

Доверие студентов и их образовательная траектория после окончания вуза

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-1-110-129

Кузнецов Игорь Сергеевич – канд. социол. наук, науч. сотрудник, kuznetsov.igor@gmail.com

Институт социологии ФНИСЦ РАН, Москва, Россия

Адрес: 117218, Москва, ул. Кржижановского, 24/35, корп. 5

Аннотация. Статья посвящена роли доверия студентов в формировании их образовательной траектории после окончания вуза. В частности, рассматривается вопрос о связи доверия студентов к субъектам высшего образования (однокурсникам, преподавателям и менеджменту вуза) с их намерением продолжать обучение по специальности, полученной после успешного завершения программы бакалавриата или специалитета. Природа доверия сопряжена не только с психологическими особенностями человека, но также находит свою укоренённость в социальных отношениях. При изучении образовательных траекторий такая отличительная черта данного феномена позволяет сместить акцент с социально-экономических, институциональных, гендерных и психологических факторов, которые регулярно находятся в поле зрения исследователей, на реляционные – которые сравнительно реже появляются в сфере их интересов. В работе использованы данные социологического опроса учащихся российских вузов. Показано, что доверие студентов к академическому менеджменту, в отличие от их доверия к другим акторам, является наиболее значимым показателем того, что они будут продолжать обучение по своей специальности. Доверие студентов к однокурсникам и преподавателям является менее устойчивым фактором. Кроме того, более важным для принятия решения о продолжении образования по полученной специальности является не радиус, а адресат доверия – то есть не количество субъектов, которым молодые люди испытывают доверие, а то, кому именно из этих субъектов они доверяют.

Ключевые слова: доверие, доверительные отношения в университете, доверие студентов, доверие к преподавателям, доверие к администрации вуза, образовательная траектория

Для цитирования: Кузнецов И.С. Доверие студентов и их образовательная траектория после окончания вуза // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 1. С. 110–129. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-1-110-129

Students' Trust and Their Educational Trajectory after Graduation

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-1-110-129

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

Abstract. The article is devoted to the role of students' trust in shaping their educational trajectory after graduation. In particular, the question is how students' trust in the actors of higher education (peers, teachers and university management) is related to their intention to continue their education in the specialty received after graduating from a bachelor's or specialist's degree. The nature of trust refers not only to the psychological characteristics of a person, but also finds its roots in social relations. When studying educational trajectories this hallmark of trust makes it possible to shift the focus from socio-economic, institutional, gender, and psychological factors that are regularly in the field of researchers' attention to relational ones, which appear relatively rarely in their field of interest. The work uses data from a sociological survey of students of Russian universities. The results obtained are that students' trust in university management, in contrast to their trust in other actors, is the most significant indicator that they will continue their education in their specialty after graduation. Students' trust in peers and teachers are less stable factors. In addition, the addressee of trust, rather than the radius, is more important for students to decide whether to continue their education in their specialty after graduation.

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

Cite as: Kuznetsov, I.S. (2023). Students' Trust and Their Educational Trajectory after Graduation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 1, pp. 110-129, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-1-110-129 (In Russ., abstract in Eng.)

Введение

Интерес к изучению образовательных траекторий постоянно растёт с момента появления и осознания этой темы как предмета социальных наук [1; 2]. Это вызвано процессами, происходящими как в сфере образования, так и за её пределами, которые сопровождаются различными проблемами – неравным доступом к образованию, инфляцией и экспансией высшего образования, высокой долей отсева обучающихся и т. п. Поэтому неудивительно, что предметом исследований нередко становятся факторы, формирующие успешные (стабильные, продолжительные, осознанные) или не очень индивидуальные

образовательные траектории. Среди них широкое распространение получили социально-экономические (доход семьи, образование родителей), гендерные, этнические, институциональные (например, тип образовательной организации, длительность и сложность программы обучения) и психологические (прежде всего мотивация и целеполагание) [1–3].

Реже в поле зрения исследователей попадает такой фактор, как доверие. В литературе он встречается в качестве объясняющей переменной при выборе молодыми людьми образовательной траектории после окончания школы [4; 5] или при удержании (лояльности) студентов в университете [6; 7], по сути по-

зволюя им сохранить изначально избранный путь или вернуться к нему спустя какое-то время. При этом уделяется недостаточно внимания роли доверия в формировании образовательной траектории после окончания бакалавриата или специалитета. Эта ситуация может быть объяснена тем, что переход «школа-СПО» и «школа-ВУЗ»¹ являются более массовыми и потому более значимыми на образовательном треке, после которых, как правило, следует выход на работу. Однако качество человеческого капитала в рамках современной системы высшего образования возрастает именно при продолжении получения образования в магистратуре, аспирантуре, на профессиональных курсах и т. п. Наряду с этим особое значение имеет специфика послевузовского образования, а именно связана она или нет со сменой области деятельности – предстоит ли молодому человеку «переучиваться» и осваивать новую профессию или же он продолжит совершенствовать свои знания по уже полученной.

С одной стороны, возможность смены профессии – это шанс компенсировать выбор специальности в бакалавриате и специалите, который был сделан в условиях слабого понимания своих целей и интересов, отсутствия профориентации, поверхностного представления о запросах рынка труда и т. д. [8]. Однако, с другой стороны, решение о продолжении обучения по своей специальности или по другой – это, по сути, точка бифуркации, которая обременена временными, экономическими и прочими затратами как для молодых людей и образовательной организации, так и для государственных органов. Релевантность данного положения возрастает, если принять во внимание долю тех, кто желает сменить квалификацию. Говоря, к примеру, о переходе в магистратуру, подавляющее большинство молодых людей продолжают обучение на этой ступени высшего образования сразу

после выпуска из бакалавриата. При этом в среднем треть из них предпочитают сменить профиль подготовки² [8, с. 39].

В этой связи важно понимать, в силу чего происходит продолжение обучения студентов по полученной специальности. Доверие способно оказаться одной из таких движущих сил по следующей причине: природа данного феномена не только связана со специфическими качествами личности или психологической установкой человека, но также находит свою укоренённость в социальных отношениях (применительно к сфере образования [9]). Такая особенность доверия при изучении образовательных траекторий позволяет сфокусироваться на процессуальном аспекте обучения – на том, что происходит с молодыми людьми в ходе и в результате взаимодействия с другими субъектами высшего образования. То есть сместить акцент с социально-экономических, гендерных, институциональных и психологических факторов на реляционные. Студенческая жизнь предполагает взаимодействие с ключевыми её акторами – с однокурсниками, преподавателями и академическим менеджментом. Взаимодействие с ними конституирует основные аспекты получения высшего образования, в том числе намерения молодых людей продолжать обучение по специальности. Доверие или недоверие студентов позволяет отразить специфику такого взаимодействия, а значит, косвенно указать на те последствия, которые могут вытекать из неё.

Доверие и лояльность вузу

Каким образом возможно объяснение влияния доверия студентов на формирование их образовательной траектории после окончания вуза и в конечном счёте на продолжение обучения по полученной специальности? Существуют разные объяснительные

¹ Речь может идти также о «транзитном треке», в случае которого осуществляется переход «школа-СПО-ВУЗ».

² Один из наиболее высоких показателей приходится на сферу сельского хозяйства (43%), а также образования и педагогических наук (40%), наименее низкий – на сферу математических и естественных наук (23%) [8, с. 39].

модели, способные дать ответ на данный вопрос. Их многообразию отчасти проистекает из того, что доверие само по себе является комплексным, многомерным, контекстно-изменяемым феноменом, что предполагает различные подходы к его изучению. Теоретические модели отличаются по уровню анализа, пониманию природы и предмета доверия, его функций и сфер приложения. Среди них выделяются, например, такие междисциплинарные подходы, как психологический, культурный, феноменологический, рациональный (теория рационального выбора). К этим и другим концепциям обращаются исследователи для изучения феномена доверия в сфере образования [10; 11]. Так, например, роль доверия может быть рассмотрена с позиций межличностного взаимодействия. В данном случае акцент делается на индивидах и их ожиданиях, установках, качествах, взаимных обязательствах, ценностных и рациональных ориентациях, которые приводят или не приводят к доверительным отношениям. В рамках данного подхода, доверие может быть понято как готовность одного человека быть уязвимым (принять ситуацию риска) перед другим, надеясь (или будучи уверенным), что он окажется надёжным, честным, открытым, компетентным, внимательным и т. п. (см. одну из первых работ в рамках такого взгляда [12]; а также работу в области образования [10]). Возникшее подобным образом доверие приводит в результате к разным эффектам в сфере образования: например, к вовлечённости и удовлетворённости молодых людей в рамках групповой работы [13–15]; к их успеваемости [16; 17], к ориентации на активное обучение [17]; а также к лояльности вузу [6; 7; 18; 19].

Последний эффект является наиболее важным с точки зрения целей настоящей работы. Поскольку существующие интерпретации его появления нередко предполагают концептуальные модели, рассчитанные на более обоснованное объяснение того, как доверие студентов способно оказывать влияние на принятие ими решения о выборе образовательной траектории в целом и о продолжении

образования по полученной специальности в частности.

Среди них на передний план выдвигаются концепции, опирающиеся на теорию интеграции В. Тинто [20; 21]. Его модель восходит к идеям Э. Дюркгейма о самоубийстве. Согласно последнему, вероятность эгоистического самоубийства возрастает, когда индивиды недостаточно интегрированы в общество, а именно, когда они недостаточно морально и социально связаны. Тинто, по аналогии с этим, рассматривает социальную и академическую интеграцию. Под первой понимается включённость в социальные отношения с другими членами образовательного коллектива, под второй – соблюдение установленных вузом требований и правил, а также следование университетским ценностям и нормам. Приспособление студентов к университетской жизни происходит путём социальной и академической интеграции, которые обуславливают высокий уровень приверженности молодых людей вузу (обязательств перед ним)³, что снижает вероятность их выбытия [20, p. 92, 96]. Иными словами, регулярное взаимодействие студента с однокурсниками, преподавателями, менеджментом вуза и иными сотрудниками, а также оценка этих взаимодействий обуславливают его намерение относительно продолжения или не продолжения обучения в университете.

Помимо двух типов интеграции, Тинто включает в свою модель и другие факторы: предшествующий опыт учащегося (социаль-

³ Приверженность/обязательство (commitment) студентов – промежуточный конструкт в теоретической модели В. Тинто: приверженность непосредственно влияет на удержание студентов в вузе, тогда как интеграция оказывает влияние опосредовано, через приверженность. Кроме того, этот конструкт двойственен – с его точки зрения следует выделять приверженность цели (индивидуальные образовательные обязательства – например, завершить обучение в вузе) и приверженность университету. Согласно Тинто, существуют нюансы того, как социальная и академическая интеграция влияют на разные типы приверженности [20, p. 110–111].

ный статус, место проживания, пол, национальность и т. п.), его мотивацию и ожидания, наличие институциональных обязательств (плата за обучение, стремление получать образование в определённом вузе, по определённому профилю). Однако ключевым моментом концепции остаётся элемент интеграции студентов в университетскую систему: с точки зрения Тинто, то, что происходит с ними в вузе, важнее того, что они привносят в него [22, с. 117]. Несмотря на то, что данная модель имеет целый ряд ограничений, на которые неоднократно указывают другие авторы [23–25], она остаётся наиболее влиятельной и широко применимой в качестве теоретической основы для дальнейших исследований, в том числе и основой для описания роли доверия в сфере образования, а конкретнее, для изучения его влияния на лояльность к образовательной организации.

В частности, Т. Хенниг-Турау с коллегами, опираясь на теорию Тинто и дополняя её маркетинговыми знаниями о качестве предоставления услуг, разрабатывают самостоятельную модель [6]. В рамках неё они изучают лояльность выпускников вуза, на которую оказывает влияние три основных фактора: восприятие молодыми людьми качества преподавательской деятельности, их доверие сотрудникам университета и личная (эмоциональная) приверженность образовательной организации⁴. Данная концепция предполагает, что фактор доверия уравнивается с фактором приверженности по степени влияния на лояльность. При этом доверие понимается как уверенность молодых людей в том, что сотрудники университета окажутся добросовестными, честными и ориентированными на их интересы.

Модель была апробирована на бывших студентах, обучавшихся на менеджеров, инженеров и педагогов. Согласно результатам исследования, доверие молодых людей способно

⁴ Раскрывается через такие показатели, как «Я чувствовал себя очень привязанным к своему университету», «Я горжусь тем, что могу учиться в моём университете», «Я был горд тем, что смог пройти курс, который я выбрал» [6, р. 342].

непосредственно оказывать положительное влияние на их лояльность вузу в рамках педагогического образования, и опосредовано – через эмоциональную приверженность – во всех трёх направлениях подготовки.

В свою очередь, С. Карвальо и М. Мота обращаются к концепции доверительных отношений между потребителями и поставщиками услуг. В соответствии с этой концепцией, связь между доверием студентов и их лояльностью опосредована ценностью вуза⁵. Они полагают, что воспринимаемая ценность лучше определяет будущее поведение студентов, чем, например, их удовлетворённость. Авторы находят поддержку этому положению в идеях Тинто о связи интеграции студентов в университетскую среду с их приверженностью образовательной организации; а именно замечают, что молодые люди, которые видят ценность в образовательных услугах, предоставляемых им вузом, как правило, демонстрируют рост приверженности этому вузу, в отличие от тех, кто не видит такой ценности и, стало быть, с большей вероятностью бросит учёбу или перейдёт в другой вуз. Другими словами, чем большее значение имеет для молодых людей взаимодействие с сотрудниками университета, тем более лояльными к образовательной организации они будут [7, р. 53].

⁵ Ценность ими понимается в рамках экономической логики и может быть представлена как «восприятие потребителем выгоды за вычетом затрат на поддержание постоянных отношений с поставщиком услуг» [7, р. 153]. Показателем ценности выступает оценка образовательных услуг, которая отражена в следующих суждениях: 1) «что касается цены, которую платите за обучение в университете, вы бы сказали, что образовательная организация предлагает вам услугу – очень плохую или очень хорошую»; 2) «что касается времени, которое тратите на учёбу в этом университете, вы бы сказали, что учёба в нём – очень неприятна или очень приятна»; 3) «что касается усилий, затраченных на учёбу в этом университете, вы бы сказали, что учёба в нём – совершенно бесполезна или весьма полезна» [7, р. 165].

В отличие от предыдущего исследования, в работе Карвальо и Мота, во-первых, объектом выступают учащиеся вузов, а не выпускники, и, во-вторых, измеряется доверие студентов отдельно к преподавателям и академическому менеджменту. Согласно их данным, положительная связь, существующая между доверием и лояльностью, опосредована воспринимаемой ценностью образовательных услуг. При этом доверие к преподавателям, в отличие от доверия к менеджменту университета, способно непосредственно оказывать положительное влияние на лояльность. В данной концептуальной модели доверие возникает в том случае, если сотрудники университета демонстрируют компетентность (работают профессионально, быстро, эффективно), доброжелательность (уважают студентов и заботятся об их интересах) и ориентируются на оперативное решение студенческих проблем и запросов [7, p. 161–162].

Следует заметить, что в обоих рассмотренных примерах показателями лояльности выступают поведенческие предпочтения молодёжи в отношении университета, факультета и специальности. К таким предпочтениям, например, относится готовность студентов рекомендовать другим людям поступление в их университет или прохождение в нём учебных курсов, а также вероятность продолжения обучения в своём университете, на своём факультете или по своей специальности⁶. Лояльность молодых людей

подразумевает принятие ими таких решений и совершение действий, которые нацелены на образовательную организацию или её подразделение, на программу обучения или профиль подготовки, что отражается в привлечении новых абитуриентов, возврате бывших студентов для получения более высокой академической степени, сохранении верности своей профессии при продолжении образования после окончания вуза и т. п.

Таким образом, доверие в рамках интеграционного подхода ориентировано на адаптацию студентов к университетской жизни через взаимодействие с ключевыми акторами, которые воплощают в себе её ценности, принципы, процедуры и правила. И это сказывается на особенностях выбора их образовательного пути после успешного завершения обучения в университете.

Исходя из вышесказанного, мы предполагаем, что доверие студентов будет положительно связано с их намерением продолжать обучение по полученной специальности после окончания бакалавриата или специалитета, и соответственно, отрицательно связано с их решением продолжать образование по другой специальности.

Между тем, согласно ряду исследований, подобная связь в сфере высшего образования зависит от того, кому именно испытывается доверие [7; 19]. Мы проверяем её наличие, во-первых, для доверия студентов к трём субъектам высшего образования – однокурсникам, преподавателям и администрации вуза; во-вторых, исследуем её зависимость от количества субъектов доверия (радиуса доверия), а конкретнее, от ситуации, когда студент испытывает доверие всем трём указанным субъектам.

Опираясь на предыдущую литературу, мы также предполагаем, что данная связь обусловлена другими характеристиками, например, индивидуальными (пол, возраст), социально-экономическими (образование родителей и доход семьи) и институциональными (курс обучения, тип вуза). Их влияние учитывается в настоящей работе.

⁶ Например, лояльность предполагает согласие со следующими суждениями: «я заинтересован в поддержании связей с моим факультетом», «я бы порекомендовал свой университет кому-то ещё», «если бы я снова столкнулся с тем же выбором, я бы всё равно выбрал тот же учебный курс», «если бы я снова столкнулся с таким же выбором, я бы всё равно выбрал тот же университет» [6, p. 342]; «Насколько вероятно, что вы снова будете учиться в этом университете?», «Насколько вероятно, что вы порекомендуете этот университет друзьям, соседям и родственникам?» [7, p. 165].

Метод

исследования и описание данных

В исследовании использованы данные опроса, который проводился весной 2022 года при поддержке общероссийской общественной организации «Российское профессорское собрание». Организация имеет отделения во всех регионах России, и в неё входят научно-педагогические сообщества разных вузов⁷. В исследовании была использована поточная (river sampling) выборка: администрацией вуза по базе электронных адресов рассылались письма студентам с просьбой заполнить онлайн-анкету, доступ к которой предоставлялся по указанной в письме ссылке⁸. Чтобы приблизительно составить представление о том, какая выборочная совокупность была достигнута (то есть насколько она отражает генеральную совокупность), данные исследования сопоставлялись с данными государственной статистики по полу, возрасту, направлениям и программам подготовки⁹.

Объём выборки составил 1425 респондентов – студентов, получающих образование по программам подготовки бакалавриата (84,1%) и специалитета (15,9%). Подавляющее большинство опрошенных являются

студентами очной формы обучения (94,5%). Среди них 43,4% имеют планы после окончания вуза продолжать обучение: а именно 10,2% опрошенных планируют посвятить своё время только учёбе, 33,2% – собираются совмещать работу с учёбой. При этом доля тех, кто ещё не определился со своими планами составляет 6,8%. В *таблице 1* приводится описательная статистика зависимой и объясняющих переменных для респондентов, определившихся и неопределившихся относительно продолжения обучения после окончания вуза.

Под образовательной траекторией понимается совокупность шагов, предпринимаемых отдельными индивидами и социальными группами для удовлетворения своих потребностей в сфере образования [26, с. 34]. Особенности образовательной траектории отражены в тех или иных решениях, которые они принимают относительно перехода от одной позиции к другой. Например, в рамках высшего образования к подобным решениям относятся – поступление и окончание бакалавриата (магистратуры или/и аспирантуры), прохождение курсов повышения или смены квалификации. В фокусе внимания настоящей работы находится особенность образовательной траектории, связанная с намерением студентов продолжать обучение по специальности. Она выступает в качестве зависимой переменной. Для её измерения респондентам задавался вопрос о том, по какой профессии они намерены учиться дальше (после окончания вуза). При этом молодые люди могли выбрать два варианта ответа: 1) «по специальности, которой обучаюсь здесь» (54,8%), 2) «по другой специальности» (32,9%). Также респондент мог затрудниться с ответом (12,3%)¹⁰. Данная переменная в анализе принимает значение 1, если был выбран первый вариант, и 0 – если второй.

Основной объясняющей переменной является доверие студентов, которое рассма-

⁷ В опросе приняли участие студенты из 30 вузов. География исследования представлена 31 городом из 8 федеральных округов.

⁸ Сбор данных проходил на платформе «Анкетолог.ру».

⁹ Различия между двумя совокупностями относительно пола составляет приблизительно 11%; в отношении возраста разница достигает 11% для группы «19-летних» и 12% для группы «26-летних и старше», для других возрастов данный показатель имеет сравнительно меньшее значение; что касается образовательных программ, то расхождение находится в пределах 6% и для бакалавриата, и для специалитета; если говорить о направлениях подготовки, то наибольшие различия наблюдаются для двух профилей – «Образование и педагогические науки» (13%) и «Науки об обществе» (13,6%), – несоответствие для остальных направлений не превышает 4%.

¹⁰ Этот вариант был исключён из анализа.

Таблица 1

Описательная статистика

Table 1

Descriptive statistics

Переменная	(N)	Минимум	Максимум	Среднее значение	Станд. отклонение
Намерение продолжать обучение по своей специальности (1, если есть)	627	0	1	0,625	0,484
Доверие однокурсникам (1, если есть)	593	0	1	0,889	0,315
Доверие преподавателям (1, если есть)	633	0	1	0,916	0,277
Доверие администрации вуза (1, если есть)	567	0	1	0,813	0,390
Доверие трём субъектам (1, если есть)	687	0	1	0,533	0,499
Пол (1, если юноша)	715	0	1	0,329	0,470
Образование матери (1, если высшее)	680	0	1	0,569	0,496
Материальное положение семьи (1, если могут позволить себе «всё, кроме покупки квартиры или дачи» или «всё, в том числе покупку квартиры или дачи»)	646	0	1	0,172	0,378
Курс обучения (от 1 до 5, где 1 – 1 курс, 5 – 5 курс)	715	1	5	2,210	1,151
Селективность вуза (по баллам ЕГЭ)	712	49,2	96,3	68,984	7,505
Планы продолжать образование в магистратуре (1, если есть)	708	0	1	0,653	0,477
Образование и педагогические науки (1, если есть)	704	0	1	0,253	0,435
Науки об обществе (1, если есть)	704	0	1	0,257	0,437
Инженерное дело, технологии, технологические науки (1, если есть)	704	0	1	0,318	0,466
Коэффициент Джини (по регионам за 2021 г.)	712	0,341	0,423	0,372	0,027

тривается через призму межличностного взаимодействия. Оно измеряется в отношении однокурсников, преподавателей и администрации вуза. При этом используется вопрос о доверии, содержащий два варианта ответа: «скорее доверяю» и «скорее не доверяю»¹¹. Согласно результатам исследо-

¹¹ Некоторые исследователи полагают, что бинарная мера является ограниченной (например, приводит к потере информации) и предлагают пользоваться шкалами большей размерности [27]. Однако существует и альтернативная позиция, ярким представителем которой является Э. Усланер. В частности, рассмотрев подобные критические замечания в отношении обобщённого доверия, он аргументированно показывает, что, во-первых, шкалы большей размерности не лишены так называемой проблемы «регресса к среднему» и, во-вторых, использование стандартной двоичной меры для измерения такого феномена, как доверие, более приемлемо, поскольку позволяет точнее отразить его специфику [28]. В данном случае мы следуем за ним не только и не столько в силу того, что полностью разделяем его позицию, сколько исходим из задачи проведённого исследования, которая за-

ключения, однокурсникам доверяют 73,7% респондентов, не доверяют – 9,2%, затруднились ответить – 17,1%. Относительно двух других субъектов высшего образования эти показатели следующие: для преподавателей – 81,1%, 7,4% и 11,5% соответственно; для администрации вуза – 64,5%, 14,8% и 20,7% соответственно. Все три переменные принимают значение 1, если респондент выбрал вариант ответа «скорее доверяю», 0 – «скорее не доверяю»¹².

Также в анализе используется агрегированная переменная доверия. Она построена на основе вопросов о доверии к сокурсникам, преподавателям и администрации вуза. Переменная предполагает четыре вариации: 1) доверие трём субъектам (51,2%) – выбран вариант ответа «скорее доверяю» в отношении всех трёх субъектов высшего образования; 2) доверие двум субъектам из трёх

ключается скорее в фиксации наличия или отсутствия доверия, нежели в отражении его степеней.

¹² Вариант ответа «затрудняюсь ответить» не был включён в анализ.

(25,3%); 3) доверие одному субъекту из трёх (15,1%); 4) и, наконец, отсутствие доверия какому-либо субъекту (4,5%) – ситуация, когда респондентом ни разу не был отмечен вариант ответа «скорее доверяю»¹³. В регрессионный анализ включён первый тип агрегированной переменной, которая принимает значение 1, если студент доверяет всем трём субъектам высшего образования, 0 – в противном случае.

Кроме того, в соответствии с результатами предыдущих исследований были отобраны другие переменные, которые могут быть потенциально взаимосвязаны с зависимой переменной.

Индивидуальная характеристика респондента представлена его полом: доля юношей составляет 32,9%, доля девушек – 67,1%.

Особенности семьи студента представлены образованием матери и материальным положением семьи. Показатели образования отца и матери сильно скоррелированы между собой, поэтому в анализе используется только одна из этих переменных. Материальное положение измерялось по шестибальной шкале. Данная переменная принимает значение 1, если семья финансово благополучна, то есть респондент отметил вариант ответа «можем позволить себе практически всё, кроме покупки квартиры или дачи» либо вариант – «можем позволить себе всё, в том числе покупку квартиры или дачи»¹⁴ (их доля 17,2%), и 0 – в противном случае.

Характеристики текущего обучения в вузе заданы курсом обучения и направлени-

ем подготовки. Респонденты, которые решили продолжать обучение после окончания вуза, и те, которые только размышляют об этом, распределяются по курсам обучения следующим образом: на первом курсе учатся 36% студентов, на втором – 26,2%, на третьем – 21%, на четвёртом – 14,3% и, наконец, на пятом – 2,5%. Поскольку в выборочной совокупности представлены мнения студентов с разным опытом обучения в вузе, курсу, на котором учатся респонденты, в ходе анализа уделяется дополнительное внимание. Говоря о направлениях подготовки, 81,5% опрошенных получают образование в трёх сферах: общественной¹⁵ (25,3%), образовательной (24,9%) и инженерно-технической (31,3%). 16,3% – доля респондентов, на которую приходятся четыре оставшиеся направления подготовки¹⁶. В исследовании использованы три профиля образования с наибольшей долей обучающихся.

Уровень селективности университета некоторые исследователи рассматривают в качестве косвенного показателя академических способностей студента [29]. В настоящей работе степень селективности определяется на основе 11-го Мониторинга качества приёма в вузы РФ (2021 г.), который проводится НИУ ВШЭ с 2009 года¹⁷. При этом оценка качества приёма опирается на средний балл ЕГЭ абитуриентов, зачисленных в вуз на первый курс бакалавриата или специалитета.

В анализе также представлена переменная, которая относится к планируемому месту дальнейшего обучения после оконча-

¹³ Доля опрошенных, затруднившихся с ответом о доверии в отношении всех трёх субъектов, составляет 3,9%. Данная группа респондентов не включена в анализ.

¹⁴ Другие варианты ответов: «не хватает денег даже на еду», «хватает на еду, но покупка одежды проблематична», «денег хватает на еду и одежду, но покупка товаров длительного пользования (новый холодильник или телевизор) затруднительна», «можем позволить себе товары длительного пользования, но покупка новой машины пока невозможна»

¹⁵ Науки об обществе: экономика и управление, социология и социальная работа, психологические науки, юриспруденция, политические науки, средства массовой информации, сервис и туризм.

¹⁶ Математические и естественные науки (6,4%), гуманитарные науки (4,6%), сельское хозяйство (3,5%), здравоохранение и медицинские науки (1,8%). 2,2% респондентов затруднились ответить либо дали неопределённый ответ.

¹⁷ Мониторинг качества приёма в вузы РФ. URL: <https://ege.hse.ru/>

Таблица 2

Доверие студентов и специальность, по которым они намерены продолжать обучение, % по строке

Table 2

Students' trust and specialty in which students intend to continue their education after graduation, % per line

Доверие студентов	Специальность, по которой намерены учиться дальше		
	Та, по которой обучаюсь здесь	Другая специальность	Затрудняюсь ответить
<i>Однокурсникам</i>			
Скорее доверяю	57,3	30,3	12,4
Скорее не доверяю	42,4	50	7,6
<i>Преподавателям</i>			
Скорее доверяю	58,2	31,4	10,4
Скорее не доверяю	49,1	43,4	7,5
<i>Администрации вуза</i>			
Скорее доверяю	60,1	28,6	11,3
Скорее не доверяю	41,7	49,6	8,7

ния бакалавриата или специалитета. 65,3% опрошенных собираются продолжать образование в магистратуре, 16,8% – на профессиональных курсах, 4% – в аспирантуре, 4,8% – в бакалавриате, 4,8% – на специалитете, 0,4% – в колледже (техникуме), 3,8% выбрали вариант «другое». Переменная принимает значение 1, если студент планирует продолжать обучение в магистратуре, 0 – в остальных случаях¹⁸.

В качестве дополнения к данным исследования в анализ также включены статистические данные об уровне экономического неравенства (коэффициент Джини) по регионам за 2021 год.

Факторы продолжения образования по специальности

Анализ распределения доверия студентов в зависимости от их планов продолжать или не продолжать обучение по специальности показывает наличие следующей связи (Табл. 2). Студенты, которые предпочитают

доверять сокурсникам, преподавателям и администрации вуза в отличие от тех, кто предпочитают испытывать к ним недоверие, чаще намерены продолжать обучение по специальности, которой обучаются в вузе. В свою очередь молодые люди, которые намерены продолжать обучение по другой специальности, чаще предпочитают не доверять трём указанным субъектам.

На рисунке 1 представлена связь между количеством субъектов, которым доверяют студенты, и их планами продолжать обучение по специальности. Молодые люди, которые доверяют трём субъектам в отличие от тех, кто доверяет меньшему количеству (или вообще не доверяет), значительно реже готовы сменить свою профессию. Причём наблюдается следующая тенденция: чем большему количеству субъектов студенты доверяют, тем чаще они готовы учиться дальше по той специальности, по которой уже получают образование; и, наоборот, чем меньшему количеству субъектов они доверяют (вплоть до недоверия к ним), тем чаще собираются избрать альтернативную образовательную траекторию – продолжать обучение после окончания вуза по другой специальности.

На первый взгляд все типы доверия студентов, в том числе и его радиус, положительно связаны с их намерением продолжать обучение по специализации, получаемой в вузе. Однако сохранится ли данная связь и будет устойчивой, если рассматривать её не

¹⁸ Следует отметить, что в анализ включена только одна переменная – «планы продолжать обучение в магистратуре». Это сделано по двум причинам: 1) особенность выборки – подавляющее большинство опрошенных планирует поступать в магистратуру; 2) наличие сильной корреляции между намерением поступать в магистратуру с намерением продолжать обучение на профессиональных курсах, в аспирантуре, бакалавриате и специалитете.

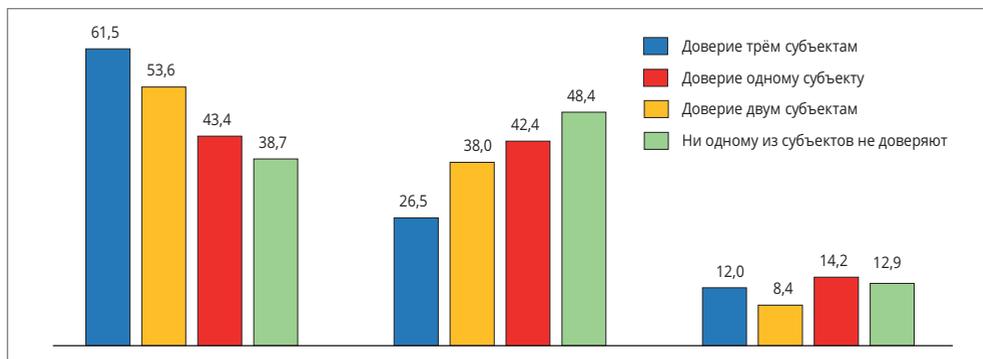


Рис. 1. Агрегированное доверие и специальность, по которым студенты намерены продолжать обучение, %
 Fig. 1. Aggregate trust and specialty in which students intend to continue their education after graduation, %

изолированно от других вероятных влияний? Для того чтобы это выяснить, перейдём к более детальному анализу, который учитывает роль прочих факторов.

Предварительно рассмотрим парные корреляции. Зависимая переменная положительно скоррелирована с доверием к однокурсникам (коэффициент корреляции равен 0,130), преподавателям (0,070), администрации вуза (0,178) и трём субъектам (0,158). Почти во всех случаях корреляция значима на уровне одного процента; исключение составляет переменная доверия преподавателям – уровень значимости в данном случае равен 10%.

Зависимая переменная также положительно коррелирует с гендером (0,102), уровнем селективности вуза (0,116), планами продолжать образование в магистратуре (0,195), с получением образования в инженерно-технической сфере (0,151) и отрицательно – с курсом обучения (–0,132). Коэффициент первой переменной значим на уровне 5%, коэффициенты остальных – на уровне 1%.

Если говорить о наличии корреляции между независимыми переменными, то прежде всего следует отметить, что доверие к однокурсникам, преподавателям, администрации вуза и агрегированное доверие сильно коррелируют между собой. По этой причине регрессионные модели приводятся отдельно для каждого типа доверия. Другие

независимые переменные скоррелированы либо слабо, либо статистически незначимо.

Зависимая переменная является бинарной, поэтому все модели строятся при помощи логистической регрессии. В таблице 3 представлены результаты регрессионного анализа. Как можно видеть, при учёте влияния других факторов коэффициенты при объясняющих переменных – доверие студентов к однокурсникам, преподавателям, администрации вуза, а также агрегированное доверие (доверие трём субъектам) – имеют положительный знак и статистическую значимость. То есть взаимосвязь сохраняется: молодые люди, которые предпочитают доверять субъектам высшего образования, вероятнее всего, также имеют намерения продолжать образование по той специальности, по которой обучаются в вузе.

Наряду с доверием студентов наиболее значимым во всех представленных спецификациях оказывается ещё ряд факторов – продолжение образования в магистратуре, селективность вуза и курс обучения. Все они положительно связаны с зависимой переменной, за исключением последнего, который имеет отрицательную с ней связь. Молодые люди, собирающиеся продолжать образование в магистратуре, чаще всего будут учиться по той специальности, по которой они обучались в рамках программы бакалавриата или специалитета.

Таблица 3

Результаты регрессионного анализа: доверие студентов и их намерение продолжать обучение по специальности

Table 3

Results of regression analysis: students' trust and students' intention to continue their education in the specialty after graduation

Независимые переменные	Зависимая переменная: намерение студентов продолжать обучение по специальности, которой обучаются в вузе			
	1	2	3	4
Доверие однокурсникам	0,237** (0,120)			
Доверие преподавателям		0,238* (0,135)		
Доверие администрации вуза			0,470*** (0,138)	
Доверие трём субъектам				0,292** (0,118)
Пол	0,274* (0,141)	0,306** (0,139)	0,249* (0,150)	0,294** (0,133)
Образование матери	-0,002 (0,128)	-0,011 (0,122)	-0,038 (0,135)	-0,011 (0,119)
Материальное положение семьи	-0,149 (0,126)	-0,104 (0,122)	-0,187 (0,129)	-0,104 (0,117)
Курс обучения	-0,467*** (0,133)	-0,477*** (0,127)	-0,453*** (0,137)	-0,420*** (0,123)
Селективность вуза	0,405*** (0,155)	0,404*** (0,150)	0,551*** (0,165)	0,403*** (0,149)
Планы продолжать образование в магистратуре	0,357*** (0,130)	0,389*** (0,126)	0,360*** (0,134)	0,418*** (0,120)
Образование и педагогические науки	-0,056 (0,166)	0,064 (0,156)	0,007 (0,169)	-0,059 (0,152)
Науки об обществе	-0,093 (0,180)	-0,034 (0,168)	0,007 (0,185)	-0,127 (0,162)
Инженерное дело, технологии...	0,200 (0,180)	0,361** (0,179)	0,350* (0,195)	0,262 (0,173)
Коэффициент Джини	0,056 (0,170)	0,027 (0,161)	-0,052 (0,172)	0,087 (0,157)
Константа	0,611*** (0,128)	0,652*** (0,125)	0,586*** (0,135)	0,593*** (0,120)
Псевдо-R ²	0,18	0,19	0,23	0,19
Количество наблюдений	335	365	323	388

β -коэффициенты стандартизованы. В скобках указаны стандартные ошибки. Уровень значимости: *** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$.

Также чаще предпочитают сохранить верность своей профессии студенты, получающие образование в наиболее селективных университетах. С понижением курса обучения студенты с большей вероятностью продолжают образование по полученной специальности и, наоборот, с повышением курса обучения – с большей вероятностью по другой специальности.

Эти дополнительные факторы приобретают особую важность для нашего ана-

лиза. Как показывает ряд исследований, возникновение доверия студентов зависит от институциональных характеристик образовательной организации и от длительности пребывания в ней (см., например, [14; 30; 31]). Иначе говоря, курс обучения и селективность вуза связаны не только с выбором определённого образовательного пути после окончания бакалавриата или специалитета, но также способны оказывать влияние на формирование доверия к субъектам

Таблица 4

Роль доверия в зависимости от курса обучения, селективности вуза и наличия планов поступления в магистратуру

Table 4

The role of trust depending on course of study, selectivity of the university and availability of plans for admission to the master's program

Независимые переменные	Зависимая переменная: намерение студентов продолжать обучение по специальности, которой обучаются в вузе					
	Курс обучения		Селективность вуза		Продолжение образования	
	1–2 курсы	3–5 курсы	Средний балл ЕГЭ менее 70	Средний балл ЕГЭ более 70	В магистратуре	Не в магистратуре
Доверие однокурсникам	0,269 [*] (0,154)	0,297 (0,206)	0,348 ^{**} (0,173)	0,170 (0,188)	0,259 (0,160)	0,226 (0,241)
Доверие преподавателям	0,401 ^{**} (0,165))	-0,147 (0,250)	0,479 ^{**} (0,190)	-0,038 (0,224)	0,074 (0,206)	0,361 [*] (0,207)
Доверие администрации вуза	0,602 ^{***} (0,187)	0,413 [*] (0,237)	0,603 ^{***} (0,194)	0,401 [*] (0,229)	0,359 ^{**} (0,173)	0,617 ^{**} (0,245)
Доверие трём субъектам	0,426 ^{***} (0,149)	0,037 (0,858)	0,388 ^{**} (0,152)	0,195 (0,209)	0,160 (0,148)	0,611 ^{***} (0,214)

β -коэффициенты стандартизованы. В скобках указаны стандартные ошибки. Уровень значимости: ^{***} $p < 0,01$, ^{**} $p < 0,05$, ^{*} $p < 0,1$. В регрессионные модели были включены следующие переменные: пол, образование матери, материальное положение семьи, курс обучения, планы продолжать образование в магистратуре, селективность вуза, коэффициент Джини, а также три направления подготовки – науки об обществе, инженерно-технические науки, образование и педагогические науки.

высшего образования. В свою очередь, поступление в магистратуру является одной из наиболее значимых детерминант продолжения обучения по специальности; возможно, она играет также важную роль и для доверия. В связи с этим рассмотрим эффекты этих переменных более внимательно, проанализировав фактор доверия для разных групп студентов в зависимости от курса обучения, селективности вуза и возможного места продолжения образования.

В таблице 4 приведены коэффициенты при независимых переменных доверия к однокурсникам, преподавателям, администрации вуза и агрегированного доверия. Для получения каждого из представленных коэффициентов строилась отдельная регрессионная модель.

Как можно видеть, связь доверия студентов с их намерением продолжать образование по специальности частично обусловлена курсом обучения. На первых двух курсах наблюдается положительная и статистически значимая связь как в отношении доверия конкретным субъектам высшего обра-

зования – однокурсникам, преподавателям и администрации вуза, – так и в отношении агрегированного доверия. Однако на старших курсах ситуация иная. Здесь остаётся связанной с зависимой переменной только один тип – доверие к администрации вуза – причём коэффициент при нём значим на десятипроцентном уровне.

Результаты регрессионного анализа в разрезе селективности вуза приводятся для двух подгрупп: одна включает вузы, которые имеют средний балл ЕГЭ абитуриентов, зачисленных на первый курс бакалавриата или специалитета, менее 70, тогда как другая – более 70. К первой относятся наименее селективные вузы, ко второй – наиболее селективные¹⁹. Все переменные доверия имеют статистически значимую связь с зависимой переменной

¹⁹ В Мониторинге качества приёма средний балл ЕГЭ равный 70 баллам является пограничным: на его основе определяют, какие вузы попадают в «зелёную группу» (средний балл ЕГЭ среди зачисленных на бюджетные места более 70), а какие вузы в эту группу не попадают (имеют зачисленных абитуриентов со средним баллом менее 70).

только в рамках наименее селективных вузов. В свою очередь относительно наиболее селективных образовательных организаций подобного единообразия не наблюдается: за исключением доверия к администрации университета (коэффициент при которой имеет положительный знак и значимость на десятипроцентном уровне), переменные – доверие к однокурсникам, преподавателям и трём субъектам – не имеют статистической взаимосвязи с зависимой переменной.

Место будущего обучения также обуславливает связь доверия студентов с их намерением продолжать образование по полученной специальности. Это верно для всех типов доверия, кроме администрации вуза: оно также, как и в предыдущих случаях, игнорирует это условие и взаимосвязь с зависимой переменной наблюдается безотносительно к тому, где именно планирует студент продолжать образование – в магистратуре, аспирантуре, на профессиональных курсах и т. п.

Несложно заметить, что доверие к администрации вуза по сравнению с остальными переменными доверия обладает наибольшей силой и устойчивостью. Данная переменная сохраняет свою значимость независимо от того, на каком курсе обучается студент, в каком вузе и где собирается продолжать образование после его окончания.

Доверие как фактор продолжения образования по полученной специальности

Какие выводы позволяет сделать проведённый анализ? Если говорить в целом, то доверие студентов положительно связано с их намерением продолжать образование по полученной специальности. Однако при более детальном рассмотрении возникает ряд важных уточнений. Во-первых, влияние доверия студентов на их намерение продолжать обучение ограничено. Причём речь идёт прежде всего о доверии к однокурсникам, преподавателям и трём субъектам высшего образования. Указанные факторы в одних условиях определяют готовность студентов продолжать образование по спе-

циальности, тогда как в других – не определяют. К примеру, в качестве таких условий могут выступать курс обучения и селективность вуза. Как было показано, только для младших курсов и для наименее селективных вузов эти типы доверия студентов значимо связаны с их намерением продолжать образование по своей специальности, тогда как для наиболее селективных вузов и старших курсов подобной связи не наблюдается.

С одной стороны, в период обучения молодые люди начинают лучше понимать академические и социальные аспекты получения высшего образования; у них меняются ожидания, связанные с вузом, процессом, содержанием и результатом обучения в нём; формируется осознанное отношение к своей позиции в образовательной организации и за её пределами. С другой стороны, в наиболее селективных университетах работают более профессиональные преподаватели, учатся более подготовленные студенты, разработаны более сложные программы обучения, имеется лучшая образовательная и научная инфраструктура. В первом случае сказывается время, проведённое в вузе, во втором – уровень качества знаний, получаемых в нём. Они обуславливают определённые типы доверия, особенности образовательной траектории после окончания бакалавриата/специалитета и связь между ними. Полученный вывод частично согласуется с результатами предыдущих работ об ограниченной роли доверия в формировании отношения студентов к университету, факультету и программе обучения [6; 32].

Во-вторых, в рассмотренных спецификациях самыми слабыми факторами среди всех типов доверия являются доверие к однокурсникам и доверие к преподавателям. Значения их коэффициентов в большинстве проанализированных моделей заметно меньше значения коэффициентов доверия к академическому менеджменту и агрегированного доверия. Если слабость фактора доверия студентов к однокурсникам вполне может свидетельствовать о том, что отношения между этими субъектами в процессе получе-

ния высшего образования играют наименьшую роль в принятии решения об особенностях будущей образовательной траектории, то сравнительная слабость и ограниченность фактора доверия студентов к преподавателям заслуживает дополнительного пояснения. Как показывают результаты нашего исследования и ряда других работ, студенты испытывают наибольшее доверие к преподавателям, чем к другим субъектами высшего образования [33; 34]. Кроме того, некоторые авторы замечают, что взаимодействие между студентами и преподавателями составляет ядро и основу вузовской среды [34, с. 36, 39], в которой формируется доверие в университете, в том числе по причине того, что преподаватели для молодых людей являются «окном» в мир высшего образования и «буфером», который отчасти препятствует деструктивному влиянию формальных и бюрократических процедур. Так или иначе, отношения между студентами и преподавателями по всей видимости настолько сложны, что не характеризуются одним вопросом о доверии, в особенности если речь идёт о дальнейшей образовательной траектории и в конечном счёте о будущей профессиональной карьере молодых людей. Хотя мы и получили результаты, свидетельствующие о неоднозначной роли доверия студентов к преподавателям, это не означает, что данный фактор не оказывает более существенного влияния на намерения молодых людей продолжать образование по полученной специальности. Взаимодействие между этими двумя ключевыми актёрами заслуживает отдельного изучения с применением более тонких инструментов измерения.

В-третьих, доверие к администрации вуза, по сравнению с другими типами доверия, наиболее сильный и устойчивый фактор. Он сохраняет свою значимость независимо от курса обучения, селективности вуза и планируемого места продолжения обучения после получения диплома о высшем образовании.

Прежде всего следует заметить, что здесь доверие оказывается такому субъекту, с ко-

торым повседневные контакты не так регулярны и активны, как с другими субъектами университетской жизни. Кроме того, взаимодействие с представителями администрации скорее носит формальный и бюрократический характер. Поэтому не удивительно, что уровень доверия студентов к академическому менеджменту, как правило, наиболее низкий по сравнению с уровнем доверия к однокурсникам и преподавателям. Это подтверждается как данными настоящего исследования, так и данными исследований других авторов [33; 34].

Между тем, для успешного освоения своей профессии важен не только педагогический аспект образования, но и организационный, который делает образовательную деятельность бесперебойной и непрерывной, позволяя студентам и преподавателям полностью сосредоточиться на вопросах учёбы. Выражаясь иначе, взаимодействие студентов с преподавателями безусловно характеризует ядро вузовской среды, однако поддержание этого ядра также зависит и от административной политики и практики, существующей в университете.

Академический менеджмент является источником правил, принципов, ценностей и процедур, которые устанавливают и регламентируют существенную часть внутривузовской жизни молодых людей. При этом имеет особое значение, какие поведенческие характеристики во взаимодействии со студентами они демонстрируют – являются или нет компетентными, ориентированными на интересы обучающихся, на оперативное решение их проблем, выполнение запросов и прочего. В этом, по всей видимости, и состоит определённый успех интеграции молодёжи в академическую и социальную жизнь вуза. И, возможно, отчасти именно этим объясняется, почему доверие к администрации вуза на фоне других типов доверия выступает наиболее важным фактором продолжения обучения по полученной специальности.

Последний, четвёртый вывод в отношении агрегированного доверия (доверие трём

субъектам) тесно связан с предыдущими. Как мы видели, чем большему количеству акторов студенты доверяют, тем вероятнее они будут учиться по той специальности, по которой уже получают образование в вузе. Верна и обратная зависимость: чем меньшему количеству субъектов молодые люди доверяют, тем более вероятно выберут альтернативную образовательную траекторию – продолжат обучение по другой специальности. Однако при учёте дополнительных факторов агрегированное доверие так же, как и доверие к однокурсникам и преподавателям, оказывается обусловлено курсом обучения, селективностью вуза и планируемым местом продолжения образования. Возникает двоякая ситуация: с одной стороны, доверие к однокурсникам, преподавателям и трём субъектам неоднозначно влияет на характер послевузовского образования; с другой стороны, доверие к академическому менеджменту, явно выделяющееся на их фоне, оказывает однозначное влияние. Исходя из этого, можно предварительно заключить, что для решения студентов относительно продолжения образования по полученной специальности, более значимым является не то, какому количеству субъектов они доверяют, а кому именно. То есть по большей части важным является адресат доверия. В этом находит своё подтверждение подход Р. Хардина, согласно которому доверие подразумевает достаточно лаконичную схему отношений: А испытывает доверие к Б по поводу X, где X – предмет, относительно которого возникает доверие [35]. К примеру, мы способны дать в долг соседям (то есть доверить) крупную сумму денег, однако вряд ли готовы оставить им своего маленького ребёнка на какое-то время, но при этом спокойно доверяем его няне. Аналогичным образом можно предположить, что для возникновения намерения студентов продолжать обучение по полученной специальности более важным является их доверие, оказанное не нескольким субъектам, а одному конкретному, которым в нашем случае выступает администрация вуза.

Вывод о важности адресата доверия косвенно находит подтверждения также в других исследованиях схожей тематики [7; 19].

Заключение

В настоящей статье речь шла в основном о студентах, которые не завершают образовательный трек после окончания вуза, а собираются остаться в системе образования, либо полностью уделяя время учёбе, либо совмещая её с работой. Сам по себе факт наличия такой готовности у молодых людей косвенно указывает на их доверительное отношение к системе образования и к тем возможностям, которые она может им предложить. В данной работе нас интересовала роль доверия студентов в формировании особенностей образовательной траектории после завершения ими обучения по программе бакалавриата или специалитета. Говоря конкретнее, данный феномен рассматривался как фактор, влияющий на продолжение обучения студентов по полученной специальности. При этом измерялось доверие к разным субъектам высшего образования – к однокурсникам, преподавателям, администрации вуза, а также анализировалось агрегированное доверие – доверие трём перечисленным субъектам высшего образования.

Согласно результатам исследования, доверие к администрации вуза является наиболее сильным и устойчивым фактором. Несмотря на то, что студенты реже контактируют с менеджментом вуза, а взаимодействие с ними зачастую носит формальный характер, наличие доверия к этому актору является ключевым показателем того, что студенты будут продолжать обучение по своей специальности после окончания вуза. Слабыми и менее устойчивыми факторами среди рассмотренных типов доверия является доверие студентов к однокурсникам и к преподавателям. Как было показано, его значимость обусловлена курсом обучения и селективностью вуза. Говоря об агрегированном доверии, следует отметить, что при учёте влияния прочих факторов (социально-экономических, институциональных

и др.), можно предварительно заключить, что наиболее сильное и устойчивое влияние на решения молодых людей продолжать обучение по полученной специальности оказывает не количество субъектов, которым они доверяют, а то, к кому именно из этих субъектов они испытывают доверие. То есть наиболее важным является не радиус доверия, а его адресат, в качестве которого выступает менеджмент вуза.

Литература

1. Курганов М.А. Лонгитюдные исследования образовательных траекторий молодежи в России и за рубежом // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3. С. 143–156. DOI: 10.52944/PORT.2021.46.3.013
2. Haas C., Hadjar A. Students' trajectories through higher education: a review of quantitative research // Higher Education. 2020. Vol. 79. No. 6. P. 1099–1118. DOI: 10.1007/s10734-019-00458-5
3. Попов Д.С., Тюменева Ю.А., Кузьмина Ю.В. Индивидуально-психологические предикторы в лонгитюдных исследованиях образовательных и профессиональных карьер // Вопросы образования. 2010. № 4. С. 30–53. DOI: 10.17323/1814-9545-2010-4-30-53
4. Bormann I., Thies B. Trust and trusting practices during transition to higher education: Introducing a framework of habitual trust // Educational Research. 2019. Vol. 61. No. 2. P. 161–180. DOI: 10.1080/00131881.2019.1596036
5. Boeck C.A. Trust Issues: The Role of Trusting Relationships on Students' Knowledge about and Transition to Community College // Community College Journal of Research and Practice. 2020. Vol. 46. No. 5. P. 335–351. DOI: 10.1080/10668926.2020.1856217
6. Hennig-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
7. Carvalho S.W., de Oliveira 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
8. Прахов И.А., Рожкова К.В., Травкин П.В. Основные стратегии выбора вуза и барьеры, ограничивающие доступ к высшему образованию: информационный бюллетень. Мониторинг экономики образования. № 17. М. : НИУ ВШЭ, 2021. 48 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-2605-7
9. Nielsen K., Tanggaard L. Dropping out and a crisis of trust // Nordic Psychology. 2015. Vol. 67. No. 2. P. 154–167. DOI: 10.1080/19012276.2015.1028763
10. 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
11. Bormann I., Niedlich S., Würbel I. Trust in Educational Settings – What It Is and Why It Matters. European Perspectives // European Education. 2021. Vol. 53. No. 3–4. P. 121–136. DOI: 10.1080/10564934.2022.2080564
12. Mayer R.C., Davis J.H., Schoorman F.D. An integrative model of organizational trust // The Academy of Management Review. 1995. Vol. 20. No. 3. P. 709–734. DOI: 10.2307/258792
13. 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
14. 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
15. Poort I., Jansen E., Hofman A. Does the group matter? Effects of trust, cultural diversity and group formation on engagement in group work in higher education // Higher Education Research & Development. 2022. Vol. 41. No. 2. P. 511–526. DOI: 10.1080/07294360.2020.1839024
16. Romero L.S. 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
17. Cavanagh A.J., Chen X., Bathgate M., Fredrick J., Hanauer D.I., Grabam M.J. Trust, Growth Mindset, and Student Commitment to Active Learning in a College Science Course // CBE—Life Sciences Education. 2018. Vol. 17. No. 1. DOI: 10.1187/cbe.17-06-0107
18. 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
19. 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
 20. Tinto V. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research // Review of Educational Research. 1975. Vol. 45. No. 1. P. 89–125. DOI: 10.3102/00346543045001089
 21. Tinto V. Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. Chicago: University of Chicago. 1993. 312 p.
 22. Горбунова Е.В. Выбытия студентов из вузов: исследования в России и США // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 110–131. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-1-110-131
 23. Bean J.P., Metzner B.S. A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition // Review of Educational Research. 1985. Vol. 55. No. 4. P. 485–540. DOI: 10.3102/00346543055004485
 24. Braxton J.M., Sullivan A.V., Johnson R.M. Appraising Tinto's Theory of College Student Departure // Higher Education: Handbook of Theory and Research (Vol. 12) / Ed. by J.C. Smart. New York: Agathon, 1997. P. 107–164.
 25. Tierney W.G. An Anthropological Analysis of Student Participation in College // Journal of Higher Education. 1992. Vol. 63. No. 6. P. 603–618. DOI: 10.1080/00221546.1992.11778391
 26. Константиновский Д.А., Вахитайн В.С., Куракин Д.Ю. Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации. 2-е изд. М.: ЦСП и М, 2013. 224 с.
 27. Zmerli S., Newton K. Social trust and attitudes toward democracy // Public Opinion Quarterly. 2008. Vol. 72. No. 4. P. 706–724. DOI: 10.1093/POQ/NFN054
 28. Uslaner E. Measuring generalized trust: in defense of the «standard» question // Handbook of Research Methods on Trust / Ed. by F. Lyon, G. Möllering, M. Saunders. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. P. 72–82.
 29. Прахов И. Детерминанты ожидаемой отдачи от высшего образования в Москве // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2017. № 1. С. 25–57. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-1-25-57
 30. 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
 31. 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
 32. Moore D., Lay-Hwa Bowden-Everson J. An Appealing Connection—The Role of Relationship Marketing in the Attraction and Retention of Students in an Australian Tertiary Context // Asian Social Science. 2012. Vol. 8. No. 14. P. 65–80. DOI: 10.5539/ass.v8n14p65
 33. 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
 34. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Доверие как принцип стратегий поведения ключевых образовательных общностей // Педагогический журнал Башкортостана. 2019. № 4. С. 32–42.
 35. Hardin R. The Street-Level Epistemology of Trust // Analyse and Kritik. 1992. Vol. 14. No. 2. P. 152–176. DOI: 10.1515/auk-1992-0204

Статья поступила в редакцию 24.09.2022

Принята к публикации 12.12.2022

References

1. Kurganov, M.A. (2021). Russian and Foreign Sociological Longitudinal Studies of Educational and Professional Trajectories of Youth. *Professional'noye obrazovaniye i rynek truda = Vocational Education and Labour Market*. No. 3, pp. 143–156, doi: 10.52944/PORT.2021.46.3.013 (In Russ., abstract in Eng.)
2. Haas, C., Hadjar, A. (2020). Students' Trajectories Through Higher eEducation: a Review of Quantitative Research. *Higher Education*. Vol. 79, no. 6, pp. 1099–1118, doi: 10.1007/s10734-019-00458-5
3. Popov, D.S., Tiuneneva, Ju.A., Kuz'mina, Ju.V. (2010). Individual and Psychological Predictors in Longitudinal Studies of Professional and Educational Careers. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. No. 4, pp. 30–53, doi: 10.17323/1814-9545-2010-4-30-53 (In Russ.)

4. Bormann, I., Thies, B. (2019). Trust and Trusting Practices During Transition to Higher Education: Introducing a Framework of Habitual Trust. *Educational Research*. Vol. 61, no. 2, pp. 161-180, doi: 10.1080/00131881.2019.1596036
5. Boeck, C.A. (2020). Trust Issues: The Role of Trusting Relationships on Students' Knowledge about and Transition to Community College. *Community College Journal of Research and Practice*. Vol. 46, no. 5, pp. 335-351, doi: 10.1080/10668926.2020.1856217
6. 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
7. Carvalho, S.W., de Oliveira 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
8. Prakhov, I.A., Rozhkova, K.V., Travkin, P.V. (2021). *Osnovnyye strategii vybora vuza i bar'yery, ogranichivayushchiye dostup k vysshemu obrazovaniyu: informatsionnyy byulleten'*. *Monitoring ekonomiki obrazovaniya* [Basic University Selection Strategies and Barriers to Access to Higher Education: a Fact Sheet. Monitoring of the Economics of Education, no. 17]. Moscow: HSE Publ., 48 p., doi: 10.17323/978-5-7598-2605-7 (In Russ.)
9. Nielsen, K., Tanggaard, L. (2015). Dropping Out and a Crisis of Trust. *Nordic Psychology*. Vol. 67, no. 2, pp. 154-167, doi: 10.1080/19012276.2015.1028763
10. 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
11. Bormann, I., Niedlich, S., Würbel, I. (2021). Trust in Educational Settings – What It Is and Why It Matters. European Perspectives. *European Education*. Vol. 53, no. 3-4, pp. 121-136, doi: 10.1080/10564934.2022.2080564
12. Mayer, R.C., Davis, J.H., Schoorman, F.D. (1995). An Integrative Model of Organizational Trust. *The Academy of Management Review*. Vol. 20, no. 3, pp. 709-734, doi: 10.2307/258792
13. 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
14. 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
15. Poort, I., Jansen, E., Hofman, A. (2022). Does the Group Matter? Effects of Trust, Cultural Diversity and Group Formation on Engagement in Group Work in Higher Education. *Higher Education Research and Development*. Vol. 41, no. 2, pp. 511-526, doi: 10.1080/07294360.2020.1839024
16. Romero, L.S. (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
17. Cavanagh, A.J., Chen, X., Bathgate, M., Frederick, J., Hanauer, D.I., Graham, M.J. (2018). Trust, Growth Mindset, and Student Commitment to Active Learning in a College Science Course. *CBE—Life Sciences Education*. Vol. 17, no. 1, doi: 10.1187/cbe.17-06-0107
18. Rojas-Méndez, J.I., Vasquez-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
19. 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
20. Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*. Vol. 45, no. 1, pp. 89-125, doi: 10.3102/00346543045001089
21. Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago, 312 p.

22. Gorbunova, E.V. (2018). Elaboration of Research on Student Withdrawal from Universities in Russia and the United States. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 110-131, doi: 10.17323/1814-9545-2018-1-110-131 (In Russ., abstract in Eng.)
23. Bean, J.P., Metzner, B.S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*. Vol. 55, no. 4, pp. 485-540, doi: 10.3102/00346543055004485
24. Braxton, J.M., Sullivan, A.V., Johnson, R.M. (1997). Appraising Tinto's Theory of College Student Departure. In: Smart, J.C. (Ed). *Higher Education: Handbook of Theory and Research (Vol. 12)*. New York: Agathon, pp. 107-164.
25. Tierney, W.G. (1992). An Anthropological Analysis of Student Participation in College. *Journal of Higher Education*. Vol. 63, no. 6, pp. 603-618, doi: 10.1080/00221546.1992.11778391
26. Konstantinovskiy, D., Vakhshayn, V., Kurakin, D. (2013). *Real'nost' obrazovaniya. Sotsiologicheskoye issledovaniye: ot metafory k interpretatsii* [The Reality of Education. Sociological Research: from Metaphor to Interpretation. 2nd ed.]. Moscow: Center for Social Forecasting and Marketing, 224 p. (In Russ.)
27. Zmerli, S., Newton, K. (2008). Social Trust and Attitudes Toward Democracy. *Public Opinion Quarterly*. Vol. 72, no. 4, pp. 706-724, doi: 10.1093/POQ/NFN054
28. Uslaner, E. (2012). Measuring Generalized Trust: in Defense of the "Standard" Question. In Lyon, F., Möllering, G., Saunders, M. (Eds). *Handbook of Research Methods on Trust*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 72-82.
29. Prakhov, I. (2017). Determinants of Expected Return on Higher Education in Moscow. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 25-57, doi: 10.17323/1814-9545-2017-1-25-57 (In Russ., abstract in Eng.)
30. 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
31. 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.)
32. Moore, D., Lay-Hwa Bowden-Everson, J. (2012). An Appealing Connection—The Role of Relationship Marketing in the Attraction and Retention of Students in an Australian Tertiary Context. *Asian Social Science*. Vol. 8, no. 14, pp. 65-80, doi: 10.5539/ass.v8n14p65
33. 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.)
34. 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.)
35. Hardin, R. (1992). The Street-Level Epistemology of Trust. *Analyse and Kritik*. Vol. 14, no. 2, pp. 152-176, doi: 10.1515/auk-1992-0204

*The paper was submitted 24.09.2022
Accepted for publication 12.12.2022*