот, выходцам из городских зажиточных семей поступление и обучение в вузах будет даваться все проще (по крайней мере, в интеллектуальном смысле), что повлечет неминуемое снижение интеллектуального уровня высшего образования, его упрощения и примитивизации.

Таким образом, социальный механизм доступности высшего образования, сложившийся в 90-е гг., в котором конкурентно-интеллектуальные начала оказались прямо увязаны с материально-имущественными возможностями семьи, содержит — как для общества в целом, его отдельных страт, так и для высшего образования как социального института — серьезные явные и латентные угрозы, последствия которых или уже начали проявляться, или могут сказаться в ближайшем будущем. В связи с этим и возникла настоятельная необходимость разработки и использования инструментов государственного регулирования доступности высшего образования, способных обеспечить приоритетное значение интеллектуально-культурных критериев для поступления в вуз, в максимально возможной степени снизить прямую увязанность доступности высшего образования с материально-экономическими возможностями семьи и тем



А.Г. Эфендиев, К.В. Решетникова  
Первые результаты ЕГЭ: анализ социальных последствий и тенденций

самым содействовать более эффективному выполнению институтом высшего образования своих социальных функций. Этим инструментом должно было стать введение ЕГЭ. ЕГЭ, как предполагалось, наряду с другими элементами модернизации российского образования, должен 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. Целый ряд исследований, проводимых в последние годы специалистами, изучает факторы доступности высшего образования для разных социальных групп, выделяя социальные детерминанты неравенства доступа к среднему и особенно высшему профессиональному образованию в современной России. Однако анализ причин этого неравенства и влияния различных факторов на доступность образования не дает все же представления о том, каковы же изменения, которые происходят в этой области в связи с реализацией Концепции модернизации российского образования и, в частности, в связи с участием ряда регионов Российской Федерации в эксперименте по введению единого государственного экзамена.

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. И в этом заключается главная цель исследования. При этом мы не ставили задачи оценить уровень подготовки абитуриентов, сдавших ЕГЭ, определить, насколько ЕГЭ снижает (или повышает) планку интеллектуального развития студентов, зачисляемых на основе ЕГЭ. Хотя это тоже очень важно для понимания того, насколько эффективен ЕГЭ как инструмент государственного регулирования доступности высшего образования.

Авторами ставились и другие, более *общие* (сугубо научные) цели, нашедшие свое выражение в задачах и гипотезах исследования.

Первая группа такого рода задач была связана с попыткой на примере внедрения ЕГЭ проанализировать ход институциональных преобразований, что позволило бы дополнить развиваемую нами теорию институциональных изменений<sup>1</sup>. Управленческие решения,

<sup>1</sup> 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» 2004 г. № 4.



обеспечивающие глубокие институциональные изменения, должны учитывать то обстоятельство, что в ходе формирования, «выращивания» новых институтов неизбежно постепенное перетекание наиболее глубоких, устойчивых и элементарных практических основ прежних институциональных структур — стандартов поведения, ролевых экспектаций, системы практических предпочтений и т.д.— в новые формы. Соответственно при проектировании институциональных преобразований необходимо ориентироваться на неизбежно эволюционный характер подобных изменений. Признание этого факта не противостоит реформе как достаточно глубокому преобразованию социальных систем, но оно ставит серьезную проблему поэтапности изменений. Попытка перепрыгнуть через этапы ведет не к ускорению институциональных изменений, а наоборот — их торможению, искажению. В свете разрабатываемой теории нас интересовали социологические факты, подтверждающие или опровергающие эволюционный характер институциональных трансформаций. Исследование внедрения ЕГЭ дает благоприятный материал для анализа конкретных причин, условий, механизмов, обуславливающих инкрементальный характер институциональной динамики.

Можно выделить еще один момент: надо различать институт как практическую реальность — т.е. устойчивые самовозобновляемые практики социальных взаимодействий,— и институциональные реформы как некую умозрительную схему. Проведение социологического исследования позволяет эмпирически проследить, насколько реальная институциональная среда в системе образования (если взять эту среду широко — включая ожидания, правила, которыми руководствуются в сфере образования не только учителя, работники вузов, но и родители, ученики и т.д.) восприняла (или отторгла), что и каким образом перетекло в новые формы. В этом отношении ЕГЭ интересен нам не как замысел, а как реальная практика, которую мы стремились социологически выявить и описать (хотя бы в первом приближении).

Вторая группа сугубо научных задач связана с проверкой другой теоретической гипотезы. Дело в том, что исследования ряда отечественных социологов показали, что к 2000 г. в социальном составе студенчества численность выходцев из семей рабочих, другого вспомогательного персонала снизилась примерно до 20% (по сравнению с 35–40% в 70–80-е гг.), приблизив социальный состав студенчества к европейским странам, где его структура сдвинута в сторону среднего и высшего классов. Этот феномен был описан еще П.Бурдые и Дж.Пассероном, а затем



эта идея развивалась в лоне антропологической школы (Д.Берто и др.). Исследования подвели их к пониманию воспроизводственной функции высшего образования как *латентной*. Имеется в виду, что высшее образование является важнейшим механизмом воспроизводства среднего и высшего класса, передачи культурного и социального капитала из поколения в поколение. Причем, и на это следует обратить внимание, вывод о воспроизводственной функции высшего образования подтвердился и в последние десятилетия, когда высшее образование во Франции стало массовым, фактически бесплатным и поэтому широко доступным, но тем не менее социальные структуры изменились мало, оказались инертными. Об этом свидетельствуют результаты эмпирических исследований Л. Дубермана, Дж. Гондторла и Ф. Бивина. Эти исследования показали, что даже при самой благоприятной социальной ситуации высшее образование является «социальным лифтом», но в гораздо меньшей степени, чем кажется на первый взгляд. При этом, как показывают многолетние исследования западных социологов, главная причина снижения доли детей рабочих в социальной структуре студенчества вызвана *не только и не столько* ограниченностью прямых материальных возможностей для учебы в вузе у представителей неимущих слоев. Ведь даже в тех странах, где высшее образование фактически бесплатно, доля детей рабочих в структуре студенчества ощутимо ниже, чем в обществе.

Данное обстоятельство может объясняться несколькими причинами, оказывающими воздействие, как правило, *в латентной форме*. Так, Р. Коллинз, обращая внимание на связь системы образования с борьбой различных статусных групп за богатство, власть, престиж, указывает на культурные предпочтения, поддержку, которую получают выходцы средних и высших слоев в вузе и наоборот, культурные препятствия, которые ощущают на себе посторонние, представители низших слоев. Ж. Деруэ выявляет другую сторону этой проблемы — снижение мотивации представителей низших слоев на получение высшего образования. Объясняя тот эмпирический факт, что у детей из низших слоев более короткий период обучения и большинство из них ограничиваются достижением социального статуса родителей, Ж. Деруэ связывает это со слишком большими издержками на получение образования пропорционально семейным доходам и, что особенно интересно, большим риском для малоимущих инвестиций в образование, которое хотя и необходимо, но не гарантирует само по себе занятие высокого социального статуса, который бы мог «оправдать» и компенсировать



эти инвестиции. Для получения после окончания вуза более высокого статуса вновь востребуются и социальное происхождение, и связи среди себе подобных, и владение определенными культурными кодами, преодоление культурных «сословных» препятствий.

Наши исследования также подвели нас к выводу о том, что формирование эффективной мотивации обучения у студентов существенно зависит от того, в какой социальной среде формировался молодой человек, имеются ли достаточные культурно-интеллектуальные условия, атмосфера уважения к умственному труду, традиции, стандарты поведения, способствующие формированию комплекса качеств, требуемых как для поступления, так и для обучения в вузе.

Итак, можно ли сказать, что внедрение ЕГЭ способно нейтрализовать влияние этих латентных факторов, которые порождают воспроизводственную функцию высшего образования, прежде всего обеспечивающую регенерацию высшего и среднего классов и в куда меньшей степени служащую «социальным лифтом» для представителей малоресурсных слоев? Каковы социальные характеристики тех новобранцев, которым открыл дорогу ЕГЭ?

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», реализованное в 2003 г. в рамках научной программы «Научно-методическое обеспечение функционирования и модернизации системы образования».

Это исследование носило сугубо *мониторингово-практический характер*. Оно не ставило перед собой задачу исследовать духовный мир личности студента, поступившего на основе ЕГЭ, его мотивацию к учебе, ценностные приоритеты и т.д. С помощью данного исследования был проведен *первичный мониторинг* того, насколько удастся решить основную социальную задачу, которая ставилась при введении ЕГЭ — выравнивание условий поступления в вуз для представителей различных социальных слоев. Следует отметить, что поскольку на момент проведения исследования (2003 г.) в различных регионах, участвовавших в эксперименте по введению ЕГЭ, число дисциплин, по которым осуществлялась единая государственная аттестация, было различно и различен был охват вузов, факультетов в этих вузах, которые участвовали в этом эксперименте, то для корректного решения сформулированной выше проблемы исследование проводилось на тех факультетах вузов тех регионов, участвующих в ЕГЭ, где завершение среднего образования и зачисление в



А.Г. Эфендиев, К.В. Решетникова  
Первые результаты ЕГЭ: анализ социальных последствий и тенденций

вузы *полностью* проводилось на основе ЕГЭ. Данное условие корректирует не только отбор единиц наблюдений в выборочную совокупность, но и вносит изменения в требования по репрезентативности. Поэтому полученные результаты можно трактовать как репрезентативные не для всей России, а лишь для вузов тех регионов, которые в течение ряда лет полностью участвовали в эксперименте по ЕГЭ.

В соответствии с этим ограничением исследование проводилось только в двух республиках Российской Федерации, где на момент проведения исследования зачисление в вузы полностью осуществлялось на основе ЕГЭ: Чувашская республика и республика Марий Эл. В каждой из этих республик были опрошены студенты нескольких государственных вузов: двух университетов в каждой из республик, технического и педагогического вузов. Для обеспечения «чистоты эксперимента», нейтрализации влияния на изменения социальной структуры студентов других факторов, кроме ЕГЭ (престижность, профиль обучения, трудоемкость обучения на том или ином факультете и т.д.), исследовались социальные характеристики не только студентов I, II курсов, поступивших на основе ЕГЭ, — но IV курса, поступивших на те же специальности в тех же вузах, но до введения ЕГЭ. Всего было опрошено 1536 студентов дневных отделений I, II и IV курсов. В пределах одного и того же потока проводилось сплошное, а не выборочное исследование студентов.

Кроме того, для обеспечения чистоты эксперимента отбор исследуемых факультетов/специальностей осуществлялся по следующим критериям: 1) для классических университетов и педагогических вузов по критерию «естественно-технический факультет — гуманитарный факультет»; 2) для всех вузов по критерию «престижный факультет/специальность — малопрестижный факультет/специальность».

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. Для анализа и исследования социальных условий, прямо или латентно влияющих на поступление в вуз, и для ответа на вопрос, насколько ЕГЭ корректирует имеющийся социальный механизм доступности высшего образования и решает задачу выравнивания возможностей





поступления в вуз для представителей различных социальных групп, представляется целесообразным сконцентрировать 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.

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.

В связи с этим хотелось бы обратить внимание на то, что сам процесс взаимодействия этих элементов крайне противоречив, неоднозначен, носит скорее вероятностно-случайный, чем детерминационный характер. Эти факторы в одном случае могут иметь линейную зависимость, в другом случае пересекаться, частично налагаясь друг на друга, в третьем — быть разнонаправленными. Так, наличие (отсутствие) высшего образования у родителей еще не гарантирует наличие (отсутствие) такого культурного потенциала семьи, в атмосфере которого формируется (не формируется) устойчивая мотивация и достаточная готовность для поступления в вуз. Более того, у молодого человека, как говорится, всем «социальным условиям вопреки» может сформироваться мотивация на получение высшего образования, соответствующая интеллектуальная готовность.

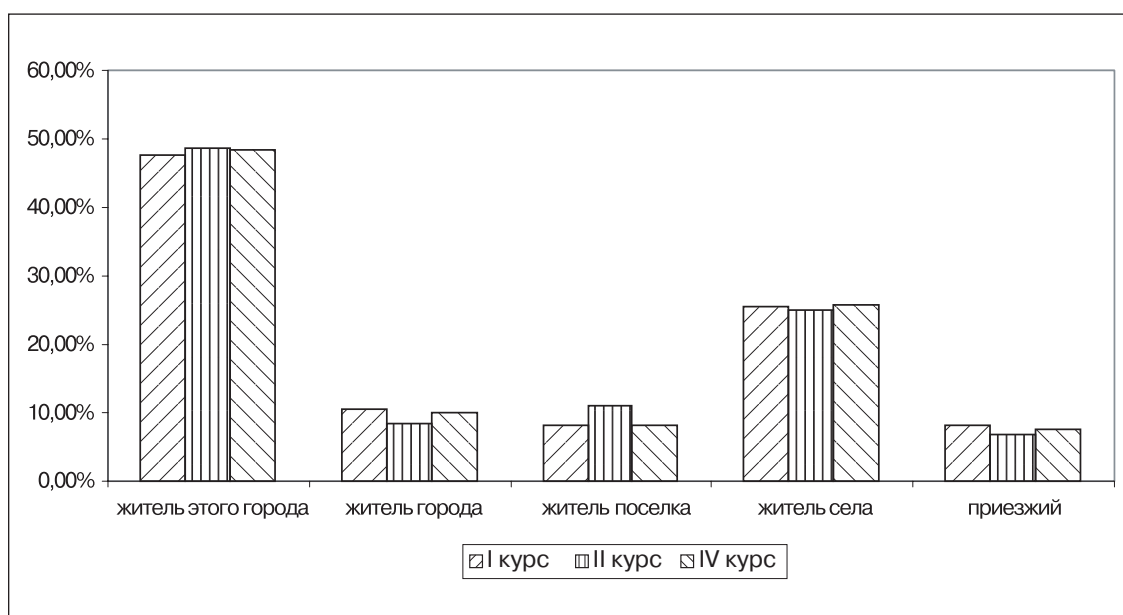
Итак, начнем анализ с характеристики базовых стратификационных условий, детерминирующих те социальные факторы, которые формируют мотивацию на учебу в вузе.

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



А.Г. Эфендиев, К.В. Решетникова  
 Первые результаты ЕГЭ: анализ социальных последствий и тенденций

инфраструктурой, образом жизни) и без районного деления (это признак малых городов с присущим им ритмом жизни, с малоразвитой собственно городской инфраструктурой). Кроме городов были выделены поселки городского типа и, наконец, село, деревня и т.п. Думается, что предложенная четырехступенчатая градация типа поселения адекватна поставленной задаче, достаточно корректно позволяет ответить на вопрос о том, изменилась ли доля представителей сельской молодежи среди студентов, поступивших на основе ЕГЭ. Более того, она позволяет отследить изменение доли молодежи, выросшей в близких к селу типах поселения (поселки городского типа, малые города), условия, образ жизни которых может существенно сказаться на доступности высшего образования.



**Рис. 1** Местожителство студентов 1, 2 и 4 курсов до поступления в вуз (в % ко всем опрошенным)

Анализируя результаты исследования по данному показателю (см. рис. 1), 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 местожителства до поступления в вуз примерно одинаково.



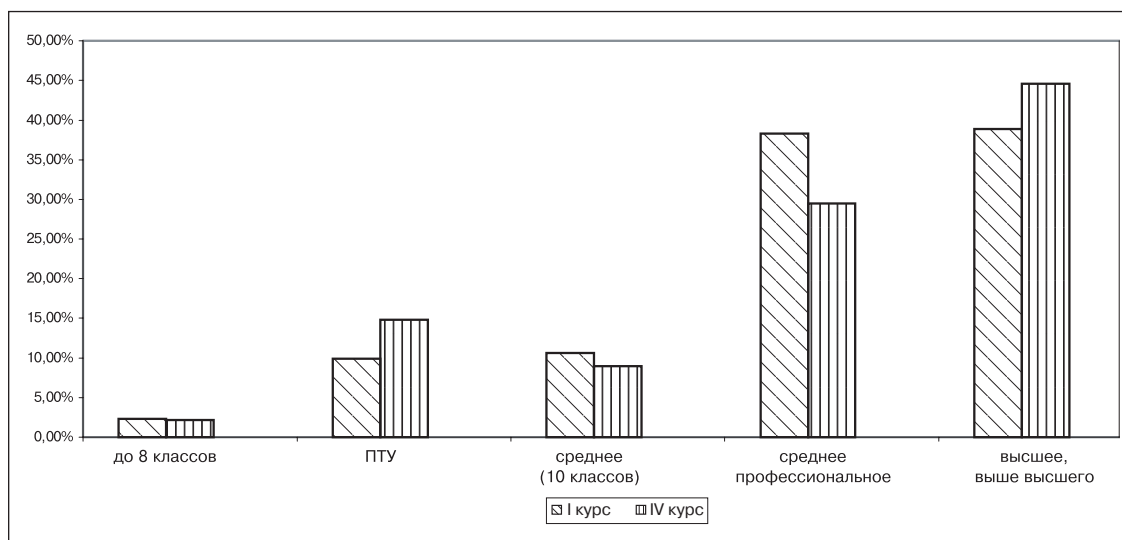
Где-то около половины поступивших в вуз студентов «как сегодня, так и вчера» являются жителями столиц этих республик; каждый десятый приехал в вуз из другого города данной республики; каждый двенадцатый из поселка, и, что очень важно, каждый четвертый — из села. В то же время мы обратили внимание на относительно высокую долю жителей сел и поселков в составе студенчества. Причем это характерно не только для студентов I и II курсов, но и IV курса. Это позволяет высказать предположение, что ощущаемое 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, активно вовлекая в студенчество сельско-поселковую молодежь.

В то же время было обнаружено следующее обстоятельство: при сохранении общей доли сельско-поселковой молодежи в составе студентов I курса (поступивших на основе ЕГЭ), происходит их *перераспределение*. Доля данной категории студентов растет на более престижных и уменьшается на менее престижных специальностях. Например, доля сельско-поселковой молодежи среди студентов I курса 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 повысила уровень своих социальных притязаний. Результаты ЕГЭ дают им определенные основания для такой уверенности, делают менее зависимыми от различных социальных комплексов, в том числе комплексов «социальной неполноценности». И это первый эффект, при общем взгляде на результаты исследования незаметный, но обнаруживаемый при углубленном анализе, является достаточно благотворным социальным последствием введения ЕГЭ.

Вторым базовым стратификационным показателем является *уровень образования родителей*. Сконцентрируем свое внимание на структуре образования отцов, ее динамике от IV курса к I курсу, поскольку структура образования матерей студентов IV курса фактически повторяется в структуре образования матерей студентов I и II курсов. 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



А.Г. Эфендиев, К.В. Решетникова  
Первые результаты ЕГЭ: анализ социальных последствий и тенденций



**Рис. 2** Образование отцов студентов 1 и 4 курсов (в % ко всем ответившим)

отцов, закончивших техникум: на IV курсе — 29,3%, на I курсе — 38,3%. Фактический рост составил 1/3 (см. рис. 2). 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, если хотите, 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 представляет собой одно из побочных социальных последствий введения ЕГЭ. Обращает на себя внимание следующий факт: среди студентов I курса, чьи отцы окончили техникум, 40% (!) имеют матерей с высшим образованием, 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, выделенных по признаку «престижный — непрестижный». Наи-



более яркие подвиги произошли на престижных, привлекательных для современной молодежи специальностях. Возьмем «Международные отношения», специальность, не требующую дополнительных комментариев. Среди отцов студентов IV курса 70% имели высшее образование, 20% — среднее профессиональное образование. Совершенно изменилась картина на I курсе: 42,9% и 38% соответственно. Подобные подвиги по доле отцов, имеющих высшее образование и среднее профессиональное образование, произошли по специальностям: «Финансы и кредит» (по высшему образованию с 53,7% на IV курсе до 43,8% на I курсе; по среднему профобразованию с 28,4% на IV курсе до 38,9% на I курсе); «Математические методы в экономике» (по высшему образованию с 75% на IV курсе до 52,4% на I курсе, по среднему профобразованию с 10% на IV курсе до 38% на I курсе); «Вычислительные машины» (по высшему образованию с 63% на IV курсе до 46,2% на I курсе; по среднему профобразованию с 22,2% на IV курсе до 38,5% на I курсе).

Следовательно, подводя некоторый итог по анализу показателя «уровень образования родителей», можно сказать, что 1) введение ЕГЭ привело к определенному увеличению доли студентов, чьи отцы имеют средне-техническое образование, закончили техникум; 2) особенно ярко это проявилось в перераспределении студентов в зависимости от престижности факультета и специальности.

*Профессионально-должностной статус* родителей является одним из ведущих базовых показателей данного исследования. Он во многом обуславливает такие явления, как материальный уровень семьи, ее культурный потенциал, образ жизни, духовную атмосферу, т.е. те условия, которые непосредственно влияют на поступление в вуз.

Вместе с тем, показатель «*профессионально-должностной статус родителей*» — один из самых сложных как в смысле «трудоемкости», так и в смысле «сложноорганизованности».

Трудоемкость данного показателя объясняется тем, что необходимо все огромное многообразие профессионально-должностных позиций, имеющих в нашей стране, суметь сорганизовать и уложить в удобоваримую лаконичную форму, которая была бы однозначно понята респондентом. Необходимо выделить несколько профессионально-должностных *категорий*, в которые могли бы 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 показатель «профессионально-должностной статус» всегда носит сложноорганизованный характер, т.к. вбирает в себя несколько *оснований*. Так, безусловно,



А.Г. Эфендиев, К.В. Решетникова  
Первые результаты ЕГЭ: анализ социальных последствий и тенденций

этот статус связан с уровнем образования, квалификации работника (1). Важно учитывать горизонтально-линейное размежевание профессий: шофер, дояр(ка), токарь, фрезеровщик, швея-мотористка и т.д. (2). Особое значение для анализа профессионально-должностной позиции имеет учет принципа (властной) иерархичности построения системы должностей — признак обладания властью над другими (3). Кроме того, в современных российских условиях немаловажное значение имеет и форма собственности организаций, учреждений, в которых работает родитель респондента (4). При выделении категорий профессионально-должностных позиций мы обращали внимание не столько на количественные показатели, сколько на качественные. Главное при этом — не «потерять» ту или иную категорию, которая обуславливает достаточно специфические условия, возможности для поступления своих детей в вуз. Так, именно по этой причине выделены руководители низшего звена; офицеры вооруженных сил, правоохранительных органов, мелкие предприниматели, неофицерский состав военнослужащих.

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.

Уточняют картину изменений социальной структуры студенчества 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 и культурного потенциала семьи.

Показатель «Уровень материального положения семьи студента» изучался с учетом многомерности влияния материального положения семьи на поступление в вуз. Так, учитывая наше понимание исследуемой проблемы, изменений социальных механизмов доступности высшего образования, ожидаемых от внедрения ЕГЭ, целесообразно специально изучить материальное положение семьи студента и с точки зрения того, насколько в семье созданы материальные



условия для культурного развития семьи, детей (данный показатель одновременно выступает как показатель материального развития семьи, детей и культурного потенциала семьи), насколько реализуются материальные возможности для специальной платной подготовки и прежде всего — подготовки в вуз (данный показатель одновременно выступает как свидетельство использования семьей внекультурно-внеинтеллектуальных возможностей для поступления в вуз).

Для анализа уровня жизни семьи в данном исследовании применялись различные подходы: как *обобщенно-качественные*, так и *предметно-количественные*. Мы отказались от количественно-цифровых показателей (типа: каков среднедушевой доход в Вашей семье). Это было сделано в целях преодоления возможных искажений, неточностей. Подобные цифровые количественные показатели (и это подтверждается как нашими исследованиями, так и исследованиями других авторов), при всей своей простоте и кажущейся конкретности в условиях немалой инфляции, распространенности серых схем зарплат, отсутствия точной информации у респондента-студента, какую и когда кто-то из членов его семьи получил зарплату, компенсации, надбавки и т.д., носят приблизительный, а нередко и вовсе искаженный характер. Поэтому анализ уровня материального положения семьи студента мы проводим на основе, во-первых, качественных оценок самим студентом 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 курсов для поступления в вуз. Данные количественно-предметные показатели отобраны по критериям однозначности толкования, логической непротиворечивости информации и, что не менее значимо, компетентности-информированности респондента. Понятно, что студент не может не знать, как репетитор проводит с ним занятия — платно или бесплатно, хотя по поводу большинства других оплат семьи он может иметь очень поверхностную информацию.

Итак, исходя из теоретических подходов, а также ограничений исследования проблемы, показатель уровня жизни семьи студента был верифицирован через: качественный интегральный показатель «уровень жизни семьи»; количественно-предметный показатель — наличие у семьи различных предметов домашнего обихода, включая предметы общекультурного назначения; количественно-предметный показатель — использование платных услуг с целью поправить здоровье, обеспечить отдых, учебу респондента. При этом ка-



качественный показатель выступает как *основной* (интегральный), а количественно-предметные — как *вспомогательные*.

Качественный интегральный показатель уровня жизни семьи был описан по методу «портрета». «Портреты» содержат два элемента: эмоционально-оценочный (респондент выражает свое ощущение, самооценку благосостояния семьи — «живем неплохо» и т.п.); содержательно-описательный (респондент описывает, как они питаются, одеваются и т.д.), который имеет ведущее значение в характеристике уровня жизни.

Всего таких портретов пять, причем каждый из них описывает определенный уровень жизни семьи (ранговая шкала: от уровня крайней нужды — фактически нищета — до очень высокого уровня жизни):

- Минимальное условие — питание; если в семье средств не хватает даже на нормальное питание, то это явный признак критически низкого уровня жизни, крайней нужды (по всей выборке так оценили уровень жизни своей семьи 2,5%).

- 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 (по всей выборке так ответило 17,4%).

- 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 (так оценивают свой уровень жизни 65,7%).

- Хороший, обеспеченный уровень жизни предполагает, что человек может позволить себе хорошее питание, качественную одежду, покупку новых моделей бытовых приборов и без затруднений делать накопления на будущее. Но эти люди не могут уже сегодня свободно приобретать недвижимость, иметь крупные накопления в банках и т.д. (по всей выборке эти студенты составили 13,7%).

- Приобретать недвижимость, иметь крупные накопления в банках могут позволить себе лишь те, кого мы сможем причислить к *высокому* уровню жизни (так высоко оценили свой уровень жизни лишь 0,7% респондентов).

Анализируя полученные данные, можно сказать, что в целом не наблюдается ощутимых изменений в структуре уровня жизни студентов IV и I курсов обучения. Выявленные колебания в 2–3% малозначимы, тем более с учетом специфики самого объекта замера, трудноуловимого для измерения.





Анализ данных по факультетам/специальностям свидетельствует о том, что распределение студентов из бедных семей по этому признаку крайне неравномерно. 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 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 малопrestижные 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 «Архивоведении» 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 «prestижная-малопrestижная» 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, который измерялся по двум индикаторам: материальному и социокультурному. В первом случае речь идет о фиксации среди предметов домашнего обихода культурно весомых, культурнозначимых (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 изучался по следующим индикаторам: обсуждение (обмен мнениями) в семье общественных-политических событий; обсуждение в семье проблем духовной жизни, новинок литературы, телепередач; включенность родителей в учебную жизнь детей.

Полученные данные о социокультурном климате семьи, наличии (некоторых) материальных условий, способствующих культурному развитию, оставляют, в целом, благоприятное впечатление (см. рис.3).



А.Г. Эфендиев, К.В. Решетникова  
Первые результаты ЕГЭ: анализ социальных последствий и тенденций

### В Вашей семье:

	I курс	II курс	I + II курсы	IV курс
<b>1 Обсуждаются проблемы духовной жизни, новинки литературы, просмотренные фильмы, телепередачи</b>				
довольно регулярно	23,4	25,3	24,3	24,4
от случая к случаю	56,0	51,0	54,0	53,3
практически не обсуждаются	20,6	23,2	21,6	22,2
<b>2 Интересуются учебой детей, успеваемостью в школе, вузе, их поведением</b>				
Достаточно регулярно	83,2	79,2	81,6	71,8
Только в случае каких-то острых проблем, ситуаций	12,1	15,3	13,5	18,8
Чисто случайно — вдруг вспомнят	3,3	3,0	3,2	4,2
Эти вопросы практически не обсуждаются	1,4	2,1	1,7	5,3
<b>3 Имеется библиотека художественной литературы:</b>				
до 70 книг (1–2 книжные полки)	30,9	27,1	29,4	28,8
от 70 до 200 книг (3–7 книжных полок)	28,4	33,6	30,5	32,5
более 200 книг	16,3	18,1	17,0	19,4
<b>библиотека профессиональной литературы:</b>				
до 70 книг (1–2 книжные полки)	38,2	38,3	38,2	40,5
от 70 до 200 книг (3–7 книжных полок)	7,1	10,4	8,5	8,9
более 200 книг	3,0	3,2	3,1	3,3
подписка на газету (ы)	39,6	42,9	40,9	38,1

**Рис. 3**

Ответы студентов на вопросы о своей семье

Удовлетворяет прежде всего достаточно высокий культурно-образовательный потенциал семей, если судить о нем по ответам опрошенных. В особенности это касается большого внимания к учебе детей (см. рис.3, п.2). Понятно, что в семьях старшекурсников регулярность контроля, интерес к учебе несколько снижается, хотя уровень общего контроля сохраняется на достаточно высоком уровне.

Судя по ответам респондентов, в семьях имеется немалое число книг, и прежде всего художественной литературы (см. рис.3, п.3). 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 профлитературе. О наличии таких библиотек сказали до 50% опрошенных. Неплохие показатели и по подписке на газеты: их получает на дом до 40% семей опрошенных студентов.

Но вот что важно: сопоставление данных по I курсу и по IV курсу не обнаруживает существенных различий в развитии культурно-образовательного потенциала семей студентов I курса, поступивших на основе ЕГЭ, и IV курса. Данные, зафиксированные в таблице, представленной на рис. 3, свидетельствуют, во-первых, о достаточно благоприятной атмосфере, уровне культурного развития, которые характерны для той части населения Чувашии и Марий Эл, чьи дети учатся в исследуемых вузах. Трудно сказать, получим ли мы такие же благоприятные данные, изучая семьи студентов в остальных регионах России.

Во-вторых, отсутствие значимых различий между семьями I и IV курсов дают нам основание считать, что *те социальные слои, выходцы из которых оказались вовлечены в ряды студентов благодаря ЕГЭ, не имеют существенных культурных отличий от тех слоев, из которых рекрутировалось студенчество в прежние годы.*

И это подтверждается дополнительным анализом. Так, среди первокурсников, чьи отцы — рядовые работники (напомним, на I курсе увеличилась на 9% доля выходцев именно из этой среды) отметили, что у них в семье до 70 книг — 34%; до 200 книг — 20%; более 200 книг — 14%, всего около 70% (по всей же выборке I курса — 74%). Подписку на газету имеют 47,3% (при средней 39,6%).

Среди первокурсников, чьи отцы закончили техникум (а это еще одна категория вновь рекрутируемых в студенчество) выявлена следующая картина: библиотека до 70 книг — 32,7%, до 200 книг — 14%, подписка на газету — 42,3%, т.е. показатели в пределах средних по выборке.

Иными словами, вновь рекрутируемые в студенчество молодые люди вышли из среды, мало отличающейся от традиционной социальной базы студенчества по культурному 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 являлись в чем-то уязвленная, ограниченная по отношению к средней массе студентов социальная позиция, статус (неплохо зарабатывающий, но рядовой работник, человек, окончивший всего лишь техникум, хотя жена имеет нередко высшее образование и создает соответствующую культурную атмосферу в семье), а вместе с этим отсутствие определенных горизонтальных и верти-



А.Г. Эфендиев, К.В. Решетникова  
Первые результаты ЕГЭ: анализ социальных последствий и тенденций

кальных социальных связей, традиций. *Скорее всего, социально-статусные, а не материальные, не социокультурные моменты затрудняли, ставили определенные «незримые» препятствия перед представителями этих слоев на пути в вуз.* Проведенный анализ дает основания считать, что механизмы ЕГЭ во многом снимают эти социальные, социально-психологические затруднения, комплексы, облегчает 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, имеет 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 I 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 студентов II курса ответили, что обучались на курсах для сдачи ЕГЭ, 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 очевидны: необходимость сопровождать ЕГЭ всякого рода платными образовательными услугами ограничивает социальную эффективность ЕГЭ, воспроизводит, но уже в несколько иных масштабах и на ином уровне, прежде всего, 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 учителя, родители, ученики, 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.

\* \* \*

Проведенное социологическое исследование, полученные эмпирические данные показали, что внедрение ЕГЭ привело к достаточно выраженным последствиям, изменениям в социальной структуре студенчества.

Как социально-организационный инструмент, призванный в том числе содействовать повышению уровня доступности высшего образования, ЕГЭ порождает следующие эффекты.

Первое. *Расширяется социальная база* студенчества: среди первокурсников, зачисленных на основе ЕГЭ, увеличивается доля выходцев из семей рядовых работников, имеющих среднее профессиональное образование.



А.Г. Эфендиев, К.В. Решетникова  
Первые результаты ЕГЭ: анализ социальных последствий и тенденций

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

Трудно было бы ожидать больших сдвигов за столь короткий промежуток времени. Являясь элементом системы мер по модернизации российского образования, ЕГЭ способствует формированию новой институционально-организационной среды образования. При этом можно предположить, что ЕГЭ, формируя новую атмосферу вокруг высшего образования, вводя новые принципы поступления в вуз, создает новую институционально-организационную среду. Общество, прежде всего родители и дети, должны еще поверить, свыкнуться с этой новой институциональной средой, должны сформироваться устойчивые ожидания, уверенность в том, что теперь (благодаря ЕГЭ) созданы прямые и ясные пути к высшей школе — были бы только знания и желание учиться. Ведь мотивация поступления в вуз формируется в семье у молодых людей за многие годы до самого поступления в вуз. ЕГЭ, создаваемые им институционально-организационные условия воздействуют не столько на родителей, чьи дети сегодня заканчивают школу, сколько на родителей, чьи дети сегодня только начинают обучение. Мы находимся в начале пути, поэтому мы сегодня фиксируем первые и, как следствие, порой незрелые, не всегда устойчивые, яркие эффекты, но важно, что они уже достаточно внятно обнаруживаются, нащупываются.

ЕГЭ «привел» в вузы молодых людей, в том числе новых по своим социальным характеристикам, тем самым расширив социальную базу студенчества. Но (на первых порах?) это ближайшие соседи, представители самой ближайшей «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 (рядовой работник, без высшего образования и т.д.).

Видимо, на первом этапе ЕГЭ создал благоприятные условия для поступления в вуз у представителей тех слоев, для кого главным препятствием на пути в высшую школу были социально-статусные позиции в обществе, порождавшие явно и латентно соответствующие



А.Г. Эфендиев, К.В. Решетникова  
Первые результаты ЕГЭ: анализ социальных последствий и тенденций

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. Произойдет ли дальнейшее расширение социальной базы студенчества, вовлечет ли ЕГЭ в последующем в орбиту высшего образования представителей слоев с иными культурными характеристиками — покажет будущее и новые исследования.

Сложившийся институт образования, в том числе уровень деятельности современной массовой средней школы, создает, как правило, определенные ограничения для функционирования ЕГЭ как нового социального механизма доступности высшего образования. Необходимость сопровождать ЕГЭ всякого рода платными образовательными услугами существенно ограничивает социальную эффективность ЕГЭ, хотя не может полностью ее заблокировать.

Более того, есть опасность, что ЕГЭ, включаясь в систему институциональных связей, сложившихся в современной системе российского образования, в какой-то мере может быть подчинен этой системе. Об этом говорит не только зафиксированный в исследовании рост платных образовательных услуг, связанный с введением ЕГЭ, но и известные факты продажи тестов по ЕГЭ, завышение оценок по ЕГЭ и многое другое.