



Успешность сдачи выпускного экзамена по окончании школы как критерий поступления в вуз: взаимосвязь качества подготовки и полученных баллов

Е. С. ШАКУРОВА, И. Ю. СТАРЧИКОВА, Э. В. БОБРОВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Образование сегодня рассматривается как движущая сила прогрессивного и стабильного развития общества. Современный университет, отвечая вызовам времени, должен реагировать на процессы в школьном образовании, в том числе, связанные с подготовкой к выпускному экзамену по окончании школы, которая требует мобилизации всех видов ресурсов (интеллектуальных, эмоциональных, волевых, финансовых и др.). Эффективность этого процесса во многом зависит от правильно выбранной стратегии, умения управлять эмоциональным фоном, грамотно организованного педагогического сопровождения и поддержки семьи. Результаты данного экзамена определяют поступление выпускника в вуз, а также его дальнейшую жизнь. *Цель исследования* – анализ взаимосвязи качества подготовки выпускного экзамена по окончании школы по русскому языку и полученных баллов, а также анализ отношения студентов-первокурсников к сдаче данного экзамена по русскому языку.

Материалы и методы. Исследование проходило в четыре этапа: с сентября 2024 года по май 2025 года с участием 75 студентов Ступинского филиала Московского авиационного института (национального исследовательского университета), обучающихся на первом курсе очного отделения по техническим направлениям и недавно сдавших выпускной экзамен по окончании школы. Эмпирические данные собирались посредством авторской анкеты и материалов нарративного интервью, полученных во время проведения круглого стола. В качестве методов исследования были использованы поисковый, дескриптивный, компаративный, метод нарративного интервью, а также методы систематизации и обобщения.

Результаты. По данным исследования, эффективной формой подготовки к выпускному экзамену по русскому языку является многокомпонентная подготовка (7%), включающая разные виды комбинаций (онлайн школы, репетиторы, общеобразовательная школа, самоподготовка) с применением долгосрочной (24%) и краткосрочной стратегии (8%). Максимально высокий результат получили школьники (31%), выбравшие многокомпонентную и долгосрочную стратегию подготовки. Было выявлено, что эмоциональный фон у таких ребят был весьма нестабилен и характеризовался высоким уровнем тревожности, что повлекло невозможность хранения информации, полученной в ходе подготовки к данному экзамену, продолжительный период. В ходе нарративного интервью первокурсниками был озвучен запрос на повторение ряда тем из экзамена (орфография, пунктуация и трудные случаи постановки ударения), связанных с актуализацией навыков письменной и устной речи, а также тех тем, которые не входили в программу школьного обучения и вызывали живой интерес, в частности практика устных публичных выступлений (35%).

Заключение. Результаты исследования внедрены в программу подготовки бакалавров по четырем техническим направлениям в виде орфографического, пунктуационного и орфоэпического тренинга с целью актуализации данных тем. Также в учебную программу дисциплины Русский язык и культура речи внесены практикумы по темам, необходимым для формирования профессиональных компетенций: «Этикет делового общения», «Практика устных публичных выступлений» и «Правила ведения диалога, дискурса и дискуссии». С учетом полученных результатов была усовершенствована программа подготовительных курсов по русскому языку при Ступинском филиале МАИ для сдачи выпускного экзамена по окончании школы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

абитуриенты, высшее образование, выпускной экзамен, русский язык, Русский язык и культура речи, студенты технического вуза

Для цитирования: Шакурова Е. С., Старчикова И. Ю., Боброва Э. В. Успешность сдачи выпускного экзамена по окончании школы как критерий поступления в вуз: взаимосвязь качества подготовки и полученных баллов // Перспективы науки и образования. 2026. № 1. С. 228–243. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.1.14>

Поступила: 17.07.2025 | Одобрена: 24.10.2025 | Опубликовано: 28.02.2026



Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.



The success of passing the final school exam as a criterion for university admission: the relationship between the quality of training and the scores obtained

E. S. SHAKUROVA, I. YU. STARCHIKOVA, E. V. BOBROVA

ABSTRACT

Introduction. Today, education is seen as the driving force behind the progressive and stable development of society. In response to the challenges of the time, modern universities must adapt to the processes taking place in school education, including the preparation for the final school exam, which requires the mobilization of all types of resources (intellectual, emotional, volitional, financial, etc.). The effectiveness of this process largely depends on the right strategy, the ability to manage emotions, and the proper organization of pedagogical support and family assistance. The results of this exam determine a student's admission to a university and their future life. *The purpose of the study* is to analyze the relationship between the quality of preparation for the Russian language final school exam and the scores obtained, as well as to analyze the attitude of first-year students towards taking this exam in Russian.

Materials and methods. The study was conducted in four stages: from September 2024 to May 2025, with the participation of 75 students from the Stupino branch of the Moscow Aviation Institute (National Research University), who were first-year full-time students in technical fields and had recently passed their final exams at school. The empirical data were collected using an author-developed questionnaire and narrative interview materials obtained during a roundtable discussion. The research methods used were search, descriptive, comparative, narrative interview, and systematization and generalization.

Results. According to the study, an effective form of preparation for the final exam in Russian is multi-component preparation (7%), including different types of combinations (online schools, tutors, comprehensive school, self-study) using long-term (24%) and short-term strategies (8%). The highest result was obtained by schoolchildren (31%) who chose a multi-component and long-term preparation strategy. It was found that the emotional background of such children was very unstable and characterized by a high level of anxiety, which led to the inability to store the information obtained during the preparation for this exam for a long period. During the narrative interview, first-year students voiced a request to repeat a number of topics from the exam (spelling, punctuation and difficult cases of stress placement) related to the actualization of written and oral speech skills, as well as those topics that were not included in the school curriculum and aroused keen interest, in particular the practice of oral public speaking (35%).

Conclusion. The results of the study have been implemented in the bachelor's degree program in four technical areas in the form of spelling, punctuation, and orthoepic training in order to update these topics. Also, the curriculum of the Russian Language and Speech Culture discipline includes practical training on topics necessary for the formation of professional competencies: "Business Communication Etiquette", "Practice of Oral Public Speaking", and "Rules for Conducting a Polylogue, Discourse, and Discussion". Taking into account the results obtained, the program of preparatory courses in the Russian language for passing the final exam upon graduation from the school at the Stupino branch of MAI was improved.

KEYWORDS

applicants, higher education, final exam, Russian language, Russian language and culture of speech, students of technical university

For Citation: Shakurova, E. S., Starchikova, I. Yu., & Bobrova, E. V. (2026). The success of passing the final school exam as a criterion for university admission: the relationship between the quality of training and the scores obtained. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (1), 228–243. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.1.14>

Received: 17 July 2025 | Approved: 24 October 2025 | Published: 28 February 2026



This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Во всем мире вопросы образования имеют первостепенную важность. ЮНЕСКО, как специализированное учреждение ООН, которое содействует развитию образования, науки и культуры во всем мире, считает, что получение и доступ качественного образования является правом каждого человека [1]. Данное право, как одно из важнейших социальных прав индивида, создает необходимую стратегию для его формирования и дальнейшего развития как личности, причем оно находится в тесной связи с другими политическими, социальными и экономическими правами человека. В стратегическом плане ЮНИСЕФ до 2030 года образование как цель стоит вторым пунктом после выживания, гармоничного развития, полноценного питания, первичной медицинской помощи и воспитания [2]. Это свидетельствует, что образование, согласно принципам ЮНИСЕФ, является первичной потребностью во всем мире. На международном уровне важность благополучия обучающихся как темы, представляющей интерес в области образования, была отмечена в программных документах ООН по достижению Целей устойчивого развития (ЦУР, Цель 4), изложенных в Повестке дня в области устойчивого развития на период до 2030 года [3], в докладе ЮНЕСКО «Переосмысление образования: на пути к глобальному общему благу?» [4], в документах ОЭСР «Будущее образования и навыков: Образование 2030» [5].

Согласно Федеральному закону №273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в РФ» образование является обязательным, при этом понятие «качество образования» определяется соответствием подготовки обучающихся и образовательной деятельности требованиям государственных образовательных стандартов [6], предполагающим в том числе проведение государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования, то есть Единого государственного экзамена (далее ЕГЭ) [7].

Сегодня существует множество стандартизированных экзаменов, известных во всем мире: SAT и ACT в США, Matura в европейских странах, PET в Израиле, NCEE в Китае. В связи с этим тематика международного научного дискурса по данной проблеме очень разнообразна. Можно выделить работы, посвященные анализу эффективности дополнительной подготовки, влияющей на итоги выпускных экзаменов (D.E. Powers [8]), (B. Domingue, D.C. Briggs [9]); исследования, в которых моделируется процесс поступления в образовательные учреждения (D.E. Powers, D.A. Rock [10]), а также работы, в которых анализируется связь между успеваемостью ученика и его будущими результатами при получении высшего образования (R.L. Bangert-Drowns, J.A. Kulik, C.-L.C. Kulik [11]).

Интересны работы, посвященные анализу факторов, влияющих на результаты учащихся при сдаче выпускного экзамена, среди которых были выделены доход семей (E.A. Hanushek, M. Piopiunik, S. Wiederhold [12]), число книг в личной библиотеке (L. Woessmann [13]), наличие образования у родителей, их социальный статус (P.E. Davis-Kean [14]). Особого внимания заслуживают работы, характеризующие рынок труда учителей и качество их преподавания (E. Eide, D. Goldhaber, D. Brewer [15]); работы, демонстрирующие зависимость результативности учащихся от когнитивных способностей школьных учителей (J.E. Rockoff, B.A. Jacob, T.J. Kane, D.O. Staiger [16]), в то время как образование, пол, опыт работы не имеют отчетливого влияния на образовательные достижения учащихся (E.A. Hanushek, S. G. Rivkin [17]). Обращают на себя внимание исследования, посвященные регламенту дня учащихся, а также положительному влиянию времени, проводимому учениками в классе и затрачиваемому на подготовку к экзамену (S.J. Jez, R.W. Wassmer [18]). С. Йотьединг и соавторы придают большое значение развитию позитивных партнерских отношений между семьей и школой для достижения вышеуказанной цели [19].

Анализ изученных зарубежных работ позволяет сказать, что тематика проблем, посвященных подготовке и прохождению стандартизированных экзаменов, весьма разнообразна и многопланова. Отметим, что в России вопросы механизма поступления абитуриента в высшее учебное заведение связаны с прохождением ЕГЭ, эксперимент по введению которого был запущен в 2001 г., и в 2009 г. ЕГЭ стал обязательным. По своему функционалу ЕГЭ позволяет уменьшить нагрузку, поскольку он является как школьным выпускным экзаменом, так и вступительным экзаменом в вуз. Таким образом, ЕГЭ предлагает одинаковые варианты заданий для всех российских старшеклассников, и абитуриенту нет необходимости готовиться под требования каждого вуза, поскольку процесс подготовки смещается в сторону школы. Кроме того, вузы потеряли возможность влиять на процесс поступления, поэтому вопросы с неформальными платежами за дополнительные занятия или помощь на экзамене утратили свою силу с его внедрением в систе-

му образования (И.А. Прахов [20]). Реализуемая программа ЕГЭ призвана поддержать идею, нацеленную на развитие открытого образовательного пространства, которое направлено на снижение препятствий для выпускников разных школ (городских и сельских) в вопросе продолжения своего образования.

Несмотря на то, что ЕГЭ на протяжении более пятнадцати лет занимает прочное место в системе российского образования и системе аттестации выпускников российских школ, этот стандартизированный подход вызвал живую дискуссию как среди представителей образовательного и научного сообщества, так и в социальной среде в целом, разделив общество на защитников и противников. Исследователи К.В. Рочев, А.Г. Куделин, А.В. Семяшкина так говорят об этом: *«Первые уверены, что ЕГЭ является объективным инструментом, обеспечивающим равные шансы при поступлении в высшие учебные заведения, тогда как вторые озабочены тем, что сосредоточение на подготовке к экзамену может снижать качество образования и угнетать развитие критического мышления студентов»* [21].

В российской науке встречается ряд работ, изучающих формирование стрессоустойчивости у старшеклассников, а также рассматриваются факторы, влияющие на эффективность сдачи ЕГЭ (С.А. Зылыгаева, К.С. Шалагинова, Е.В. Декина [22]). Ряд исследователей подходит к процессу подготовки к ЕГЭ комплексно, предлагая составлять «План программы психолого-педагогического сопровождения учащихся 11-х классов, сдающих ЕГЭ» (Т.С. Мамонтова, О.В. Дружкова [23]). Обращает на себя внимание становящийся популярным способ подготовки к ЕГЭ посредством онлайн школ, который может способствовать развитию новой культуры обучения, коммуникации, кооперации, отвечающий вызовам времени (Н.А. Алтухов, Н.Г. Лузгин [24]). По-прежнему остается востребованной подготовка к ЕГЭ с помощью репетиторов, не имеющих отношения к вузу, что нельзя сказать о платных подготовительных курсах при вузах, которые становятся все менее популярными (И.А. Прахов [20]).

В современной школе необходимо разнообразие стратегий подготовки к ЕГЭ по русскому языку, что подразумевает конструирование и реализацию индивидуального образовательного маршрута. В связи с этим перед современным выпускником встают следующие проблемы:

1. Как готовиться к ЕГЭ?
2. С кем готовиться к ЕГЭ?
3. Сколько готовиться к ЕГЭ?
4. Какой выстроить регламент работы, в том числе режим дня?
5. Каким образом бороться со стрессом и страхом?

Таким образом, современному школьнику можно помочь в решении этих проблем консолидацией всех субъектов учебного процесса: учителя-предметника, школьного психолога, социального педагога, администрации школы, родителей [25]. В связи с этим адекватное решение/нерешение этих проблем будет влиять на качество сдачи ЕГЭ в целом, на результат ЕГЭ по русскому языку в частности, а также на поступление в вуз. Данная проблема в силу ее важности и остроты стала предметом нашего исследования.

Цель нашего исследования – анализ взаимосвязи качества подготовки к ЕГЭ по русскому языку и полученных баллов, а также анализ отношения студентов-первокурсников к сдаче ЕГЭ по русскому языку.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Эмпирической базой для написания статьи послужили результаты исследования, проведенного с сентября 2024 г. по май 2025 г. научной группой преподавателей блока социально-гуманитарных дисциплин Ступинского филиала Московского авиационного института (национального исследовательского университета), а также результаты дискурса с участием студентов-первокурсников на тему «ЕГЭ по русскому языку глазами студентов». Исследование проводилось в четыре этапа. Первый этап включал составление авторской анкеты, проведение добровольного и анонимного анкетирования студентов-первокурсников дневного отделения в количестве 75

человек, обучающихся по техническим направлениям подготовки, и последующую систематизацию полученных данных. Второй этап предполагал проведение круглого стола с участием тех же респондентов, участвовавших в анкетировании ранее, посредством нарративного интервью с целью обсуждения ответов, представляющих собой закономерности и противоречия в высказываниях студентов. Третий этап включал разработку рекомендаций по подготовке к ЕГЭ по русскому языку на основании полученных данных, а также программы курса на базе СФ МАИ по подготовке к сдаче ЕГЭ по русскому языку. Четвертый этап предполагал внесение изменений в учебную программу дисциплины «Русский язык и культура речи» (2025-2026 уч.г.) на основе запроса студентов, обозначенного в процессе анкетирования.

Материалами для данного исследования послужили статьи российских и зарубежных авторов: ученых, исследователей, преподавателей вузов. Методами исследования явились: дескриптивный, поисковый, компаративный, метод анализа на основе анкетирования, метод нарративного интервью, а также методы систематизации и обобщения.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Студентам первого курса было предложено пройти анкетирование, состоящее из 14 вопросов следующего содержания: Какая оценка у вас в аттестате по предмету русский язык; сдавали ли Вы ЕГЭ по русскому языку; считаете ли вы ЕГЭ по русскому языку сложным; какой балл вы получили за ЕГЭ по русскому языку; на протяжении какого периода и каким образом вы готовились к ЕГЭ по русскому языку; помните ли вы свои чувства и эмоции в период подготовки к ЕГЭ, а также количество предлагаемых к решению заданий; какие задания являлись для вас самыми сложными и более простыми; какие темы из ЕГЭ по русскому языку были плохо усвоены, какие – очень хорошо, а какие хотели бы повторить на практических занятиях в вузе; какие темы, проблемы, вопросы, необязательно из ЕГЭ, вызывают интерес, и вы хотели бы их изучить в рамках вузовского образования. После сбора и анализа данных ответы, представляющие противоречия, требовали очного обсуждения с участием студентов в виде нарративного интервью. Под нарративным интервью понимался метод сбора дополнительных данных в виде историй о личном опыте, его субъективной интерпретации, делающих ответ целостным, завершённым и понятным для слушателя [26].

Ответы на вопросы «Какая оценка у вас в аттестате по предмету Русский язык?» и «Какой балл Вы получили за ЕГЭ по русскому языку?» представлены в виде соотношения оценки в аттестате с полученными баллами за ЕГЭ по русскому языку в Таблице 1.

Таблица 1 Соотношение оценки с баллами за ЕГЭ по русскому языку

Оценка \ Баллы	73-100	58-72	37-57	Всего
«отлично»	12 чел. (16%)	6 чел. (8%)	—	18 чел. (24%)
«хорошо»	20 чел. (27%)	24 чел. (32%)	3 чел. (4%)	47 чел. (63%)
«удовлетворительно»	—	7 чел. (9%)	3 чел. (4%)	10 чел. (13%)
Итого	32 чел. (43%)	37 чел. (49%)	6 чел. (8%)	75 чел.

Анализ результатов данной таблицы свидетельствует об определенной закономерности. Оценка в аттестате в большинстве случаев (52 %) соответствует баллам за ЕГЭ, что является подтверждением объективности оценки знаний школьными учителями. Выпускники, имеющие в аттестате оценку «удовлетворительно» (4%), не смогли получить высшие баллы на ЕГЭ и стать конкурентоспособными при поступлении в вуз. Никто из выпускников, имеющих в аттестате оценку «отлично» (24%), не получил низкий бал за ЕГЭ по русскому языку.

Радует тот факт, что более трети выпускников (36%), имеющих в аттестате оценку «хорошо» / «удовлетворительно», сдали ЕГЭ на «отлично» и «хорошо» соответственно и улучшили свой результат по отношению к оценке в аттестате, что говорит о хорошей организации своего учеб-

ного процесса, серьезности отношения к предмету, к ЕГЭ и к процессу поступления в вуз, то есть о максимальной аккумуляции усилий.

У 12% выпускников результаты за ЕГЭ по русскому языку не соответствовали ожиданиям, а именно, имея в аттестате «отлично» / «хорошо», балл за ЕГЭ получили ниже оценки в аттестате. Во время студенческого дискурса первокурсники обосновали данный факт низкой стрессоустойчивостью, качеством подготовки к ЕГЭ (выбором неопытного репетитора и онлайн-школы с низким рейтингом, отсутствием постоянного взаимодействия со школьным учителем), а также нерациональным использованием учебного времени и времени, отведенного на самостоятельную работу. Некоторые студенты отмечают острую необходимость спортивного досуга и физической нагрузки для улучшения интеллектуальной деятельности и снятия стресса в период подготовки к экзаменам. Кроме этого, 75% от числа опрошенных первокурсников (56 чел.) считают ЕГЭ по русскому языку сложным независимо от того, какая оценка у них в аттестате и какой результат они получили на ЕГЭ.

Отметим, что максимальный балл ЕГЭ по русскому языку при поступлении в 2024/25 в Ступинский филиал МАИ составил 100 баллов, а минимальный 43 балла.

Следующий вопрос был связан с периодом подготовки к ЕГЭ по русскому языку (Таблица 2). Закономерно, что больший процент респондентов (40%) готовились к экзамену на протяжении 10 и 11 классов и получили стабильно хорошие баллы. Это касается и одиннадцатиклассников, готовившихся к ЕГЭ по русскому языку в течение только 11 класса и получивших от 72 до 58 баллов.

Не поддаются логическому объяснению результаты экзамена в виде 57-37 баллов, связанные с периодом подготовки в течение двух лет (1% от числа сдавших). Также вызывает удивление факт получения высоких баллов (100-73 балла) выпускниками, готовившимися в течение полугода или на протяжении последнего года (16% от числа сдавших). Во время дискурса за круглым столом студенты объяснили факт рассогласования периода подготовки с полученными баллами (короткий период подготовки – высокий балл; длинный период подготовки – низкий балл) большим стрессом и везением/невезением.

Таблица 2 Взаимосвязь периода подготовки к ЕГЭ по русскому языку с баллами

Баллы \ Период	На протяжении всего 10- 11 классов	На протяжении всего 11 класса	Последние полгода перед ЕГЭ	Иной период	Всего
100-73	18 чел. (24%)	6 чел. (8%)	6 чел. (8%)	2 чел. (3%)	32 чел. (43%)
72-58	12 чел. (16%)	13 чел. (17%)	9 чел. (12%)	3 чел. (4%)	37 чел. (49%)
57-37	1 чел. (1%)	—	5 чел. (7%)	—	6 чел. (8%)
Кол-во чел.	31 чел. (41%)	19 чел. (25%)	20 чел. (27%)	5 чел. (7%)	75 чел.

Следует отметить, что изменения, вносимые в КИМы, усложняют процесс сдачи ЕГЭ и могут отразиться на результате в сторону снижения баллов. В связи с этим 41% от числа респондентов ответили, что начали подготовку к ЕГЭ заблаговременно, т.е. выбрали долгосрочную стратегию обучения, и лишь четверть одиннадцатиклассников готовились в течение полугода. Во время беседы за круглым столом большинство первокурсников, несколько не смутившись, в качестве причины выбора краткосрочной стратегии назвали отсутствие денежных ресурсов в семье на дополнительную дорогостоящую подготовку к ЕГЭ (оплата репетиторов, курсов, онлайн-школ).

Следующий вопрос «Каким образом вы готовились к ЕГЭ по русскому языку?» предполагал перечень ответов, выбор которых был неограничен, т.е. респондент мог выбрать такое количество ответов, которые в своей комбинации соответствовали его реалиям: «готовился с репетитором», «готовился в онлайн-школе», «готовился в своей школе с учителем русского языка», «готовился самостоятельно». Результаты ответов были соотнесены с баллами за ЕГЭ по русскому языку и представлены в Таблице 3.

Таблица 3 Соотношение баллов с форматом подготовки к ЕГЭ по русскому языку

№ п/п	Баллы \ Формат подготовки	73-100	58-72	37-57	Всего
1.	«готовился самостоятельно»	—	3 чел. (4%)	2 чел. (3%)	5 чел. (7%)
2.	«готовился в своей школе с учителем»	8 чел. (10%)	16 чел. (22%)	—	24 чел. (32%)
3.	«готовился в онлайн-школе»	2 чел. (3%)	1 чел. (1%)	1 чел. (1%)	4 чел. (5%)
4.	«готовился с репетитором и самостоятельно»	5 чел. (7%)	6 чел. (8%)	2 чел. (3%)	13 чел. (18%)
5.	«готовился в своей школе и самостоятельно»	6 чел. (8%)	4 чел. (5%)	—	10 чел. (13%)
6.	«готовился в онлайн- школе и в своей школе с учителем»	4 чел. (5%)	2 чел. (3%)	—	6 чел. (8%)
7.	«готовился с репетитором»	—	—	1 чел. (1%)	1 чел. (1%)
8.	«готовился с репетитором и в своей школе с учителем»	2 чел. (3%)	4 чел. (5%)	—	6 чел. (8%)
9.	«готовился в своей школе с учителем, в онлайн-школе и самостоятельно»	2 чел. (3%)	—	—	2 чел. (3%)
10.	«готовился с репетитором, в своей школе с учителем и самостоятельно»	2 чел. (3%)	1 чел. (1%)	—	3 чел. (4%)
11.	«готовился с репетитором, в онлайн-школе и в своей школе с учителем»	1 чел. (1%)	—	—	1 чел. (1%)
Итого		32 чел. (43%)	37 чел. (49%)	6 чел. (8%)	75 чел.

Анализ ответов свидетельствует, что больший процент одиннадцатиклассников (32%) готовились к ЕГЭ по русскому языку только в рамках своей школы под контролем учителя и получили хорошие баллы: 100-73 балла (10%), 72-58 балла (22%) от общего числа сдавших. Выбор стратегии подготовки в пользу школы свидетельствует о презумпции доверия к институту школьного образования, включая мотивационный аспект, а именно – получение аттестата и хорошей оценки в нем, а также функции качественного контроля со стороны школьных учителей.

Меньшинство одиннадцатиклассников выбрали сложную стратегию подготовки, включающую в себя занятия с репетитором, в онлайн-школе и в своей школе с учителем одновременно (1%), а также занятия в своей школе с учителем, в онлайн-школе и самостоятельно (3%). Баллы, полученные за ЕГЭ по русскому языку при выборе данной стратегии (многокомпонентная подготовка в рамках только одного предмета), являют собой хороший результат – 100-73 балла соответственно. Однако, получение таких баллов требует аккумуляции усилий, времени и высокой мотивации. Худший результат показали ребята, которые готовились только в онлайн-школе (1%) или только с репетитором (1%), что соответствовало 57-37 баллам. По словам студентов, формат онлайн-обучения подходит далеко не всем. Онлайн-школа не может осуществлять качественный контроль подготовки и усвоения знаний, не может использовать механизм санкций по отношению к обучающимся и может формировать только ментальную мотивацию. При групповой онлайн-подготовке, которую практикуют онлайн-школы, весьма затруднительна обратная связь с обучающимися и мониторинг их знаний. Также могут вызывать вопросы уровень компетентности, опыт, выбранная методика преподавания и манера общения.

В современной системе школьного образования хорошо развит институт репетиторства. Опрос показал, что если выпускник пользуется услугами репетитора без посещения школьных факультативов по подготовке к ЕГЭ, а также без приложения собственных усилий в виде самостоятельной работы, то результат оставляет желать лучшего. Занятия с репетитором становятся малоэффективными, если ученик не только получает, но и закрепляет полученные знания только на занятиях, без самостоятельной проработки изученных тем. Среди респондентов, недавних выпускников школы, занимавшихся только с репетитором, не было никого, набравших от 100 до 58 баллов. Студенты при беседе за круглым столом объясняли это отсутствием самостоятельной работы в связи с нехваткой временных и физических ресурсов в период подготовки к ЕГЭ в том числе и по другим предметам.

Отметим, что в настоящее время в связи с усложнением ЕГЭ зачастую невозможно самостоятельно подготовиться к экзамену по русскому языку на высокий балл. Студенты сожалеют, что сложилась такая ситуация, когда только собственных усилий недостаточно, а подключение ресурсов извне требует больших финансовых вложений.

Обращает на себя внимание тот факт, что при выбранной стратегии подготовки к ЕГЭ, в которую включены занятия с учителем в рамках своей школы, исключены низкие баллы.

Вопрос «Помните ли вы свои чувства и эмоции в период подготовки к ЕГЭ?» предполагал перечень ответов, которые представлены в Таблице 4. Переживаемые чувства и эмоции были обозначены студентами в свободной форме и лаконично сгруппированы авторами исследования.

Таблица 4 Зависимость баллов ЕГЭ от эмоционального фона выпускников

№ п/п	Чувства, эмоции \ Баллы	73-100	58-72	37-57	Кол-во чел.
1.	Уверенность	2	2	—	4
2.	Спокойствие	8	5	—	13
3.	Волнение, тревога и напряжение	9	5	2	16
4.	Страх, стресс, паника	6	5	2	13
5.	Безысходность и равнодушие	4	6	—	10
6.	Апатия	—	4	1	5
7.	Чувство потери здоровья и не было сил	—	5	1	6
8.	Эффект надвигающейся бури	—	1	—	1
9.	Отвращение к создателям ЕГЭ и образовательной системе	1	—	—	1
10.	Не помню	2	4	—	6
Итого		32 чел.	37 чел.	6 чел.	75 чел.

Самые часто испытываемые чувства выпускников во время сдачи ЕГЭ – волнение, тревога и напряжение, а также страх, стресс и паника, который указали 29 человек. Напротив, уверенность и спокойствие испытывали 17 человек. В ходе дискурса во время круглого стола было отмечено, что одним студентам стресс помогает сосредоточиться, собраться и сконцентрироваться, а другим, наоборот, мешает эффективно выполнять поставленные задачи и ухудшает результат во время ЕГЭ. Таким образом, стресс как общий адаптационный синдром – нормальная реакция выпускника, который должен научиться использовать его как ресурс, т.е. как определенный потенциал, способствующий улучшению интеллектуальной деятельности [13]. Стресс в стадии истощения может привести к потере здоровья, как отметили шесть респондентов. Безысходность и равнодушие к происходящему, по мнению десяти студентов, являются типичными чувствами, свидетельствующими о психологическом перегорании несмотря на то, что получены хорошие и отличные баллы по ЕГЭ (от 100 до 58).

Ответы на последующие пять вопросов были объединены в Таблице 5 и представляли собой данный перечень: Какие задания являлись для вас самыми сложными и вызывали большие трудности; Какие задания являлись для вас самыми простыми и требовали минимальных усилий; Какие темы из ЕГЭ по русскому языку были плохо усвоены или не усвоены; Какие темы из ЕГЭ по русскому языку вы знаете очень хорошо; Какие темы из ЕГЭ по русскому языку вы хотели бы повторить. Авторами исследования были выбраны те задания из ЕГЭ по русскому языку, которые являлись самыми частыми ответами, причем выборка в каждом вопросе составила по 5 заданий из 27. Укажем тематику данных заданий: 1 – Логико-смысловые отношения между предложениями; 3 – Функциональная стилистика, 4 – Орфоэпическая норма; 5 – Употребление паронимов; 7 – Морфологические нормы; 8 – Синтаксические нормы; 9-15 – Орфографические нормы; 16-21 – Пунктуационные нормы; 22 – Средства выразительности; 26 – Средства связи предложений в тексте.

Таблица 5 Оценка сложности заданий и освоенности тем из ЕГЭ по русскому языку студентами-первокурсниками

1	2	3	4	5	6
№ задания ЕГЭ	Какие задания являлись для вас самыми сложными и вызывали большие трудности?	Какие задания являлись для вас самыми простыми и требовали минимальных усилий?	Какие темы из ЕГЭ по русскому языку были плохо усвоены или не усвоены?	Какие темы из ЕГЭ по русскому языку вы знаете очень хорошо?	Какие темы из ЕГЭ по русскому языку вы хотели бы повторить?
1		17			
3	19		13		
4		26		18	16
5		22		15	
7					11
8	21	19	14	9	12
9-15	14		54	85	87
16-21	23	88	94	148	149
22					12
26	17		15		14
Итого	94 ответа	172 ответа	190 ответов	275 ответов	301 ответ

При анализе ответов авторами были выявлены следующие закономерности. Во всех случаях задания, вызывающие наибольшие трудности, по мнению студентов, были и плохо усвоены, и требовали повторения. Из пяти самых простых заданий, по мнению студентов, были усвоены хорошо четыре задания, три из которых требовали повторения.

Задание 8, посвященное синтаксическим нормам, требует ответа в виде пяти цифр, поэтому считается наиболее сложным, что и было продемонстрировано в ответах студентов (21 отв.). Это задание вызывает большие трудности при подготовке потому, что требует знания около десяти тем, которые не всегда могут быть качественно отработаны в связи с большим объемом информации. Именно этим можно объяснить плохую усвоенность (14 отв.) тем данного задания и желание их повторить 12 (отв.). Тем не менее, данное задание считается легким (19 отв.) и усвоено хорошо (9 отв.) приблизительно таким же количеством студентов. То же самое можно сказать о заданиях 9-15, посвященных орфографии, и о заданиях 16-21, посвященных пунктуации. Вызывает удивление диссонанс в ответах, посвященных заданиям по пунктуации (16-21), которые имеют по каждой позиции самые большие значения. Во время проведения круглого стола подобные алогичные несоответствия (одновременно сложное и простое; хорошо усвоенное и плохо усвоенное; хорошо усвоенное и одновременно желательное для повторения) вызывали среди студентов наиболее живую дискуссию. Часть студентов консолидировалась на основе мнения о трудности и плохой усвоенности тем заданий 8, 9-15, 16-21. Другая же часть придерживалась иного мнения, что данные задания легкие и хорошо решаются благодаря четкому знанию правил и алгоритмов, а также хорошо сформированному опыту так называемой наработанности.

Результаты ответов на вопрос «Какие темы, проблемы, вопросы, необязательные из ЕГЭ вызывают интерес, и вы хотели бы их изучить в рамках вузовской дисциплины РЯ и КР?» систематизированы и сгруппированы согласно аспектам культуры речи и основным разделам современного русского языка в представленной ниже Таблице 6. Отметим, что темы, заявленные на семинарские занятия для изучения, были сформулированы студентами самостоятельно и в свободной форме. Данные темы не противоречат ФГОС ВО, являются факультативными и могут быть изучены по факту свободного времени на семинарах сверх учебной программы.

Таблица 6 Темы, заявленные студентами-первокурсниками в качестве желательных для изучения в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи»

№ п/п	Аспекты культуры речи	Разделы	Темы, заявленные студентами	Кол-во студентов
1	Нормативный аспект	Орфография	Слитное/раздельное написание НЕ и НИ	14 (19%)
			Слитное/раздельное написание слов	12 (16%)
			Н и НИ в разных частях речи	13 (17%)
		Пунктуация	Запятые в причастных и деепричастных оборотах	27 (36%)
		Орфоэпия	Трудные случаи постановки ударения	16 (21%)
		Стилистика	Научный и официально-деловой стили речи	9 (12%)
		Лексика	Употребление паронимов согласно значениям	9 (12%)
	Морфологические нормы	Правила образования слов и выбор правильной формы слова	11 (15%)	
2	Коммуникативный аспект	Выразительность как коммуникативное качество	Средства выразительности	12 (16%)
		Логичность как коммуникативное качество	Аргументация и речевое воздействие	10 (13%)
		Риторика	Практика устных публичных выступлений	26 (35%)
			Правила ведения полилога, дискурса и дискуссии	38 (51%)
3	Этический аспект	Речевой этикет	Этикет делового общения	21 (28%)
			Паравербальная коммуникация	17 (23%)
			Правила ведения переговоров	11 (15%)
4	Исторический аспект	Письменность	История русской графики	5 (7%)
		Славянские языки	Возникновение славянских языков	3 (4%)
		Развитие русского языка	Языковые реформы	7 (10%)
		Формирование правил	История исключений	2 (3%)
5	Русский язык на современном этапе	Изменения в языке	Сленг	22 (29%)
		Тенденции в языке	Заимствования, причины повышения / понижения речевой культуры	9 (12%)
		Статус русского языка в мире	Государственная языковая политика	8 (11%)
			Влияние русского языка на другие культуры	8 (11%)

При анализе ответов на данный вопрос было выявлено, что студенты-первокурсники на занятиях в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» хотели бы повторно обратиться к темам из ЕГЭ. Самый большой запрос поступил на повторение тем пунктуации (36%) и орфоэпии (21%), что соответствует заданиям 4, 16-21 ЕГЭ. Также достаточно большой запрос был заявлен на темы, связанные с устным публичным выступлением (35%), а также с ведением дискуссии, дискурса (51%) и построением аргументации (13%). Во время проведения круглого стола студенты отмечали важность навыков публичной коммуникации в современном мире, а также знание делового этикета и официально-делового языка для формирования профессионального имиджа в будущем. В связи с этим студентами был осуществлён запрос на изучение тем, связанных с официально-деловым языком (43%), грамматическими нормами (15%) и трудными случаями постановки ударения (21%). Большой интерес вызывают вопросы, связанные с историей языка (24%), а также со статусом и состоянием русского языка в современном мире (34%). Студенты – участники круглого стола – объяснили свой интерес к исторической проблематике тем, что в школе данные темы остались за рамками учебной программы. Современная геополитическая ситуация, по мнению студентов, требует сформированных компетенций в социально-гуманитарной сфере, в том числе и в языке. Знание основных тенденций русского языка и его статуса очень важно для будущего профессионала.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В целом изложенные результаты согласуются с предыдущими выводами о том, что ЕГЭ по русскому языку эффективно развивается в процессе усложненности заданий, модернизации формата подготовки к ЕГЭ и его успешной сдачи. Согласно размышлениям ученых (Т.Н. Кочетковой, А.К. Сашенко и М.Ю. Осипова) на современном этапе развития системы образования ЕГЭ должен стать связующим звеном между школой и вузом, целостной мировоззренческой моделью образования [27; 28]. Качественная подготовка к ЕГЭ – это большая и ответственная работа педагога и учащихся, требующая глубоких знаний и приложенных усилий, направленная на формирование потребности к самообразованию. Мнения исследователей совершенно справедливы в отношении необходимости возобновлений реальных связей между школой и вузами, до уровня которых следует довести выпускников школ [27, с. 97].

Ранее Е.А. Власова с соавторами руководствовались схожими соображениями при организации тестирования по остаточным знаниям у студентов первокурсников только не по русскому языку, а по математике для определения наличия прочных или поверхностных знаний обучающихся при сдаче ЕГЭ [29]. По результатам их исследования, большое число студентов МГТУ им. Н.Э. Баумана не справились с тестом по математике на проверку остаточных знаний, хотя имели при этом более 80 баллов по ЕГЭ, что говорит об их «натасканности» на решение определенного круга задач, входящих в ЕГЭ, об отсутствии глубоких знаний предмета, что может помешать их успешной учебе в данном вузе. Наше исследование подтверждает «натасканность» на задания из ЕГЭ, поскольку студенты в беседе за круглым столом просят заново повторить ряд тем. Мы согласны с этими авторами и в вопросе корректировки учебных программ, а также возможности правильной организации самостоятельной работы студентов после анализа результатов проведенного исследования.

Особой проблемой для будущих студентов, как отмечает коллектив авторов (Т.К. Ростовская, И.В. Попова, О.В. Кучмаева), может стать поступление в ВУЗы по результатам ЕГЭ, ориентируясь только на количество баллов, перечеркнув такой важный процесс как профориентация [30]. К сожалению, в нашем исследовании ЕГЭ с точки зрения профориентации не рассматривался, но мы согласны с полученными ими же данными в связи с развитием института репетиторства, который сформировал экономическую нагрузку на семьи, где есть школьники и, таким образом, усилил фактор социального неравенства для желающих получать высшее образование. Аналогично А. И. Пишняк и др. в своем исследовании представил ЕГЭ как один из источников социального напряжения, который стал актуальной финансовой проблемой для семей с детьми-старшеклассниками [31].

Следуя за мыслью исследователя О.В. Польдина [32], реализованный им проект со студентами факультета экономики ВШЭ показал также зависимость успеваемости в вузе от результатов ЕГЭ, и мы делаем акцент на целесообразность проведения таких исследований в современных вузах для развития цепочки «школа-вуз». Наряду с вышесказанным российские и зарубежные ученые также обращают внимание на эмоциональную восприимчивость обучающихся при сдаче стандартизированных тестов, таких как SAT или ACT (A. Rocha, A. Borges, R. García-Perales, A.I.S. Almeida) [33], наличие стресса и умения бороться с ним (Г. Селье) [34], использование особого мотивационного стимула российскими старшеклассниками при сдаче ЕГЭ, в понятие которого входит ряд составляющих таких как усилие учащегося, его способности, полученный результат, удовлетворение своим результатом и восприятие его (О.А. Коряковцева) [35]. Полученные нами данные подтверждают результаты исследования И.А. Прахова, где он также, как и мы, подчеркивает необходимость временных, интеллектуальных, эмоциональных и материальных инвестиций в процесс подготовки к поступлению в вуз [20], что не всегда в полной мере получается у выпускника школы. Данное исследование проводилось по авторской анкете, поэтому мы не нашли работ, где прослеживалась связь школы-вуз по подготовке ЕГЭ по русскому языку глазами студентов-первокурсников. Это подтверждает теоретически мысль о многоаспектности данной проблемы и неоднозначности её решения.

В нашем обществе такой жизненно важный вопрос как проведение государственной аттестации выпускников средней школы, должен сопровождаться системными исследованиями, обсуждениями не только в педагогическом сообществе, но и в том числе и в сообществе преподавателей, ученых, исследователей высших учебных заведений. Российский опыт в исследовании данной темы в высших учебных заведениях нельзя назвать значительным и проводимым на регулярной основе.

На основании проведенного исследования нами был предложен ряд рекомендаций по организации подготовки к ЕГЭ по русскому языку и формированию языковых компетенций студентов-первокурсников:

1. Организация работы по подготовке к ЕГЭ по русскому языку должна проводиться учителем школы посредством мотивации, формирования навыков решения заданий, контроля качества подготовки.
2. Осуществление эмоциональной поддержки школьным психологом в процессе подготовки и проведения ЕГЭ с целью обучения управлению стрессом как ресурсом, способствующим улучшению интеллектуальной деятельности.
3. Желательно выработать старшеклассниками долгосрочной стратегии и многокомпонентной подготовки к сдаче ЕГЭ по русскому языку в основном в течение двух лет.
4. Обращение внимания учителей и старшеклассников на перечень заданий повышенной сложности с целью качественной и количественной проработки данных заданий.
5. Снятие эмоционального напряжения посредством регламентации и режима дня, а также организации разнообразного досуга, включающего в себя обязательность физической нагрузки.
6. Преемственность сложных тем и вопросов ЕГЭ по русскому языку в диаде «школа-вуз» с целью повышения речевой устной и письменной культуры.
7. Совершенствование языковых компетенций студентов-первокурсников посредством изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» в вузе.

Представленные рекомендации позволят повысить эффективность процесса подготовки к ЕГЭ по русскому языку, будут способствовать социализации и формированию стрессоустойчивости, а также помогут старшеклассникам получить более высокие баллы, поступить в выбранный вуз и продолжить гармонично повышать свою речевую культуру в рамках вузовских дисциплин.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полученные в исследовании данные подтверждают значимость и обязательность школьного педагогического сопровождения в период подготовки к ЕГЭ по русскому языку, необходимость выстраивания долгосрочной и многокомпонентной подготовки. В сложный для выпускников период субъектами образовательного процесса должны стать не только учителя, выпускники и их родители, но и школьные психологи, а также социальные педагоги, которые должны системно и качественно осуществлять психологический патронаж старшеклассников и их семей. Полученные результаты данного исследования могут способствовать эффективной организации деятельности по подготовке к ЕГЭ старшеклассников, их родителей, учителей, психологов и социальных педагогов.

На основании полученных результатов авторами исследования разработана универсальная учебная программа по русскому языку по подготовке школьников 10 и 11 классов при Ступинском филиале Московского авиационного института (национального исследовательского университета), компонентами которой являются языковая, психологическая, методологическая и социальная подготовка.

С учетом полученных результатов в учебную программу дисциплины «Русский язык и культура речи» СФ МАИ были внесены дополнения, представляющие собой запрос студентов-первокурсников на повторение плохо усвоенных тем из ЕГЭ, а также тем, не входящих в школьную программу: этический, исторический и социальный аспекты культуры речи, а также основы риторического мастерства.

ЛИТЕРАТУРА

1. UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity. URL: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/unescouniversal-declaration-cultural-diversity> (accessed 9 July 2025).
2. UNICEF Strategic Plan, 2022–2025. URL: <https://www.unicef.org/media/107516/file/UNICEF%20Strategic%20Plan%202022-2025.pdf>. (accessed 9 July 2025).
3. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Available at: <https://sdgs.un.org/2030agenda> (accessed 26 June 2025).
4. Rethinking education: Towards a global common good? Paris: UNESCO, 2015. URL: <https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf> (accessed 26 June 2025).
5. The future of education and skills: Education 2030. Paris: OECD Publishing, 2018. URL: <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A79286> (accessed 26 June 2025).
6. Закон 273 – Федеральный Закон "Об образовании в РФ", 12/29/2012. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed 26 June 2025)
7. Приказ Минпросвещения РФ N 233, Рособрнадзора N 552 от 04.04.2023. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=470432>. (дата обращения: 17.06.2025).
8. Powers D.E. Coaching for the SAT: A summary of the summaries and an update // Educational Measurement: Issues and Practice. 1993. Vol. 12. No 2. P. 24-30. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1993.tb00530.x>
9. Domingue B., Briggs D.C. Using linear regression and propensity score matching to estimate the effect of coaching on the SAT // Multiple Linear Regression Viewpoints. 2009. Vol. 35. No 1. P. 12-29.
10. Powers D.E., Rock D.A. Effects of coaching on SAT I: Reasoning Test Scores // Journal of Educational Measurement. 1999. Vol. 36. No 2. P. 93-118. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1999.tb00549.x>
11. Bangert-Drowns R.L., Kulik J.A., Kulik C.-L.C. Effects of coaching programs on achievement test performance // Review of educational research. 1983. Vol. 53. No 4. P. 571-585. <https://doi.org/10.2307/1170221>
12. Hanushek E.A., Piopiunik M., Wiederhold S. The value of smarter teachers: International evidence on teacher cognitive skills and student performance // The Journal of Human Resources. 2018. No. 54(4). P. 857-899. <https://doi.org/10.3368/jhr.55.1.0317.8619R1>
13. Woessmann L. Schooling resources, educational institutions and student performance: the international evidence // Oxford bulletin of economics and statistics. 2003. Vol. 65. No. 2. P. 117-170. <https://doi.org/10.1111/1468-0084.00045>
14. Davis-Kean P.E. The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment // Journal of family psychology. 2005. Vol. 19. No. 2. P. 294-304. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>
15. Eide E., Goldhaber D., Brewer D. The teacher labour market and teacher quality // Oxford Review of Economic Policy. 2004. Vol. 20. No. 2. P. 230-244. <https://doi.org/10.1093/oxrep/grh013>
16. Rockoff J.E., Jacob B.A., Kane T.J., Staiger D.O. Can you recognize an effective teacher when you recruit one? // Education. 2011. Vol. 6. No. 1. P. 43-74. https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00022
17. Hanushek E.A., Rivkin S.G. Teacher quality // Handbook of the Economics of Education. 2006. Vol. 2. P. 1051-1078.
18. Jez S. J., Wassmer R. W. The impact of learning time on academic achievement // Education and Urban Society. 2015. Vol. 47. No. 3. P. 284-306. <https://doi.org/10.1177/0013124513495275>
19. Yotyodying S., Dettmers S., Jonkmann K. Teachers' prosociality and well-being at work: The mediating role of teacher engagement in family-school partnerships // Social Psychology of Education. 2023. Vol. 27 No. 4. P. 1413-1430. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09873-0>
20. Прахов И.А. Динамика инвестиций и отдача от дополнительной подготовки к поступлению в вуз // Прикладная эконометрика. 2015. № 1 (37). С. 107-124.
21. Рочев К.В., Куделин А.Г., Семяшкина А.В. Исследование комплексного влияния ЕГЭ на академическое развитие студентов // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. № 9 (147). С. 79. <https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.147.49>
22. Зылыгаева С.А., Шалагинова К.С., Декина Е.В. Психологическая подготовка к ЕГЭ: формирование стрессоустойчивости у старшеклассников // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 2. С. 79. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/53PSMN219.pdf> (дата обращения: 17.07.25)
23. Мамонтова Т.С., Дружкова О.В. Психолого-педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе подготовки к итоговому экзамену по информатике // Научный диалог. 2017. № 1. С. 292-306.
24. Алтухов Н.А., Лузгин Н.Г. Онлайн школы как пример дистанционного обучения // Молодежная наука – развитию агропромышленного комплекса: Сборник материалов II всероссийской научно-практической конференции. Курск, 2021. с. 171-175. Курская государственная сельскохозяйственная академия имени И.И. Иванова
25. Larracilla-Salazar N., Zamora-Lobato T., García-Santillán A., Molchanova V.S. The Parents' Role in the Teaching Online Process: A Confirmatory Approach // European Journal of Contemporary Education. 2024.

- Vol. 13. No. 3, pp. 95–105. <https://doi.org/10.13187/ejced.2024.1.95>
26. Schutze F. Narrative Representation kollektiver Schicksal Betroffenheit // Erzählforschung: Ein Symposium. Stuttgart, 1982. 729 p. (in English).
 27. Кочеткова Т.Н., Сашенко А.К. Многоаспектность проблем и возможностей ЕГЭ // Перспективы науки. 2020. № 5. С. 95–100.
 28. Осипов М.Ю. Оценка эффективности ЕГЭ как инструмента отбора студентов в вузы (психологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2022. № 9. С. 90–94.
 29. Власова Е.А., Меженная Н.М., Попов В.С. Сравнительный анализ результатов ЕГЭ, теста по проверке остаточных знаний и успеваемости первокурсников по математике // Интернет-журнал «Мир науки», 2018 №5, С. 12. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/12PDMN118.pdf> (дата обращения: 17.07.25)
 30. Ростовская Т. К., Попова И. В., Кучмаева О.В. Влияние единого государственного экзамена на состояние образовательного потенциала молодежи // Человеческий капитал. 2019. № 4(124). С.64–75. <https://doi.org/10.25629/HC.2019.04.08>
 31. Пишняк А.И., Халина Н.В. Представления родителей московских школьников об успешной сдаче ГИА и ЕГЭ: возможности и барьеры // Вопросы образования. 2015. №3. С. 144–170. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2015-3-144-170>
 32. Польшин О.В. Прогнозирование успеваемости в вузе по результатам ЕГЭ // Прикладная эконометрика. 2011. № 1 (21). С. 56–69.
 33. Rocha A, Borges Á, García-Perales R. and Almeida A.I.S. Differences in socio-emotional competencies between high-ability students and typically-developing students // Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. № 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1450982>
 34. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979. 123 с.
 35. Koryakovtseva O.A., Doronina I.I., Panchenko T.M. Research of category «Motivation» as a basic tool of personnel management // International Review of Management and Marketing. 2016. Vol. 6, No. 6 (1). P. 293–299.

REFERENCES

1. UNESCO: Universal Declaration on Cultural Diversity. Available at: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/unescouniversal-declaration-cultural-diversity> (accessed 9 July 2025)
2. UNICEF: Strategic Plan, 2022–2025. Available at: <https://www.unicef.org/media/107516/file/UNICEF%20Strategic%20Plan%202022-2025.pdf> (accessed 9 July 2025)
3. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Available at: <https://sdgs.un.org/2030agenda> (accessed 26 June 2025)
4. Rethinking education: Towards a global common good? Paris: UNESCO, 2015. Available at: <https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf> (accessed 26 June 2025)
5. The future of education and skills: Education 2030. Paris: OECD Publishing, 2018. Available at: <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A79286> (accessed 26 June 2025)
6. Law 273 - Federal Law 'On Education in the Russian Federation', 12/29/2012. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed 26 June 2025)
7. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 233, Rosobrnadzor No. 552 dated 04.04.2023. Available at: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=470432> (accessed 26 June 2025)
8. Powers D.E. Coaching for the SAT: A summary of the summaries and an update. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 1993, vol. 12, no. 2, pp. 24–30. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1993.tb00530.x>
9. Domingue B., Briggs D.C. Using linear regression and propensity score matching to estimate the effect of coaching on the SAT. *Multiple Linear Regression Viewpoints*, 2009, vol. 35, no. 1, pp. 12–29. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/228337033> (accessed 26 June 2025)
10. Powers D.E., Rock D.A. Effects of coaching on SAT I: Reasoning Test Scores. *Journal of Educational Measurement*, 1999, vol. 36, no 2, pp. 93–118. DOI: 10.1111/j.1745-3984.1999.tb00549.x
11. Bangert-Drowns R.L., Kulik J.A., Kulik C.-L.C. Effects of coaching programs on achievement test performance. *Review of educational research*, 1983, vol. 53, no 4, pp. 571–585. Available at: <https://www.jstor.org/stable/1170221> (accessed 26 June 2025).
12. Hanushek E.A., Piopiunik M., Wiederhold S. The value of smarter teachers: International evidence on teacher cognitive skills and student performance. *The Journal of Human Resources*, 2018, no. 54(4), pp. 857–899. DOI: 10.3368/jhr.55.1.0317.8619R1
13. Woessmann L. Schooling resources, educational institutions and student performance: the international evidence. *Oxford bulletin of economics and statistics*, 2003, vol. 65, no. 2, pp. 117–170. DOI: 10.1111/1468-0084.00045

14. Davis-Kean P.E. The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of family psychology*, 2005, vol. 19, no. 2, pp. 294-304. DOI: 10.1037/0893-3200.19.2.294
15. Eide E., Goldhaber D., Brewer D. The teacher labour market and teacher quality. *Oxford Review of Economic Policy*, 2004, vol. 20, no. 2, pp. 230-244. DOI: 10.1093/oxrep/grh013
16. Rockoff J.E., Jacob B.A., Kane T.J., Staiger D.O. Can you recognize an effective teacher when you recruit one? *Education*, 2011, vol. 6, no. 1, pp. 43-74. DOI: 10.1162/EDFP_a_00022
17. Hanushek E.A., Rivkin S.G. Teacher quality. *Handbook of the Economics of Education*, 2006, vol. 2, pp. 1051-1078. Available at: <http://www.jstor.org/stable/45277277/> (accessed 26 June 2025).
18. Jez S. J., Wassmer R. W. The impact of learning time on academic achievement. *Education and Urban Society*, 2015, vol. 47, no. 3, pp. 284-306. DOI: 10.1177/0013124513495275
19. Yotyodying S., Dettmers S., Jonkmann K. Teachers' prosociality and well-being at work: The mediating role of teacher engagement in family-school partnerships. *Social Psychology of Education*, 2023, vol. 27, no. 4, pp. 1413-1430. DOI: 10.1007/s11218-023-09873-0
20. Prakhov I.A. Investment dynamics and return from additional training for entry into a university. *Applied Econometrics*, 2015, no. 1 (37), pp. 107-124. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-investitsiy-i-otdacha-ot-dopolnitelnoy-podgotovki-k-postupleniyu-v-vuz> (accessed 17 July 2025).
21. Rochev K.V., Kudelin A.G., Semyashkina A.V. A study of the integrated impact of the Unified State Exam on the academic development of students. *International Scientific Research Journal*, 2024, no. 9 (147), pp. 79. DOI: 10.60797/IRJ.2024.147.4923
22. Zylgaeva S.A., Shalaginova K.S., Dekina E.V. Psychological preparation for the Unified State Exam: formation stress tolerance in high school students. *The world of Science. Pedagogy and Psychology*, 2019, no. 2, pp. 79. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/53PSMN219.pdf> (accessed 17 July 2025).
23. Mamontova T.S., Druzhkova O.V. Psychological and pedagogical support for high school students in the process of preparing for the final exam in computer science. *Scientific Dialogue*, 2017, no. 1, pp. 292-306. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-starsheklassnikov-v-protssesse-podgotovki-k-itogovomu-ekzameni-po-informatike> (accessed 26 June 2025).
24. Altukhov N.A., Luzgin N.G. Online Schools as an Example of Distance Learning. 2nd All-Russian Scientific and Practical Conference "Youth Science - for the Development of the Agro-Industrial Complex". Kursk, Kursk State Agricultural Academy named after I.I. Ivanov, 2021, pp. 171-175.
25. Larracilla-Salazar N., Zamora-Lobato T., García-Santillán A., Molchanova V.S. The Parents' Role in the Teaching Online Process: A Confirmatory Approach. *European Journal of Contemporary Education*, 2024, vol. 13, no. 3, pp. 95-105. DOI: 10.13187/ejced.2024.1.95.
26. Schutze F. Narrative Representation kollektiver Schicksalsbetroffenheit. *Erzählforschung: Ein Symposium*. Stuttgart, 1982. 729 p. (in English).
27. Kochetkova T.N., Sashenko A.K. The Multidimensionality of Problems and Opportunities of the Unified State Exam. *Prospects of Science*, 2020, no. 5, pp. 95-100. Available at: [https://moofrnk.com/assets/files/journals/science-prospects/128/science-prospect-5\(128\)-main.pdf](https://moofrnk.com/assets/files/journals/science-prospects/128/science-prospect-5(128)-main.pdf) (accessed 26 June 2025).
28. Osipov M.Yu. Evaluation of the Unified State Exam as a Tool for Selecting Students for Universities (Psychological Aspect). *Higher Education Today*, 2022, no. 9, pp. 90-94. DOI: 10.18137/RNU. HET.22.09.P.090
29. Vlasova E.A., Mezhenaya N.M., Popov V.S. Comparative analysis of the results of the Unified State Exam, the test on residual knowledge and the academic performance of first-year students in mathematics. *World of Science*, 2018, no. 5, pp. 12. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/12PDMN118.pdf> (accessed 17 July 2025).
30. Rostovskaya T.K., Popova I.V., Kuchmaeva O.V. The impact of the Unified State Exam on the educational potential of young people. *Human Capital*, 2019, no. 4(124), pp. 64-75. DOI: 10.25629/HC.2019.04.08
31. Pishnyak A.I., Khalina N.V. Parents' Views on the Successful Passing of the State Final and Unified State Examinations: Opportunities and Barriers. *Educational Studies Moscow*, 2015, no. 3, pp. 144-170. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-144-170
32. Poldin O.V. Predicting Academic Performance at a University Based on the Results of the Unified State Exam. *Applied Econometrics*, 2011, no. 1 (21), pp. 56-69.
33. Rocha A., Borges Á., García-Perales R. and Almeida A.I.S. Differences in socio-emotional competencies between high-ability students and typically-developing students. *Frontiers in Education*, 2024, vol. 9, no. 8. Available at: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2024.1450982/full> (accessed 26 June 2025).
34. Selye G. Stress without Distress. Moscow, Progress Publ., 1979. 123 p. (in Russ).
35. Koryakovtseva O.A., Doronina I.I., Panchenko T.M. Research of category «Motivation» as a basic tool of personnel management. *International Review of Management and Marketing*, 2016, vol. 6, no. 6 (1), pp. 293-299. Retrieved from <https://econjournals.com/index.php/irmm/article/view/1918>

Авторы**Шакурова Евгения Сергеевна**

(Россия, г. Москва)

Кандидат филологических наук, доцент кафедры
«Экономика и Управление»Московский авиационный институт (национальный
исследовательский университет)

E-mail: eshakurova@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-0810-4950

Старчикова Ирина Юрьевна

(Россия, г. Москва)

Старший преподаватель кафедры «Экономика и
Управление»Московский авиационный институт (национальный
исследовательский университет)

E-mail: irina.star4@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-0502-5680

Боброва Элла Викторовна

(Россия, г. Москва)

Старший преподаватель кафедры «Экономика и
Управление»Московский авиационный институт (национальный
исследовательский университет)

E-mail: aerodance@bk.ru

ORCID ID: 0009-0003-4050-1301

Author's**Evgenia S. Shakurova**

(Russia, Moscow)

Cand. Sci. (Philol.), Senior Lecturer, Department "Economics
and Management

Moscow Aviation Institute (National Research University)

E-mail: eshakurova@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-0810-4950

Irina Yu. Starchikova

(Russia, Moscow)

Senior Lecturer, Department «Economics and Management»,
Moscow Aviation Institute (National Research University).

E-mail: irina.star4@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-0502-5680

Ella V. Bobrova

(Russia, Moscow)

Senior Lecturer, Department «Economics and Management»
Moscow Aviation Institute (National Research University)

E-mail: aerodance@bk.ru

ORCID ID: 0009-0003-4050-1301

Вклад авторов**Шакурова Е. С.:** концептуализация, методология,
проведение исследования, создание рукописи и
ее редактирование, руководство исследованием,
визуализация**Старчикова И. Ю.:** верификация данных, проведение
исследования, создание черновика рукописи**Боброва Э. В.:** формальный анализ, ресурсы,
администрирование данных, визуализация**Author's contribution****Evgenia S. Shakurova:** Conceptualization, Methodology,
Investigation, Writing - Review & Editing, Investigation,
Visualization**Irina Yu. Starchikova:** Validation, Investigation,
Writing - Original Draft**Ella V. Bobrova:** Formal analysis, Resources, Data Curation,
Visualization© Шакурова Е. С., Старчикова И. Ю.,
Боброва Э. В., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Evgenia S. Shakurova, Irina Yu. Starchikova,
Ella V. Bobrova, 2026

The author's declared no conflicts of interest