

Детерминанты доверия в высшем образовании

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-12-9-31

Кузнецов Игорь Сергеевич – канд. социол. наук, научный сотрудник, kyznetsov.igor@gmail.com
Институт социологии ФНИСЦ РАН, Москва, Россия
Адрес: 117218, Москва, ул. Кржижановского, 24/35, корп. 5

***Аннотация.** Статья посвящена выявлению факторов, влияющих на доверие студентов к сотрудникам вуза – преподавателям, администрации факультета и администрации вуза. Возникновение доверительных отношений в университете приводит к целому ряду положительных эффектов: например, оно облегчает сотрудничество между акторами, делая их более сплочёнными, открытыми для общения и мотивированными; оно является предпосылкой академической успеваемости, высокого уровня качества высшего образования и лояльности. Этим обусловлен интерес исследователей из разных дисциплин к данной проблематике. Однако вопрос о факторах, влияющих на доверие студентов к сотрудникам вуза, остаётся непояснённым. В данной работе рассматриваются индивидуальные, социально-экономические и институциональные характеристики доверия студентов. Акцент делается также на субъективных факторах – на восприятии и оценке молодыми людьми того, что с ними происходит в процессе обучения. Показано, что доверие студентов к преподавателям и менеджменту вуза положительно связано с оправданием их ожиданий и отрицательно – с курсом обучения. Гендер значимо влияет на доверие обучающихся к администрации факультета, тогда как доход семьи – на их доверие к администрации вуза. Причём два последних фактора имеют региональную специфику: их эффекты существенны только для доверия студентов, получающих образование в московских и Санкт-петербургских вузах.*

***Ключевые слова:** доверие, доверительные отношения в университете, доверие студентов, доверие к преподавателям, доверие к администрации факультета, доверие к администрации вуза*

***Для цитирования:** Кузнецов И.С. Детерминанты доверия в высшем образовании // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 12. С. 9–31. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-12-9-31*

Determinants of Trust in Higher Education

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-12-9-31

Igor S. Kuznetsov – Cand. Sci. (Sociology), Researcher, kuznetsov.igor@gmail.com

Institute of Sociology of the Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

Address: Krzhizhanovskogo str., 4/35, bldg. 5, Moscow, 117218, Russian Federation

Abstract. The article addresses the factors that influence students' trust in the teachers, faculty administration and university administration. Establishing trusting relationships at the university leads to a number of positive effects: for example, it facilitates cooperation between members of educational organization, making them more united, open to communication and motivated; it is a prerequisite for academic excellence, high-quality higher education and loyalty. This is the reason of the researchers' interest to this topic. However, the factors influencing students' trust in teachers and university management have yet to be defined. This paper examines the individual, socio-economic and institutional characteristics of student trust. The emphasis is placed on subjective factors – the perception and assessment by young people of what happens with them in the learning process. It is shown that students' trust in the teachers and university management is positively correlated with their justified expectations (satisfaction), regarding higher education, and negatively correlated with the course of study. The influence of gender is significant when students trust in the administration of the faculty, while the influence of family income is significant when they trust in the administration of the university. Moreover, the last two factors are regionally specific: their effects are significant only for the trust of students studying at Moscow and St. Petersburg universities.

Keywords: trust, trusting relationships at university, student trust, trust in university teachers, trust in faculty administration, trust in university administration

Cite as: Kuznetsov, I.S. (2021). Determinants of Trust in Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 12, pp. 9-31, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-12-9-31 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Доверие и образование в современных исследованиях выступают как две взаимосвязанные и близкие темы, причём они сближаются двояким образом: со стороны образования и со стороны доверия [1]. В первом случае образование выступает предиктором доверия (как правило, обобщённого или генерализированного) [2–4], во втором – доверие является важным элементом сферы образования, обуславливающего различные аспекты в ней – социальные, педагогические, управленческие, культурные и т.д. [5; 6].

Во втором случае роль доверия значима на всех уровнях образования – от начальной

до высшей школы. В рамках высшего образования выделяются исследования, посвящённые доверию между студентами и субъектами образовательного процесса (другими студентами, преподавателями и сотрудниками образовательной организации). Подобное доверие приводит к целому ряду позитивных эффектов как для обучающихся, так и для образовательной организации. К примеру, данный феномен облегчает сотрудничество в студенческих группах, делая их более сплочёнными, открытыми для общения, вовлечёнными в образовательный процесс и мотивированными [7–9]. Доверие также является предпосылкой высокого уровня ка-

чества образовательной подготовки [10; 11]. Кроме того, оно связано с удовлетворённостью студентов процессом и содержанием обучения [12; 13] и с их лояльностью вузу [14–16], что является залогом его устойчивого развития.

В силу того, что доверие имеет непосредственное отношение к этим и другим позитивным эффектам, оно всё чаще привлекает внимание исследователей из разных дисциплин: психологии, экономики, социологии и др. [1; 6]. Однако, несмотря на явный рост интереса к изучению данной тематики, вопрос о детерминантах доверия студентов к сотрудникам вуза остаётся непрояснённым. В научных работах по маркетингу и управлению в сфере высшего образования главным образом рассматриваются такие субъективные факторы, влияющие на доверие студентов, как удовлетворённость, ценностные ориентации, вовлечённость в образовательный процесс и др. [13; 14; 17–19], но при этом гораздо реже в центре внимания исследователей находятся индивидуальные (например, пол, возраст), социально-экономические и институциональные характеристики. Этот вопрос слабо изучен в зарубежной и отечественной социальной науке.

В фокусе настоящего исследования находятся детерминанты доверия студентов к сотрудникам университета – преподавателям, администрации факультета и администрации вуза. При этом наравне с субъективными факторами рассматриваются также индивидуальные, социально-экономические и институциональные.

Для российской системы высшего образования значимость изучения доверия студентов к сотрудникам вуза заключается в следующем. Возникновение данного феномена обуславливает интеграцию молодых людей в социальную и академическую среду вуза, что подтверждается приведёнными выше исследованиями. Об успешности или неуспешности этого процесса свидетельствуют, например, цифры о выбытии (отсева) студентов из образовательной организации. Однако, со-

гласно официальной статистике, отсев¹ молодых людей из вузов с 2010 по 2019 гг. вырос с 11,4% до 28% [20, с. 197]. Учитывая, что в настоящее время дистанционное обучение всё чаще и интенсивнее становится неотъемлемым элементом высшего образования², можно прогнозировать, что показатель выбытия будет только увеличиваться. Такой прогноз опирается прежде всего на представления о том, что акторы (в первую очередь, студенты и преподаватели) испытывают из-за дистанционного формата обучения трудности не только технического, но также социального и академического характера, которые подразумевают как дефицит живого общения студентов со сверстниками, преподавателями и другими сотрудниками вуза [22], так и снижение качества получаемых знаний [23]. Изучение детерминант доверия позволит выявить роль факторов, которые отвечают за формирование доверительного отношения молодых людей к другим членам образовательного коллектива и, как следствие, за удержание их в вузе. Результаты исследования могут быть использованы как менеджментом образовательной организации, так и государственными органами при формировании управленческой стратегии и образовательной политики, направленной на снижение отсева.

Доверие студентов и сфера образования

Исследователи из разных дисциплин подчёркивают, что доверие является теоретически трудноуловимым, методологически многомерным и культурно изменчивым феноменом (см., например, обзор: [5]). В сфере образования при определении доверия авторы

¹ Строго говоря, речь идёт о коэффициенте отсева (подробнее см.: [20, с. 223–224]).

² По оценке государственной статистики, на начало 2019/2020 учеб. года доля студентов (бакалавриата, специалитета и магистратуры), получающих образование с применением дистанционных технологий, составляла 13% от общей численности обучающихся, тогда как на начало 2020/2021 учеб. года таких было уже 47,4% [21, с. 288].

стараясь учитывать многогранность этого понятия. Одним из его часто упоминаемых определений выступает следующее: готовность человека (или группы) быть уязвимым перед другим человеком (группой или организацией), которая основана на уверенности в том, что он окажется доброжелательным, открытым, искренним, компетентным и т.п. [5; 24; 25]. Речь может идти не только об уверенности в определённых моральных или профессиональных качествах индивида, но и о принципах, которые, по мнению доверяющего, отражают правильную работу организации. По поводу того, какому точному количеству и каким качествам (или принципам) должна соответствовать сторона, которой оказывается доверие, до сих пор ведутся дискуссии [15; 25; 26]. Несмотря на отсутствие единого мнения относительно ответов на эти вопросы, в настоящем исследовании мы опираемся именно на такое понимание данного феномена.

Кроме того, мы исходим из того, что когда речь идёт о доверии университету, то подразумевается прежде всего доверие его сотрудникам, которые отвечают за разные функции в образовательной организации (от трансляции знаний до управления подразделениями или всей организацией). Это согласуется с тем, что Э. Гидденс говорит о доверии к абстрактным системам, утверждая, что формирование данного феномена происходит через контакты с представителями этих систем. Они, по мнению учёного, являются «узловыми точками, в которых доверие может быть сохранено или создано» [27, с. 218]. В университете такими «узловыми точками» для студента выступают, в первую очередь, преподаватели, администрация факультета и администрация вуза.

В поле зрения нашей работы находятся факторы, влияющие на возникновение и развитие доверия студентов к этим трём субъектам высшего образования. Ниже рассмотрим исследования, которые имеют непосредственное отношение к указанной проблематике.

Из них следует выделить прежде всего те, которые посвящены гендерным различиям в формировании доверительных отношений. В своё время Дж. Коулман убедительно продемонстрировал, что девушки более ориентированы на учёбу, чем юноши [28]. Современные исследования, развивая его взгляды, показывают, что в рамках школьного образования высокая доля девушек в классе положительно влияет на общую академическую успеваемость, а также на формирование доверительных отношений с учителем [29; 30]. То есть девушки более склонны выстраивать доверительные отношения с преподавательским составом школы, чем юноши, потому что они более ориентированы на учёбу и готовы следовать академическим требованиям. Если говорить о высшей школе, то подобная зависимость частично подтверждается. Так, в некоторых исследованиях было установлено, что девушки чаще, чем юноши, с доверием относятся к преподавателям и другим сотрудникам вуза, в котором учатся [31]. Однако в данном случае доверие не измерялось в отдельности для преподавателей и для менеджмента университета, вместо этого применялся интегральный показатель. В свою очередь, в других исследованиях оно оценивалось в отдельности для каждого субъекта высшего образования. Результаты одного из таких исследований свидетельствуют о том, что пол респондентов не влияет на доверие студентов к преподавателям [32, с. 5255], в то время как результаты другого показывают, что девушки, которые идентифицируют себя с университетом, чаще оказывают доверие менеджменту образовательной организации, чем юноши [19]. В настоящей работе изучается доверие студентов как к преподавателям, так и к академическому менеджменту (администрации факультета и вуза), что позволяет уточнить результаты существующих исследований относительно влияния гендера на доверие обучающихся в сфере высшего образования.

Следующая характеристика – это социально-экономический статус семьи. Ис-

следователи предлагают разные трактовки влияния социального происхождения индивидов на возникновение доверия. Основная аргументация отсылает к определённом опыту доверия, который формируется в семьях с разными социально-экономическими позициями [33–35]. То есть более высокий уровень доверия молодых людей предполагает, что они имеют родителей с высоким экономическим и образовательным капиталом. Это явление объясняется тем, что высокое экономическое положение подразумевает определённое чувство безопасности, возможность принимать более рискованные решения, не боясь ошибиться в доверии другим людям. Ещё одно объяснение отсылает к связи между образовательным капиталом и познавательными способностями. Получая более высокое образование или социализируясь в семье высокообразованных родителей, индивид проявляет большую способность к распознаванию обмана, к определению надёжности других и, как следствие, демонстрирует более высокий уровень доверия [2].

Однако влияние социального происхождения молодых людей на их доверие в сфере образования неоднозначное. Так, в рамках школьного образования статус семьи оказывает противоречивое влияние на доверие, причём независимо от того, измеряется ли он через доход семьи или образование родителей³. В одних работах не обнаруживается значимой взаимосвязи социально-экономического состава учащихся с возникновением доверительных отношений в школах [24; 36]; тогда как в других – подобная связь подтверждается [37; 38]. В свою очередь, в рамках высшего образования существуют немногочисленные исследования, посвя-

щённые влиянию дохода семьи на доверие студентов к преподавателям и менеджменту вуза. И, как свидетельствуют результаты этих работ, подобное влияние не находит эмпирического подтверждения: учащиеся из семей с разными финансовыми возможностями имеют одинаковый уровень доверия к сотрудникам университета [31; 32]. В настоящем исследовании на отечественном эмпирическом материале проверяется гипотеза о существовании взаимосвязи между доверием студентов и социально-экономическим статусом семьи. В качестве показателей последнего рассматриваются материальное положение семьи и образовательный капитал родителей.

Не только социализация в семье сказывается на доверии студентов к субъектам высшего образования, но также и социализация в школе может выступать важным фактором их доверительных отношений. При этом в сфере общего образования ключевыми причинами установления доверия являются особенности школы (её размер, соотношения численности учителей и учеников и т.п.) и успеваемость учащихся. Говоря, например, о размере школы, исследователи отмечают, что чем больше школа, тем ниже уровень доверия между учителями и учениками, учителями и их коллегами и т.д. [39; 40]. Как правило, это связано с увеличением числа членов организации, что делает более трудными межличностные взаимодействия. Относительно успеваемости зависимость проявляется в следующем: уровень доверия, которое возникает между учащимися и сотрудниками школы, будет тем выше, чем более высокие академические результаты ученики демонстрируют [24; 41]. Данная зависимость находит своё объяснение в том, что высокая успеваемость учеников, помимо успешного усвоения образовательной программы, предполагает также соблюдение институциональных правил и оправдание ожиданий учителей [24, р. 227]. Логично предположить, что опыт доверия, полученный молодыми людьми в школе, должен об-

³ Вероятно, неоднозначность влияния связана с контекстуальными условиями обучения (с типом школы, с уровнем школьного образования и т.п.) и с тем, между какими акторами возникает доверие (между учениками и учителями, учениками и школьными консультантами, учителями и родителями учеников и т.п.).

условливать их доверие в студенческие годы. В этой связи в настоящей работе тестируется гипотеза о связи между доверием студентов, их успеваемостью и типом школы (общеобразовательная, гимназия, школа-экстернат и т.д.), которую они заканчивали.

Особенности вуза также играют важную роль в формировании доверительных отношений. При этом в исследованиях, как правило, речь идёт о том, является ли образовательная организация частной или государственной. Считается, что в первом типе вероятность возникновения доверия между её членами выше, чем во втором. Более того, данное положение эмпирически подтверждается не только в отношении университетского образования [31], но также и в отношении школьного [42]. При интерпретации этого явления обычно апеллируют к аргументу Дж. Коулмана, согласно которому частные образовательные организации демонстрируют более высокий уровень социального капитала, неотъемлемым аспектом которого является доверие [43], и к аргументу Ф. Фукуямы, в соответствии с которым подобные организации менее бюрократизированы, более ориентированы на выстраивание неформальных отношений [44]. Эти аргументы опираются на определённые исторические и культурные основания⁴, которые характерны скорее для зарубежной системы высшего образования, чем для российской. По этой причине в настоящем исследовании мы используем другое различие, которое связано с наличием качественного образования в вузе: предлагают ли университеты образовательные программы высокого уровня качества или не предлагают, имеют ли высокую конкуренцию за бюджетные места или не имеют, являются ли селективными или не являются [45]. Мы полагаем, что в «элитных» вузах доверие студентов к преподавателям и менеджменту

выше, чем в «не элитных». Это предположение основано, с одной стороны, на том, что в «элитных» вузах поступают более академически успешные ученики, которые чаще имеют высокообразованных и состоятельных родителей [45]; с другой стороны, в таких вузах более качественная подготовка, то есть профессиональные качества преподавателей (и менеджмента) реже вызывают сомнения и разочарования у студентов.

Следующая характеристика связана со временем, которое обучающийся проводит в вузе. Как показано в некоторых работах, доверие возникает и его уровень растёт с течением времени, по мере того, как поддерживаются и развиваются отношения с организацией, то есть с её «представителями» [44; 46]. На первый взгляд, данное утверждение вполне справедливо и для образовательных организаций, поскольку студенты почти ежедневно на протяжении длительного времени поддерживают связь со своим университетом. Однако это верно только отчасти. Рост доверия наблюдается со временем при взаимодействии студентов друг с другом, когда они погружены в образовательный процесс [8], и его рост отсутствует или наблюдается тенденция к его снижению в ситуациях, когда молодые люди оказывают доверие преподавателям и академическому менеджменту [31]. Последнее может быть связано с тем, что по мере перехода на старшие курсы у обучающихся накапливается неудовлетворённость процессом и содержанием обучения, а также падает мотивация к получению высшего образования. Поскольку в фокусе нашего исследования находится доверие студентов к сотрудникам вуза (а не к студентам), то в данной работе будет проверяться гипотеза о существовании отрицательной связи между феноменом доверия и курсом обучения.

Удовлетворённость студентов процессом, содержанием и результатом обучения (как, собственно, и вовлечённость и ценностные ориентации) является ключевым фактором, влияющим на возникновение и развитие их доверия в отношении работников универси-

⁴ А именно частные школы (в том числе и высшие) в американской и в некоторых европейских системах образования основывались либо состоятельными людьми, либо религиозными организациями.

тета. Наиболее широкое его изучение представлено в научных работах по маркетингу и управлению в сфере высшего образования [13; 14; 17; 19]. В этих исследованиях эмпирически подтверждается положительная связь между доверием и удовлетворённостью: чем выше удовлетворённость студентов в отношении получаемого образования, тем чаще они стремятся оказывать доверие преподавателям и менеджменту университета. Кроме того, связь между этими переменными наблюдается весьма сильная. По этой причине мы сначала проанализируем отдельно, без субъективного фактора то, какие эффекты для доверительных отношений имеют иные характеристики – индивидуальные, социально-экономические, институциональные, а затем значимость каждого из них при его включении. Отметим, что вместо понятия «удовлетворённость обучающихся» в настоящей работе используется смежное понятие – «оправдание ожиданий студентов»⁵.

Данные исследования

В исследовании использованы данные онлайн-опроса, который проводился в период с осени 2018 г. по весну 2019 г. Сбор данных происходил в социальной сети «ВКонтакте» и в онлайн-панели «Анкетолог». Социальная сеть «ВКонтакте» была выбрана основным местом для сбора информации, поскольку в указанный период эту сеть в среднем ежемесячно посещали⁶ 91,3% населения России в возрасте 12–24 лет, проживающих в городах с населением свыше 100 тыс. жителей, а также в среднем ежемесячно посещали 91,6% учащихся⁷. Онлайн-панель

«Анкетолог» рассматривалась как дополнительная площадка. Между ключевыми переменными в двух выборках (социальная сеть «ВКонтакте» и онлайн-панель «Анкетолог») статистически значимых отличий обнаружено не было⁸, в связи с чем эти выборки были объединены в одну.

Объём общей выборки составил 718 респондентов – студентов, обучающихся по программам бакалавриата (72,4%) и специалитета (27,6%)⁹. Основной их формой обучения является очная (94,6%). 40% студентов учатся в московских и Санкт-петербургских вузах, 60% – в региональных вузах.

Для отбора единиц наблюдения использовалась неслучайная стихийная выборка. Для оценки того, насколько выборочная совокупность отражает генеральную совокупность, проводилось сопоставление данных исследования с данными государственной статистики по полу, возрасту, программам подготовки и направлениям подготовки¹⁰, а

⁸ Сравнение проводилось между такими переменными, как пол (до выравнивания выборки с помощью квотирования), место проживания, место поступления в вуз, профессия, уровень образования родителей. В отношении материального положения наблюдается статистически значимое отличие между двумя выборками. В социальной сети «ВКонтакте» респонденты более материально обеспечены, чем в онлайн-панели «Анкетолог». При объединении двух выборок было принято решение этой разницей пренебречь.

⁹ В «ВКонтакте» было собрано 558 анкет, в онлайн-панели «Анкетолог» – 160 анкет.

¹⁰ В отношении пола различия между двумя совокупностями составляют не более 8%; что касается возраста, то разница приближается к 6% для 18-летних, для остальных возрастов этот показатель гораздо меньше; в отношении образовательных программ несоответствие находится в пределах 7% как для бакалавриата, так и для специалитета; относительно направлений подготовки значительные различия наблюдаются только для трёх специальностей – «Сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки», «Науки об обществе и образование» и «Педагогические науки» – 10%, 10% и 6% со-

⁵ Подразумеваются разные ожидания студентов – как связанные с высшим образованием, так и не связанные с ним. Дополнительно об этом будет сказано далее.

⁶ Хотя бы один раз в месяц заходили в социальную сеть с десктопных или мобильных устройств.

⁷ Данные Mediascope. URL: <https://webindex.mediascope.net/report?id=16571> (дата обращения: 22.11.2021).

Таблица 1

Описательная статистика

Table 1

Descriptive statistics

Переменная	(N)	Минимум	Максимум	Среднее значение	Станд. отклонение
Доверие преподавателям (1, если есть)	694	0	1	0,819	0,360
Доверие администрации факультета (1, если есть)	657	0	1	0,613	0,463
Доверие администрации вуза (1, если есть)	650	0	1	0,579	0,480
Пол (1, если юноша)	718	0	1	0,380	0,470
Образование матери (1, если высшее)	718	0	1	0,610	0,490
Образование отца (1, если высшее)	718	0	1	0,516	0,500
Материальное положение семьи (1, если «денег хватает на всё, кроме таких дорогих приобретений, как квартира, дом» или «материальных затруднений не испытываем»)	656	0	1	0,290	0,454
Тип школы (1, если средняя общеобразовательная школа)	693	0	1	0,670	0,461
Оценки в школе (1, если учились «только на пятёрки» и «пятёрки и четвёрки»)	702	0	1	0,663	0,468
Курс обучения (от 1 до 5, где 1 – 1-й курс, 5 – 5-й курс)	679	1	5	2,496	1,218
Рейтинг вузов (1, если вуз входит в «ТОП 100 вузов России»)	718	0	1	0,489	0,500
Оправдание ожиданий студентов (1, если полностью и скорее оправдались)	667	0	1	0,762	0,426
Коэффициент Джини (по регионам за 2019 г.)	718	0,338	0,415	0,394	0,018

также осуществлялось выравнивание выборки с помощью метода квотирования.

В таблице 1 приведена описательная статистика зависимых и независимых переменных.

Основная переменная исследования – «доверие студентов» – измерялась в отношении трёх субъектов высшего образования: преподавателей, администрации факультета и администрации вуза. Вопрос о доверии включал два варианта ответа: «скорее доверяю и «скорее не доверяю». Согласно полученным данным, преподавателям ско-

рее доверяют 81,9% опрошенных, скорее не доверяют – 14,8%, при этом затруднились ответить только 3,3%. В отношении администрации факультета эти показатели следующие: 63,1%, 28,4% и 8,5% соответственно; тогда как для администрации вуза – 57,9%, 32,6% и 9,5% соответственно. Как видно, наибольшее доверие респонденты оказывают преподавателям и гораздо меньше доверяют администрации факультета и вуза. Подобные оценки доверия студентов согласуются с оценками, полученными в других исследованиях [47; 48].

Переменная «пол» принимает значение 1, если респондент является юношей, 0 – если девушкой. Доля первых в выборочной совокупности составляет 38%, доля вторых – 62%.

Особенности семьи студента заданы такими переменными, как «образование родителей» и «материальное положение семьи».

ответственно. Подобное сравнение позволяет составить представление о выборочной совокупности, на основе которой формулируются выводы относительно проблематики исследования. Несмотря на видимую схожесть между выборочной и генеральной совокупностями, приводимые в данной работе результаты анализа заслуживают дальнейшей проверки с применением более тонких методов построения выборки.

Доля матерей с высшим образованием равна 61%, доля отцов – 51,6%. Материальное положение измерялось по шестибальной шкале¹¹. Данная переменная в анализе принимает значение 1, если респондент является выходцем из финансово благополучной семьи, то есть если он выбрал вариант ответа «Денег хватает на всё, кроме таких дорогих приобретений, как квартира, дом» либо вариант – «Материальных затруднений не испытываем, при необходимости могли бы приобрести квартиру, дом» (их доля 29%), и 0 – в противном случае.

Характеристики школы представлены её типом, а также успеваемостью. В исследовании 67% студентов окончили среднюю общеобразовательную школу и 29,5% – школу иного типа (гимназию, школу-интернат, лицей и др.)¹². Данная переменная принимает значение 1 в первом случае, 0 – во втором. В свою очередь, переменная «успеваемость» принимает значение 1, если респондент учился в школе «только на пятёрки» или «пятёрки и четвёрки» (таких «отличников» 66,3%), и 0 – во всех остальных случаях («четвёрки и тройки», «в основном тройки», «тройки и часто двойки»).

Особенности текущего обучения в вузе заданы его рейтингом и курсом обучения. Вузы проранжированы на основе рейтинга «Топ-100 вузов России», который с 2012 г. составляет ежегодно RAEX Аналитика¹³.

¹¹ Варианты ответов: 1 – «Денег не хватает даже на питание» (1,3%); 2 – «На питание денег хватает, но не хватает на покупку одежды и обуви» (5,6%); 3 – «На покупку одежды и обуви денег хватает, но не хватает на покупку крупной бытовой техники» (27,2%); 4 – «Денег вполне хватает на покупку крупной бытовой техники, но не можем купить новую машину» (30,9%); 5 – «Денег хватает на всё, кроме таких дорогих приобретений, как квартира, дом» (19,2%); 6 – «Материальных затруднений не испытываем, при необходимости могли бы приобрести квартиру, дом» (7,2%). 8,6% – затруднились ответить.

¹² 3,3% затруднились указать тип школы.

¹³ Рейтинговое агентство RAEX. URL: https://raex-rr.com/education/universities/rating_

Данная переменная принимает значение 1, если вуз входит в первые Топ-100 вузов (таких 48,9%), 0 – в противном случае. В ходе эмпирического исследования были опрошены респонденты, обучающиеся по программам бакалавриата и специалитета. На первом курсе обучаются 27,5% опрошенных, на втором – 26,5%, на третьем – 22,5%, на четвёртом – 18% и на пятом – 5,5%.

Переменная «оправдание ожиданий» имеет четырёхбалльную шкалу (от 1 до 4): 1 – «да, оправдались полностью» (18,8%), 2 – «скорее оправдались» (51,9%), 3 – «скорее не оправдались» (16,2%), 4 – «нет, совсем не оправдались» (6%). Доля респондентов, затруднившихся ответить, составляет 7,1%. Данная шкала редуцируется к бинарному виду, где 1 – «да, оправдались полностью» и «скорее оправдались» (76,2%), 0 – «нет, совсем не оправдались» и «скорее не оправдались» (23,8%).

Также в анализе в качестве дополнения к данным исследования используются официальные статистические данные об уровне экономического неравенства (коэффициент Джини) по регионам за 2019 г.

Детерминанты доверия студентов к сотрудникам вуза

В данном разделе нами сначала рассматривается корреляционный анализ, затем строятся регрессии трёх зависимых переменных на индивидуальных, социально-экономических и институциональных характеристиках. После этого в модели добавляется переменная «оправдание ожиданий» для оценки того, насколько при учёте её эффекта устойчивыми оказываются вышеперечисленные характеристики.

Рассмотрение парных корреляций¹⁴ между переменными позволяет сделать ряд заключений. Во-первых, обнаружена положительная корреляция между зависимыми

of_universities_of_russia (дата обращения: 22.11.2021).

¹⁴ Непараметрическая корреляция Спирмена.

Таблица 2

Результаты регрессионного анализа: доверие студентов к сотрудникам вуза

Table 2

Results of regression analysis: students' trust in teachers, faculty administration and university administration

Независимые переменные	Зависимые переменные		
	ДП	ДАФ	ДАВ
Пол	0,153 (0,128)	0,241** (0,104)	0,223** (0,102)
Образование матери	-0,022 (0,121)	-0,094 (0,101)	-0,025 (0,099)
Материальное положение семьи	0,169 (0,129)	0,056 (0,100)	0,215** (0,101)
Тип школы	0,178 (0,117)	0,012 (0,098)	0,105 (0,097)
Оценки в школе	0,140 (0,118)	0,013 (0,100)	0,056 (0,099)
Рейтинг вузов	0,215* (0,128)	0,011 (0,103)	0,119 (0,103)
Курс обучения	-0,323*** (0,117)	-0,413*** (0,098)	-0,531*** (0,099)
Коэффициент Джини	-0,008 (0,122)	-0,218** (0,106)	-0,386*** (0,107)
Константа	1,787*** (0,126)	0,926*** (0,099)	0,708*** (0,098)
Псевдо- <i>RI</i>	0,057	0,076	0,145
Количество наблюдений	569	544	536

β -коэффициенты стандартизованы. В скобках указаны стандартные ошибки. Уровень значимости: *** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$. ДП – доверие преподавателям, ДАФ – доверие к администрации факультета, ДАВ – доверие к администрации вуза.

переменными. Коэффициент корреляции между доверием преподавателям и доверием к администрации факультета равен 0,439, тогда как между доверием преподавателям и доверием к администрации вуза – 0,411. Наиболее сильная парная корреляция наблюдается между доверием к администрации факультета и доверием к администрации вуза – 0,741. Все коэффициенты статистически значимы на уровне одного процента.

Во-вторых, зависимая переменная «доверие преподавателям» положительно скоррелирована с рейтингом вуза (коэффициент корреляции – 0,102) и отрицательно – с курсом обучения (–0,101). Две другие зависимые переменные: «доверие к администрации вуза» и «доверие к администрации факультета» – отрицательно скоррелиро-

ваны с курсом обучения (–0,180 и –0,248) и с уровнем экономического неравенства по регионам (–0,111 и –0,168). Во всех случаях значения парных корреляций значимы на однопроцентном уровне. Зависимая переменная «доверие к администрации вуза» дополнительно коррелирует с материальным положением семьи; взаимосвязь слабая и статистически значимая на пятипроцентном уровне. В отношении остальных переменных корреляционный анализ не выявил их статистически значимой связи с зависимыми переменными.

В-третьих, существуют независимые переменные, которые имеют сильную корреляцию между собой. Речь идёт о сильной положительной взаимосвязи между образованием отца и образованием матери. В ре-

Таблица 3

Результаты регрессионного анализа: доверие студентов к сотрудникам вуза
с учётом региональной специфики

Table 3

Results of regression analysis: students' trust in teachers, faculty administration and university
administration, taking into account regional specifics

Независимые переменные	Зависимые переменные					
	Московские и Санкт-Петербургские вузы			Региональные вузы		
	ДП	ДАФ	ДАВ	ДП	ДАФ	ДАВ
Пол	0,264 (0,211)	0,504*** (0,176)	0,178 (0,161)	0,020 (0,169)	0,016 (0,136)	0,178 (0,140)
Образование матери	0,170 (0,183)	-0,015 (0,159)	-0,032 (0,154)	-0,172 (0,165)	-0,107 (0,134)	0,006 (0,133)
Материальное положение семьи	0,148 (0,193)	0,200 (0,156)	0,311** (0,150)	0,176 (0,178)	-0,101 (0,135)	0,112 (0,140)
Тип школы	0,091 (0,168)	0,146 (0,140)	0,150 (0,136)	0,298* (0,166)	-0,126 (0,151)	0,037 (0,144)
Оценки в школе	0,229 (0,176)	-0,183 (0,158)	-0,112 (0,149)	0,023 (0,162)	0,179 (0,133)	0,175 (0,134)
Рейтинг вузов	0,071 (0,200)	0,031 (0,166)	0,043 (0,163)	0,280 (0,183)	-0,093 (0,144)	0,076 (0,143)
Курс обучения	-0,304* (0,170)	-0,379*** (0,147)	-0,466*** (0,144)	-0,307* (0,165)	-0,483*** (0,139)	-0,610*** (0,140)
Коэффициент Джини	0,301 (0,729)	-0,066 (0,605)	0,489 (0,590)	0,181 (0,194)	-0,030 (0,170)	-0,231 (0,167)
Константа	1,414** (0,653)	0,768 (0,547)	0,182 (0,533)	1,999*** (0,216)	1,143*** (0,168)	0,921*** (0,161)
Псевдо- <i>RI</i>	0,064	0,134	0,122	0,078	0,067	0,116
Количество наблюдений	234	221	218	335	323	318

β -коэффициенты стандартизованы. В скобках указаны стандартные ошибки. Уровень значимости: *** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$. ДП – доверие преподавателям, ДАФ – доверие к администрации факультета, ДАВ – доверие к администрации вуза.

регрессионном анализе будет использоваться только одна из этих переменных. Остальные независимые переменные имеют или слабую связь, или статистически незначимую.

Важный вывод, который можно сделать на основе анализа парных корреляций, состоит в том, что все три зависимые переменные коррелируют (причём отрицательно) только с одной независимой переменной – курсом обучения.

Перейдём теперь к рассмотрению результатов регрессионного анализа. Зависимые переменные на протяжении всего анализа являются бинарными, по этой причине все модели для них строятся при помощи логистической регрессии. Результаты регрессионного анализа представлены в таблице 2.

Зависимая переменная «доверие преподавателям» имеет статистически значимую взаимосвязь только с двумя переменными:

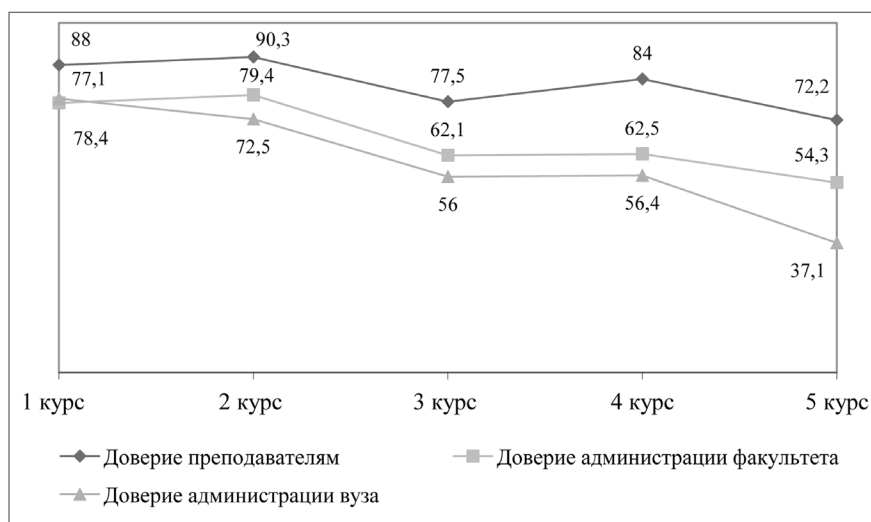


Рис. 1. Доверие студентов и курс обучения, %

Fig. 1. Student trust and course of study, %

положительно связана с рейтингом вузов и отрицательно – с курсом обучения. Доверие к администрации факультета значимо связано с тремя переменными: положительно – с полом обучающихся, отрицательно – с курсом обучения и с показателем уровня экономического неравенства по регионам. В свою очередь, доверие к администрации вуза взаимосвязано с четырьмя переменными: положительно – с полом обучающихся и материальным положением семьи, отрицательно – с курсом обучения и с показателем уровня экономического неравенства.

Как можно заметить, доверие двух последних зависимых переменных обусловлено уровнем экономического неравенства. Иными словами, в регионах с разными показателями коэффициента Джини доверительное отношение между студентами и администрациями факультета и вуза выстраивается неодинаковым образом: там, где этот показатель выше, доверие оказывается реже, и наоборот: там, где он ниже, доверие оказывается чаще. В данном исследовании наиболее высокий показатель экономического неравенства наблюдается в двух регионах – Москве и Санкт-Петербурге. Кроме того, учитывая, что выборка имеет гео-

графическую особенность (а именно, доля респондентов, получающих образование в московских и Санкт-петербургских вузах, и доля респондентов, обучающихся в региональных вузах, соотносятся приблизительно как 2 к 3), далее отдельно для двух этих совокупностей мы строим регрессионные модели (Табл. 3).

Для студентов из московских и Санкт-петербургских вузов при доверии преподавателям значимым фактором является только курс обучения, тогда как для студентов из региональных вузов такими факторами выступают тип школы и курс обучения. При доверии к администрации факультета для первых значимыми факторами оказываются пол обучающегося и курс обучения, для вторых – только курс обучения; при доверии к администрации вуза для первых – материальное положение семьи и курс обучения, для вторых – курс обучения.

Основной вывод состоит в том, что наиболее устойчивым фактором доверия студентов остаётся курс обучения независимо от того, кому оказывается доверие – преподавателям, администрации факультета или администрации вуза, и независимо от того, где они получают образование – в московских

и санкт-петербургских или региональных вузах. Причём во всех этих случаях связь отрицательная, то есть с повышением курса обучения студенты менее склонны оказывать доверие субъектам высшего образования.

На *рисунке 1* показано, как меняется доверие студентов к сотрудникам вуза в зависимости от курса обучения¹⁵.

Во-первых, первокурсники и второкурсники испытывают высокое доверие ко всем трём субъектам высшего образования. То есть доверие с их стороны наблюдается не только в отношении преподавателей, с которыми они наиболее часто контактируют и с которыми традиционно выстраивается наиболее доверительное взаимодействие, но также в отношении администрации факультета и администрации вуза, повседневные отношения с которыми нерегулярны и носят во многом формальный характер [48, с. 39]. На первый взгляд, высокий уровень доверия студентов первых и вторых курсов к этим трём субъектам вполне может быть обусловлен особенностями их социализации в семье, полученным опытом взаимодействия в школе и академической успеваемостью в ней. Однако данные нашего исследования не подтверждают это предположение.

Во-вторых, студенты старших курсов значительно реже оказывают доверие сотрудникам вуза, чем студенты младших курсов. Основной перелом наблюдается на третьем курсе – именно в этот период происходит сравнительно резкое снижение доверия. Правда, такая динамика характерна скорее для доверия к администрации факультета и вуза, чем для доверия к преподавателям. Касательно последних дрейф доверия в сторону снижения неравномерен: на четвёртом

курсе наблюдается его подъём относительно третьего курса. Тем не менее в отношении преподавателей общая тенденция к снижению сохраняется – студенты первых и вторых курсов больше доверяют им, чем студенты последующих курсов. Получается, что подобная тенденция характерна даже для тех субъектов, относительно которых студенты испытывают наибольшее доверие. По сути, взаимодействия между студентами и преподавателями, по мнению исследователей, являются «ядром вузовской среды, в котором зарождается доверие в вузе» [48, с. 39]. И именно это ядро со временем также подвергается эрозии. Возможно, она вызвана тем, что доверие служит «неким буфером, который отчасти “гасит” деструктивное влияние академического менеджмента и бюрократии на вузовские отношения» [48, с. 36]. Возможно, отношения трансформируются и по иным причинам, которые обусловлены непосредственным процессом взаимодействия между студентами и преподавателями. Так или иначе, мы можем поставить более общий вопрос: что именно влияет на снижение доверия студентов к сотрудникам вуза в период получения ими высшего образования? Какие эффекты приводят к этому? Далее рассмотрим этот вопрос несколько подробнее.

Оправдание ожиданий и доверие студентов

Как было показано выше, для возникновения и развития доверия студента к работникам вуза важными оказываются не только и не столько индивидуальные характеристики обучающегося, образовательный капитал родителей и материальное положение семьи, особенности школы и успеваемость в ней, обучение в селективном или в неселективном вузе, сколько то, что происходит со студентом во время обучения, когда он движется от одного курса к другому, взаимодействуя с тремя основными «представителями» университета и с иными субъектами образовательного процесса.

¹⁵ Вопрос о доверии студентов в отношении преподавателей и академического менеджмента предполагал два варианта ответа: «скорее доверяю» и «скорее не доверяю» (также они могли выбрать вариант «затрудняюсь с ответом»). Показатель в процентах показывает долю тех, кто выбрал вариант ответа «скорее доверяю».

Иначе говоря, на доверие оказывают влияние иные факторы, которые свою важность приобретают в период получения студентами высшего образования.

В. Тинто, изучая выбытие и успешное окончание обучения в вузе, к таким факторам относит прежде всего социальную и академическую интеграцию. Под первой он понимает приверженность молодых людей ценностной структуре университета и активное выстраивание социальных отношений с другими членами образовательного коллектива, тогда как под второй – принятие и соблюдение установленных вузом требований и правил, касающихся надлежащего академического поведения (в том числе успеваемости) [49, р. 91–92]. Однако исследователь не останавливается на рассмотрении только структурных факторов: его интересуют также субъективные факторы, особенно такие, которые predisполагают к продолжению или прекращению учёбы в вузе. К ним он предлагает относить ожидаемые и мотивационные характеристики, которые могут измеряться как карьерными и образовательными ожиданиями, так и мотивацией к получению высшего образования [49, р. 93].

Факторы, эксплицированные В. Тинто, по всей видимости, обуславливают уровень доверия студентов к преподавателям и академическому менеджменту в период их пребывания в вузе¹⁶. При этом карьерные и образовательные ожидания занимают особое место, поскольку в рамках целого ряда теоретических подходов к изучению доверия наличие «благоприятных ожиданий» или «оправдание ожиданий» оказываются необходимым элементом доверительных отношений [50; 51]. Поэтому в условиях, когда,

например, ожидания не оправдываются или подвергаются частому изменению, сложно предполагать повышение уровня доверия.

Если в рамках настоящего исследования сравнивать оправдание ожиданий у студентов, обучающихся на разных курсах, то можно заметить, что по мере перехода на старшие курсы снижается доля тех студентов, у кого ожидания «полностью оправдались», и растёт доля тех, у кого ожидания «совсем не оправдались» (Рис. 2¹⁷).

Наличие несбывшихся ожиданий позволяет отчасти прояснить снижение доверия студентов к сотрудникам университета. Для того чтобы в этом убедиться, дополним ранее построенные регрессионные модели новой переменной – «оправдание ожиданий студентов» (Табл. 4).

Результаты показывают, что все три зависимые переменные имеют сильную положительную связь с данной переменной: чем выше уровень оправдания ожиданий студентов, тем выше их уровень доверия к сотрудникам вуза.

Таким образом, можно заключить, что доверие студентов со временем снижается, поскольку в период обучения не подтверждаются их ожидания. С чем конкретно связано отсутствие оправданных ожиданий? В ходе эмпирического этапа исследования респондентам задавался вопрос¹⁸ о том, какие у них есть разочарования. Больше всего молодых людей не устраивает организация учебного процесса (40,1%); далее с заметным отрывом следуют разочарования относительно содержания обучения (22,4%), качества преподавания (20,1%), незаинтересованности в обучении других студентов (20%), невостребованности профессии на рынке труда (18,7%) и потери интереса к избранной специальности (13%).

¹⁶ Идеи теории интеграции В. Тинто нашли своё применение в исследованиях доверия в сфере высшего образования. В них данный феномен рассматривается в качестве ключевого ресурса, который обеспечивает приверженность студентов организационным ценностям и лояльность их вузу [15; 17].

¹⁷ Распределение для пятого курса не представлено на диаграмме по причине недостатка данных исследования.

¹⁸ Вопрос предполагал множественный ответ: студенты делали выбор из семи предложенных вариантов, отмечая до трёх пунктов.

Таблица 4

Table 4

Результаты регрессионного анализа: доверие студентов и оправдание их ожиданий

Results of regression analysis: trust of students and their justified expectations

Независимые переменные	Зависимые переменные									
	Все вузы			Московские и Санкт-петербургские вузы			Региональные вузы			
	ΔП	ΔАФ	ΔАВ	ΔП	ΔАФ	ΔАВ	ΔП	ΔАФ	ΔАВ	
Пол	0,092 (0,137)	0,176 (0,112)	0,169 (0,112)	0,267 (0,244)	0,477** (0,191)	0,103 (0,173)	-0,034 (0,177)	-0,057 (0,147)	0,175 (0,154)	
Образование матери	-0,060 (0,131)	-0,138 (0,110)	-0,056 (0,110)	0,101 (0,205)	-0,081 (0,175)	-0,119 (0,169)	-0,202 (0,175)	-0,128 (0,148)	0,013 (0,147)	
Материальное положение семьи	0,089 (0,138)	-0,022 (0,109)	0,171 (0,111)	0,074 (0,210)	0,229 (0,169)	0,307* (0,162)	0,098 (0,187)	-0,165 (0,147)	0,046 (0,155)	
Тип школы	0,113 (0,138)	-0,042 (0,107)	0,079 (0,106)	0,034 (0,184)	0,151 (0,150)	0,136 (0,146)	0,224 (0,179)	-0,247 (0,171)	-0,005 (0,160)	
Оценки в школе	0,167 (0,127)	0,037 (0,108)	0,047 (0,108)	0,302 (0,198)	-0,123 (0,169)	-0,080 (0,159)	0,040 (0,173)	0,193 (0,146)	0,142 (0,149)	
Рейтинг вузов	0,211 (0,137)	-0,049 (0,112)	0,086 (0,112)	0,136 (0,217)	-0,062 (0,181)	-0,026 (0,179)	0,284 (0,193)	-0,103 (0,157)	0,090 (0,158)	
Курс обучения	-0,209 (0,130)	-0,306*** (0,107)	-0,467*** (0,108)	-0,258 (0,192)	-0,304** (0,161)	-0,425*** (0,156)	-0,147 (0,185)	-0,318** (0,155)	-0,503*** (0,156)	
Коэффициент Аджини	0,013 (0,129)	-0,217* (0,114)	-0,401*** (0,115)	-0,428 (0,810)	-0,286 (0,660)	0,036 (0,645)	0,148 (0,197)	-0,028 (0,179)	-0,265 (0,178)	
Оправдание ожиданий	0,639*** (0,112)	0,674*** (0,101)	0,763*** (0,107)	0,697*** (0,171)	0,637*** (0,152)	0,723*** (0,163)	0,611*** (0,159)	0,686*** (0,145)	0,788*** (0,147)	
Константа	1,874*** (0,138)	0,952*** (0,108)	0,720*** (0,108)	2,262*** (0,758)	1,021* (0,602)	0,245 (0,585)	1,987*** (0,224)	1,196*** (0,184)	0,911*** (0,177)	
Псевдо-R	0,145	0,187	0,271	0,179	0,240	0,236	0,139	0,173	0,243	
Количество наблюдений	538	515	508	223	212	209	315	303	299	

β-коэффициенты стандартизованы. В скобках указаны стандартные ошибки. Уровень значимости: *** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$. ΔП – доверие преподавателям, ΔАФ – доверие администрации факультета, ΔАВ – доверие администрации вуза.

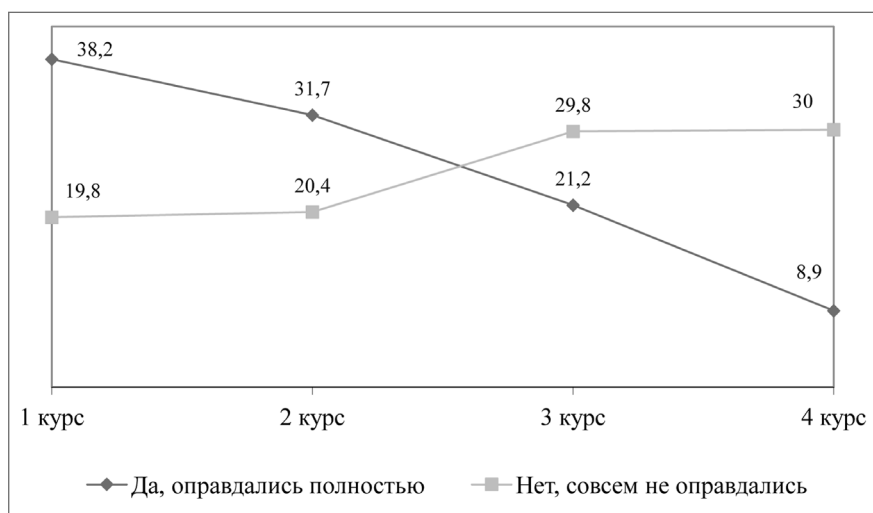


Рис. 2. Оправдание ожиданий студентов и курс обучения, %

Fig. 2. Justified student expectations (student satisfaction) and course of study, %

Ожидания студентов могут быть связаны с процессом, содержанием и результатом обучения, а также с базовыми принципами (качествами или ценностями) – компетентностью, честностью, надёжностью и др., которым, как предполагается, будут соответствовать субъекты высшего образования [5; 25]. Важно не просто соответствовать этим принципам, но, как отмечают исследователи, делать их замечаемыми и наблюдаемыми для молодых людей [15; 25]. Кроме того, ожидания обучающихся могут затрагивать иных акторов (студентов, работодателей) и даже касаться пересмотра всей их образовательной и жизненной траектории. Всё это оказывает прямое и косвенное влияние на доверие студентов к преподавателям, администрации факультета и администрации вуза.

Следует отдельно заметить, что при добавлении в регрессионные модели переменной «оправдание ожиданий» сохраняется региональная специфика относительно гендера и материального положения семьи. Эти факторы обуславливают доверие студентов московских и Санкт-Петербургских вузов в отношении академического менеджмента: если говорить точнее, то при доверии к администрации факультета статистически

значимым фактором остаётся пол обучающегося: юноши доверяют чаще, чем девушки; при доверии к администрации вуза важным фактором продолжает быть материальное положение семьи: чем выше материальное благополучие, тем чаще студенты оказывают доверие.

Заключение

Цель данной работы состояла в том, чтобы выявить и прояснить факторы, влияющие на доверие студентов к преподавателям, администрации факультета и администрации вуза. Для формирования и поддержания такого доверия особое значение имеют внутриорганизационные процессы, под воздействием которых у студента возникают и изменяются ожидания относительно организации и контроля обучения, регулирования академического и социального поведения, уровня качества получаемых знаний, востребованности профессии на рынке труда и перспектив получения высшего образования в целом. Оправдание подобных ожиданий положительно связано с доверием студентов к сотрудникам вуза. Этот фактор (оправдание ожиданий) оказывает достаточно сильное влияние на их доверие, безотносительно

к тому, каким субъектам высшего образования оно оказывается (преподавателям, администрации факультета или администрации вуза) и в каких вузах они получают высшее образование (в столичных или в региональных). Подобный вывод согласуется с результатами предыдущих работ [13; 14; 19].

Индивидуальные (пол, успеваемость в школе), социально-экономические (образование родителей и доход семьи) и институциональные (тип школы и вуза) характеристики не оказывают устойчивого влияния на доверие студентов. Исключение составляют два фактора – гендер и доход семьи, для которых оказывается значимой региональная специфика. Если первый положительно связан с доверием студентов московских и Санкт-Петербургских вузов к администрации факультета (юноши доверяют чаще, чем девушки), то второй положительно связан с доверием студентов московских и Санкт-Петербургских вузов к администрации вуза. Относительно второго случая можно утверждать, что в мегаполисах, в которых наблюдается сравнительно высокий уровень экономического неравенства, студенты из материально обеспеченных семей чаще доверяют администрации вуза. Полученные выводы в отношении этих двух факторов не поддерживают результаты ранее проведённых исследований [19; 31], в которых было установлено, что девушки оказывают доверие чаще, чем юноши, и что доход семьи не влияет на доверие студентов к академическому менеджменту. По всей видимости, при изучении данного феномена особое положение приобретает то, между какими субъектами в сфере высшего образования происходит взаимодействие и в каких контекстах. Этим обуславливается важность тех или иных факторов для доверия обучающихся. Как бы то ни было, полученные выводы заслуживают дополнительной проверки.

Если говорить о доверии студентов к преподавателям, то все вышеуказанные группы характеристик оказались незначимыми: ни индивидуальные, ни социально-экономиче-

ские, ни институциональные характеристики не влияют на доверие. Данное заключение частично подтверждается результатами работ других исследователей [31; 32].

Доверие студентов к сотрудникам вуза снижается по мере перехода на старшие курсы. Если на первом и на втором курсах наблюдается высокое доверие, то начиная с третьего курса оно значительно снижается. Относительно преподавателей снижение уровня доверия студентов с течением времени не так выражено, как в отношении администрации факультета и администрации вуза. Более того, уровень доверия к преподавателям остаётся высоким как по сравнению с уровнем доверия на начальных курсах, так и по сравнению с уровнем доверия к другим акторам. Можно сделать промежуточное заключение о том, что интенсивность (или регулярность) взаимодействия определяет то, кому из работников вуза студенты доверяют больше (в данном случае – преподавателям)¹⁹.

На что может указывать тенденция к падению доверия? Как минимум на два взаимосвязанных момента: с одной стороны, на особенность феномена доверия, с другой – на специфику отечественной системы высшего образования. В первом случае подобная тенденция позволяет эксплицировать динамический аспект доверия (подробнее об этом см., например: [5, р. 570]). Говоря конкретнее, доверие – это темпоральное понятие, оно не остаётся одним и тем же, а изменяется со временем. На старте у студентов могут быть одни представления о вузе, о процессе, содержании и результатах обучения в нём, то есть одни ожидания, тогда как при выпуске – другие. Меняются и основания доверия: при поступлении в вуз доверие молодых людей может быть более эмоциональным и опираться на слабую информированность об университете и о его сотрудниках, в то

¹⁹ Это подтверждается данными как настоящего исследования, так и результатами других работ (см., например: [6, с. 192; 48]).

время как на последних курсах обучения оно менее эмоциональное и более рефлексивное. Динамика доверия – это естественный процесс, и её необходимо отслеживать для тех, кто приходит в вуз, кто в нём находится и кто готовится его покинуть.

С этим сопряжён второй момент. Доверие в силу тесной связи с оправданием ожиданий позволяет оценить то, что происходит со студентами во время обучения (особенно на старших курсах, когда они более рефлексивно относятся к своей позиции в университете и за его пределами). В этом смысле данный феномен выступает показателем плодотворного или не очень взаимоотношения между обучающимися и другими субъектами высшего образования. По окончании курсов обучения, как было показано, молодые люди менее доверяют преподавателям и менеджменту вуза, чем при поступлении. Это очевидно свидетельствует о необходимости образовательной и управленческой политики, направленной на повышение эффективности взаимодействия между ними.

Литература

1. Кузнецов И.С. Доверие в сфере образования: подходы в российских и зарубежных исследованиях // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития: Сб. науч. статей. Вып. 3. М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2018. С. 189–204.
2. Frederiksen M., Larsen Chr., Lolle H. Education and trust: Exploring the association across social relationships and nations // *Acta Sociologica*. 2016. Vol. 59. No. 4. P. 293–308. DOI: 10.1177/0001699316658936
3. Натхов Т. Образование и доверие в России. Эмпирический анализ // Экономический журнал Высшей школы экономики. 2011. Т. 15. № 3. С. 353–373.
4. Кузнецов И.С. Высшее образование как детерминанта обобщённого доверия // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития: Ежегодник. Вып. 5. М.: ФНИСЦ РАН, 2020. С. 232–249. DOI: 10.19181/obrnaukru.2020.12
5. Tschannen-Moran M., Hoy W. K. A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust // *Review of Educational Research*. 2000. Vol. 70. No. 4. P. 547–593. DOI: 10.3102/00346543070004547
6. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А., Каташинских В.С., Шаброва Н.В., Шуклина Е.А. Доверие как фундаментальная проблема российского высшего образования. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2020. 382 с.
7. Huff L.C., Cooper J., Jones W. The development and consequences of trust in student project groups // *Journal of Marketing Education*. 2002. Vol. 24. No. 1. P. 24–34. DOI: 10.1177/0273475302241004
8. Ennen N.L., Stark E., Lassiter A. The importance of trust for satisfaction, motivation, and academic performance in student learning groups // *Social Psychology of Education*. 2015. Vol. 18. No. 3. P. 615–633. DOI: 10.1007/s11218-015-9306-x
9. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Доверие в вузе как фактор преодоления образовательной неуспешности студенчества // Вестник Института социологии. 2019. Т. 10. № 4. С. 126–149. DOI: 10.19181/vis.2019.31.4.620
10. Dżimińska M., Fijałkowska J., Sułkowski Ł. Trust-Based Quality Culture Conceptual Model for Higher Education Institutions // *Sustainability*. 2018. Vol. 10. No. 8. P. 2599. DOI: 10.3390/su10082599
11. Каташинских В.С. Доверие как проблема качества высшего образования // Вестник СурГПУ. 2018. № 4. С. 41–51.
12. Santini F., Ladeira W., Sampaio C., Costa G. Student satisfaction in higher education: A meta-analytic study // *Journal of Marketing for Higher Education*. 2017. Vol. 27. No. 1. P. 1–18. DOI: 10.1080/08841241.2017.1311980
13. Schlesinger W., Cervera A., Pérez-Cabañero C. Sticking with your university: The importance of satisfaction, trust, image, and shared values // *Studies in Higher Education*. 2017. Vol. 42. No. 12. P. 2178–2194. DOI: 10.1080/03075079.2015.1136613
14. Rojas-Méndez J.I., Vasquez-Parraga A.Z., Kara A., Cerda-Urrutia A. Determinants of Student Loyalty in Higher Education: A Tested Relationship Approach in Latin America // *Latin American Business Review*. 2009. Vol. 10. No. 1. P. 21–39. DOI: 10.1007/978-3-319-11806-2_30
15. Carvalho S., Mota M. The role of trust in creating value and student loyalty in relational exchanges between higher education institutions

- and their students // Journal of Marketing for Higher Education. 2010. Vol. 20. No. 1. P. 145–165. DOI: 10.1080/08841241003788201
16. *Ismanova D.* Students' loyalty in higher education: The mediating effect of satisfaction, trust, commitment on student loyalty to Alma Mater // Management Science Letters. 2019. Vol. 9. No. 8. P. 1161–1168. DOI: 10.5267/j.msl.2019.4.024
 17. *Hemig-Thurau T., Langer M.F., Hansen U.* Modeling and managing student loyalty: An approach based on the concepts of relationship quality // Journal of Service Research. 2001. Vol. 3. No. 4. P. 331–344. DOI: 10.1177/109467050134006
 18. *Helen W., Ho W.* Building Relationship Between Education Institutions and Students: Student Loyalty in Self-financed Tertiary Education // IBIMA Business Review. 2011. Vol. 22. P. 1–31. DOI: 10.5171/2011.913652
 19. *Abdelmaaboud A.K., Peña A., Mabrous A.A.* The influence of student-university identification on student's advocacy intentions: The role of student satisfaction and student trust // Journal of Marketing for Higher Education. 2020. P. 1–23. DOI: 10.1080/08841241.2020.1768613
 20. Индикаторы образования: 2021: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, А.М. Гохберг, В.И. Кузнецова. М.: НИУ ВШЭ, 2021. 508 с.
 21. Индикаторы цифровой экономики. 2021: статистический сборник / Г.И. Абдрахманова, К.О. Вишневский, А.М. Гохберг. М.: НИУ ВШЭ, 2021. 380 с.
 22. *Бекова С.К., Терентьев Е.А., Малошенок Н.Г.* Образовательное неравенство в условиях пандемии COVID-19: связь социально-экономического положения семьи и опыта дистанционного обучения студентов // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 74–92. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-74-92
 23. *Заборова Е.Н., Глазкова И.Г., Маркова Т.А.* Дистанционное обучение: мнение студентов // Социологические исследования. 2017. № 2. С. 131–139.
 24. *Romero L.* Trust, behavior, and high school outcomes // Journal of Educational Administration. 2015. Vol. 53. No. 2. P. 215–236. DOI: 10.1108/JEA-07-2013-0079
 25. *Ghosh A.K., Thomas W.W., Glenn B.A.* Student Trust and Its Antecedents in Higher Education // The Journal of Higher Education. 2001. Vol. 72. No. 3. P. 322–340. DOI: 10.2307/2649334
 26. *Sampaio C.H., Perin M.G., Simões C., Kleinowski H.* Students' trust, value and loyalty: Evidence from higher education in Brazil // Journal of Marketing for Higher Education. 2012. Vol. 22. No. 1. P. 83–100. DOI: 10.1080/08841241.2012.705796
 27. *Гидденс Э.* Последствия современности / Пер. с англ. Г.К. Ольховикова, Д.А. Кибальчица. М.: Праксис, 2011. 352 с.
 28. *Coleman J.S.* The adolescent society. New York: Free Press of Glencoe, 1961. 368 p.
 29. *Van Houtte M.* Gender context of the school and study culture, or how the presence of girls affects the achievement of boys // Educational Studies. 2004. Vol. 30. No. 4. P. 409–423. DOI: 10.1080/0305569042000310336
 30. *Van Houtte M.* Exploring teacher trust in technical/vocational secondary schools: Male teachers' preference for girls // Teaching and Teacher Education. 2007. Vol. 23. No. 6. P. 826–839. DOI: 10.1016/j.tate.2006.03.001
 31. *Da Rosa Borges G., Carvalho de Souza Domingues M.J., de Cássia da Silva Cordeiro R.* Student's trust in the university: Analyzing differences between public and private higher education institutions in Brazil // International Review on Public and Nonprofit Marketing. 2016. Vol. 13. No. 2. P. 119–135. DOI: 10.1007/s12208-016-0156-9
 32. *Шаброва Н.В.* Студенты и преподаватели: в поисках оснований доверия // Социология и общество: традиции и инновации в социальном развитии регионов: Сб. докладов VI Всероссийского социологического конгресса / Отв. ред. В.А. Мансуров. М.: РОС; ФНИСЦ РАН, 2020. С. 5252–5260. DOI: 10.19181/kongress.2020.615
 33. *Hardin R.* The street-level epistemology of trust // Analyse and Kritik. 1992. Vol. 14. No. 2. P. 152–176. DOI: <https://doi.org/10.1515/auk-1992-0204>
 34. *Uslaner E.M.* The Moral Foundations of Trust. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 312 p. ISBN 0 521 81213 5
 35. *Stolle D., Soroka S., Johnston R.* When does diversity erode trust? Neighborhood diversity, interpersonal trust and the mediating effect of social interactions // Political Studies. 2008. Vol. 56. No. 1. P. 57–75. DOI: 10.1111/j.1467-9248.2007.00717.x
 36. *Mitchell R.M., Forsyth P.B., Robinson U.* Parent trust, student trust and identification with school // Journal of Research in Education. 2008. Vol. 18. P. 116–124.
 37. *Goddard R.D., Salloum S.J., Berebitsky D.* Trust as a mediator of the relationship between

- poverty, racial composition, and academic achievement // *Educational Administration Quarterly*. 2009. Vol. 45. No. 2. P. 292–311. DOI: 10.1177/0013161X08330503
38. Van Maele D., Van Houtte M. The Quality of School Life: Teacher-Student Trust Relationships and the Organizational School Context // *Social Indicators Research*. 2011. Vol. 100. No. 1. P. 85–100. DOI: 10.1007/s 11205-010-9605-8
 39. Meier D. In schools we trust: Creating communities of learning in an era of testing and standardization. Boston : Beacon Press, 2002. 212 p.
 40. Lee V.E., Ready D.D. Schools Within Schools: Possibilities and Pitfalls of High School Reform. New York : Teachers College Press, 2007. 211 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.15365/joc.1401092013>
 41. Tschannen-Moran M., Bankole R.A., Mitchell R.M., Moore D.M. Student Academic Optimism: A confirmatory factor analysis // *Journal of Educational Administration*. 2013. Vol. 51. No. 2. P. 150–175. DOI: 10.1108/09578231311304689
 42. Van Maele D., Van Houtte M. Faculty trust and organizational school characteristics: An exploration across secondary schools in Flanders // *Educational Administration Quarterly*. 2009. Vol. 45. No. 4. P. 556–589. DOI: 10.1177/0013161X09335141
 43. Coleman J. Social Capital in the Creation of Human Capital // *The American Journal of Sociology*. 1988. Vol. 94. P. 95–120. DOI: <http://dx.doi.org/10.1086/228943>
 44. Фукуяма Ф. Доверие. М. : АСТ Москва, 2008. 730 с.
 45. Прахов И.А. Барьеры доступа к качественному высшему образованию в условиях ЕГЭ: семья и школа как сдерживающие факторы // *Вопросы образования*. 2015. № 1. С. 88–117. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-1-88-117
 46. Liu Y., Li Y., Tao L., Wang Y. Relationship stability, trust and relational risk in marketing channels: evidence from China // *Industrial Marketing Management*. 2008. Vol. 37. No. 4. P. 432–446. DOI: 10.1016/j.indmarman.2007.04.001
 47. Шуклина Е.А., Певная М.В. Доверие как институциональная проблема высшего образования // *Университетское управление: практика и анализ*. 2017. Т. 21. № 5. С. 120–131. DOI: 10.15826/umpra.2017.05.068
 48. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Доверие как принцип стратегий поведения ключевых образовательных общностей // *Педагогический журнал Башкортостана*. 2019. № 4. С. 32–42.
 49. Tinto V. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research // *Review of Educational Research*. 1975. Vol. 45. No. 1. P. 89–125.
 50. Lubmann N. Familiarity, confidence, trust: Problems and alternatives // *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations* / Ed. by D. Gambetta. Oxford : Basil Blackwell, 1988. P. 94–107.
 51. Coleman J.S. Foundations of Social Theory. Cambridge: Harvard University Press, 1990. 993 p.

Статья поступила в редакцию 17.08.21

После доработки 31.08.21; 19.10.21

Принята к публикации 22.11.21

References

1. Kuznetsov, I.S. (2018). [Trust in Education: Approaches in Russian and Foreign Studies]. In: *Obrazovanie i nauka v Rossii: sostoyanie i potentsial razvitiya* [Education and Science in Russia: State and Development Potential]. Issue 3. Moscow : Center for Social Forecasting and Marketing, pp. 189–204. (In Russ.).
2. Frederiksen, M., Larsen, Chr., Lolle, H. (2016). Education and Trust: Exploring the Association Across Social Relationships and Nations. *Acta Sociologica*. Vol. 59, no. 4, pp. 293–308, doi: 10.1177/0001699316658936
3. Natkhov, T. (2011). Education and Trust in Russia. Empirical Evidence. *Ekonomicheskii zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki = Higher School of Economics Economic Journal*. Vol. 15, no. 3, pp. 353–373. (In Russ., abstract in Eng.).
4. Kuznetsov, I.S. (2020). Higher Education as a Determinant of Generalized Trust. In: Arefiev, A.L. (Ed.). *Obrazovanie i nauka v Rossii: sostoyanie i potentsial razvitiya: Ezhegodnik* [Education and Science in Russia: State and Development Potential: Yearbook]. Issue 5. Moscow : FCTAS RAS, pp. 232–249, doi: 10.19181/obrnaukr.2020.12 (In Russ., abstract in Eng.).

5. Tschannen-Moran, M., Hoy, W.K. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*. Vol. 70, no. 4, pp. 547-593, doi: 10.3102/00346543070004547
6. Zborovsky, G.E., Ambarova, P.A., Katashinskikh, V.S., Shabrova, N.V., Shuklina, E.A. (2020). *Trust as a Fundamental Problem of Russian Higher Education*. Yekaterinburg : University for Humanities Publ., 382 p. (In Russ., abstract in Eng.).
7. Huff, L.C., Cooper, J., Jones, W. (2002). The Development and Consequences of Trust in Student Project Groups. *Journal of Marketing Education*. Vol. 24, no. 1, pp. 24-34, doi: 10.1177/0273475302241004
8. Ennen, N.L., Stark, E., Lassiter, A. (2015). The Importance of Trust for Satisfaction, Motivation, and Academic Performance in Student Learning Groups. *Social Psychology of Education*. Vol. 18, no. 3, pp. 615-633, doi:10.1007/s11218-015-9306-x
9. Zborovsky, G.E., Ambarova, P.A. (2019). Trust in Universities as a Factor for Overcoming Educational Inefficiency. *Vestnik instituta sotsiologii = Bulletin of the Institute of Sociology*. Vol. 10, no. 4, pp. 126-149, doi: 10.19181/vis.2019.31.4.620 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Dżimińska, M., Fijałkowska, J., Sułkowski, Ł. (2018). Trust-Based Quality Culture Conceptual Model for Higher Education Institutions. *Sustainability*. Vol. 10, no. 8, pp. 2599, doi: 10.3390/su10082599
11. Katashinskikh, V.S. (2018). Trust as a Problem of Quality of Higher Education: Disciplinary Approaches to its Research. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Surgut State Pedagogical University*. No. 4, pp. 41-51. (In Russ., abstract in Eng.).
12. Santini, F., Ladeira, W., Sampaio, C., Costa, G. (2017). Student Satisfaction in Higher Education: A Meta-Analytic Study. *Journal of Marketing for Higher Education*. Vol. 27, no. 1, pp. 1-18, doi: 10.1080/08841241.2017.1311980
13. Schlesinger, W., Cervera, A., Pérez-Cabañero, C. (2017). Sticking with Your University: The Importance of Satisfaction, Trust, Image, and Shared Values. *Studies in Higher Education*. Vol. 42, no. 12, pp. 2178-2194, doi: 10.1080/03075079.2015.1136613
14. Rojas-Méndez, J.I., Vázquez-Parraga, A.Z., Kara, A., Cerda-Urrutia, A. (2009). Determinants of Student Loyalty in Higher Education: A Tested Relationship Approach in Latin America. *Latin American Business Review*. Vol. 10, no. 1, pp. 21-39, doi: 10.1007/978-3-319-11806-2_30
15. Carvalho, S., Mota, M. (2010). The Role of Trust in Creating Value and Student Loyalty in Relational Exchanges between Higher Education Institutions and Their Students. *Journal of Marketing for Higher Education*. Vol. 20, no. 1, pp. 145-165, doi: 10.1080/08841241003788201
16. Ismanova, D. (2019). Students' Loyalty in Higher Education: The Mediating Effect of Satisfaction, Trust, Commitment on Student Loyalty to Alma Mater. *Management Science Letters*. Vol. 9, no. 8, pp. 1161-1168, doi: 10.5267/j.msl.2019.4.024
17. Hennig-Thurau, T., Langer, M.F., Hansen, U. (2001). Modeling and Managing Student Loyalty: An Approach Based on the Concepts of Relationship Quality. *Journal of Service Research*. Vol. 3, no. 4, pp. 331-344, doi: 10.1177/109467050134006
18. Helen, W., Ho, W. (2011). Building Relationship between Education Institutions and Students: Student Loyalty in Self-Financed Tertiary Education. *IBIMA Business Review*. Vol. 22, pp. 1-31, doi: 10.5171/2011.913652
19. Abdelmaaboud, A.K., Peña, A., Mahrous, A.A. (2020). The Influence of Student-University Identification on Student's Advocacy Intentions: The Role of Student Satisfaction and Student Trust. *Journal of Marketing for Higher Education*. Pp. 1-23, doi:10.1080/08841241.2020.1768613

20. Bondarenko, N., Gokhberg, L., Kuznetsova, V. (2021). *Indikatory obrazovaniya: 2021: statisticheskii sbornik* [Indicators of Education in the Russian Federation: 2021: Data Book]. Moscow: HSE Publ., 508 p. (In Russ.).
21. Abdrakhmanova, G., Vishnevskiy, K., Gokhberg, L. (2021). *Indikatory tsifrovoy ekonomiki: 2021: statisticheskii sbornik* [Digital Economy Indicators in the Russian Federation: 2021: Data Book]. Moscow: HSE Publ., 380 p. (In Russ.).
22. Bekova, S.K., Terentev, E.A., Maloshonok, N.G. (2021). Educational Inequality and COVID-19 Pandemic: Relationship between the Family Socio-Economic Status and Student Experience of Remote Learning. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 74-92, doi: 10.17323/1814-9545-2021-1-74-92 (In Russ., abstract in Eng.).
23. Zaborova, E.N., Glazkova, I.G., Markova, T.L. (2017). Distance Learning: Students' Perspective. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 2, pp. 131-139. (In Russ., abstract in Eng.).
24. Romero, L., (2015). Trust, Behavior, and High School Outcomes. *Journal of Educational Administration*. Vol. 53, no. 2, pp. 215-236, doi: 10.1108/JEA-07-2013-0079
25. Ghosh, A.K., Thomas, W.W., Glenn, B.A. (2001). Student Trust and Its Antecedents in Higher Education. *The Journal of Higher Education*. Vol. 72. no. 3, pp. 322-340, doi: 10.2307/2649334
26. Sampaio, C.H., Perin, M.G., Simões, C., Kleinowski, H. (2012). Students' Trust, Value and Loyalty: Evidence from Higher Education in Brazil. *Journal of Marketing for Higher Education*. Vol. 22, no. 1, pp. 83-100, doi: 10.1080/08841241.2012.705796
27. Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford, CA : Stanford University Press, 188 p. (Russian translation by G.K. Ol'khovikov, D.A. Kibal'chich, Moscow : Praxis Publ., 2011, 352 p.).
28. Coleman, J.S. (1961). *The Adolescent Society*. New York : Free Press of Glencoe, 368 p.
29. Van Houtte, M. (2004). Gender Context of the School and Study Culture or How the Presence of Girls Affects the Achievement of Boys. *Educational Studies*. Vol. 30, no. 4, pp. 409-423, doi: 10.1080/0305569042000310336
30. Van Houtte, M. (2007). Exploring Teacher Trust in Technical/Vocational Secondary Schools: Male Teachers' Preference for Girls. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 23, no. 6, pp. 826-839, doi: 10.1016/j.tate.2006.03.001
31. Da Rosa Borges, G., Carvalho de Souza Domingues, M.J., de Cássia da Silva Cordeiro, R. (2016). Student's Trust in the University: Analyzing Differences between Public and Private Higher Education Institutions in Brazil. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*. Vol. 13, no. 2, pp. 119-135, doi: 10.1007/s12208-016-0156-9
32. Shabrova, N.V. (2020). Students and Teachers: In Search of the Foundations of Trust. In: Mansurov, V.A. (Ed.). *Sotsiologiya i obschestvo: traditsii i innovatsii v sotsial'nom razvitií regionov. Sbornik dokladov VI Vserossiyskogo sotsiologicheskogo kongressa* [Sociology and Society: Traditions and Innovations in the Social Development of Regions : Reports of the VI All-Russian Sociological Congress]. Moscow : RSS, FCTAS RAS, pp. 5252-5260, doi: 10.19181/kongress.2020.615 (In Russ., abstract in Eng.).
33. Hardin, R. (1992). The Street-Level Epistemology of Trust. *Analyse and Kritik*. Vol. 14, no. 2, pp. 152-176, doi: <https://doi.org/10.1515/auk-1992-0204>
34. Uslander, E.M. (2002). *The Moral Foundations of Trust*. Cambridge : Cambridge University Press, 312 p. ISBN 0 521 81213 5
35. Stolle, D., Soroka, S., Johnston, R. (2008). When Does Diversity Erode Trust? Neighborhood Diversity, Interpersonal Trust and the Mediating Effect of Social Interactions. *Political Studies*. Vol. 56, no. 1, pp. 57-75, doi: 10.1111/j.1467-9248.2007.00717.x

36. Mitchell, R.M., Forsyth, P.B., Robinson, U. (2008). Parent Trust, Student Trust and Identification with School. *Journal of Research in Education*. Vol. 18, pp. 116-124.
37. Goddard, R.D., Salloum, S.J., Berebitsky, D. (2009). Trust as a Mediator of the Relationship between Poverty, Racial Composition, and Academic Achievement. *Educational Administration Quarterly*. Vol. 45, no. 2, pp. 292-311, doi: 10.1177/0013161X08330503
38. Van Maele, D., Van Houtte, M. (2011). The Quality of School Life: Teacher-Student Trust Relationships and the Organizational School Context. *Social Indicators Research*. Vol. 100, no. 1, pp. 85-100, doi: 10.1007/s 11205-010-9605-8
39. Meier, D. (2002). *In Schools We Trust: Creating Communities of Learning in an Era of Testing and Standardization*. Boston : Beacon Press, 212 p.
40. Lee, V.E., Ready, D.D. (2007). *Schools Within Schools: Possibilities and Pitfalls of High School Reform*. New York : Teachers College Press, 211 p., doi: <http://dx.doi.org/10.15365/joce.1401092013>
41. Tschannen-Moran, M., Bankole, R.A., Mitchell, R.M., Moore, D.M. (2013). Student Academic Optimism: A Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Educational Administration*. Vol. 51, no. 2, pp. 150-175, doi:10.1108/09578231311304689
42. Van Maele, D., Van Houtte, M. (2009). Faculty Trust and Organizational School Characteristics: An Exploration Across Secondary Schools in Flanders. *Educational Administration Quarterly*. Vol. 45, no. 4, pp. 556-589, doi:10.1177/0013161X09335141
43. Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*. Vol. 94, pp. 95-120, doi: <http://dx.doi.org/10.1086/228943>
44. Fukuyama, F. (1995). *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. New York : The Free Press, 457 p. (Russian Translation: Ed. M. Kolopotin. Moscow: AST Moscow Publ., 2008, 730 p.).
45. Prakhov, I.A. (2015). [Barriers to Access to Quality Higher Education in the USE: Family and School as Constraining Factors]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 88-117, doi: 10.17323/1814-9545-2015-1-88-117 (In Russ., abstract in Eng.).
46. Liu, Y., Li, Y., Tao, L., Wang, Y. (2008). Relationship Stability, Trust and Relational Risk in Marketing Channels: Evidence from China. *Industrial Marketing Management*. Vol. 37, no. 4, pp. 432-446, doi: 10.1016/j.indmarman.2007.04.001
47. Shuklina, E.A., Pevnaya, M.V. (2017). Trust as an Institutional Problem of Higher Education. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 21, no. 5, pp. 120-131, doi: 10.15826/umpa.2017.05.068 (In Russ., abstract in Eng.).
48. Zborovsky, G.E., Ambarova, P.A. (2019). [Trust as a Principle of Strategies for the Behavior of Key Educational Communities]. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana* [Pedagogical Journal of Bashkortostan]. No. 4, pp. 32-42. (In Russ.).
49. Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*. Vol. 45, no. 1, pp. 89-125.
50. Luhmann, N. (1988). Familiarity, Confidence, Trust: Problems and Alternatives. In: Gambetta, D. (Ed.). *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*. Oxford : Basil Blackwell, pp. 94-107.
51. Coleman, J.S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge : Harvard University Press, 993 p.

The paper was submitted 17.08.21

Received after reworking 31.08.21; 19.10.21

Accepted for publication 22.11.21