

Формирование университетской траектории: образовательные мотивы и выборы в нарративах студентов рейтинговых вузов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-88-106

Носкова Антонина Вячеславовна – д-р социол. наук, и.о. заведующего кафедры социологии, a.noskova@inno.mgimo.ru

Голоухова Дарья Валерьевна – канд. социол. наук, доцент кафедры социологии, d.v.goloukhova@inno.mgimo.ru

Кузьмина Елена Игоревна – канд. социол. наук, начальник отдела качества образования Управления учебно-организационной работы, старший преподаватель кафедры социологии, e.kuzmina@inno.mgimo.ru

Московский государственный институт международных отношений Министерства иностранных дел Российской Федерации, Москва, Россия

Адрес: 119454, г. Москва, проспект Вернадского, 76

Аннотация. Образовательные траектории студентов – актуальный вопрос, занимающий самостоятельную нишу в исследовательской повестке социальных наук об образовании. Цель статьи – раскрыть особенности формирования разных видов образовательных траекторий с позиции мотивов первичных и вторичных образовательных выборов студентов рейтинговых вузов.

Сбор эмпирической информации осуществлялся методом интервью со студентами с высокой успеваемостью из рейтинговых вузов Москвы. Всего проинтервьюировано 40 обучающихся. Информанты описывали свой субъективный образовательный опыт как последовательность совершаемых ими выборов в пространстве высшего образования. Исследовательский вопрос формулировался вокруг различий в мотивационно-ценностных основаниях выбора при построении университетских траекторий – линейных и нелинейных.

Анализ нарративов позволил качественно дифференцировать линейные и нелинейные траектории, а также их подвиды, различающиеся своей внутренней мотивацией и образовательными установками. Обозначены общие на «вход» в высшее образование мотивационные основания выбора вуза и специальности, а также специфические для разных видов университетских траекторий мотивы вторичного образовательного выбора – мотивы сохранения и изменения специальности и вуза. В нарративах информантов выбор вуза описывается как сложное полимотивированное действие, в котором выделяются мотивы престижа, саморазвития, а также социальные и утилитарные мотивы. Вторичные образовательные выборы определяются желанием избежать рисков и высоким уровнем удовлетворенности учёбой в случае линейных траекторий. Для нелинейных треков – это стремле-

ние к получению нового образовательного опыта, дополнительных компетенций, а также влияние фактора среды вуза.

Показано, что качественная исследовательская стратегия позволяет раскрыть смысловое содержание образовательных выборов, что востребовано в связи с набирающим силу трендом на индивидуализацию образовательного процесса. Сделан вывод, что знание о мотивационных основаниях формирования образовательных траекторий необходимо для развития эффективной социально-образовательной среды современного вуза, ориентированной на студентоцентрированный подход к обучению.

Ключевые слова: высшее образование, университетские траектории, образовательные мотивы, образовательный выбор, качественная методология

Для цитирования: Носкова А.В., Голоухова Д.В., Кузьмина Е.И. Формирование университетской траектории: образовательные мотивы и выборы в нарративах студентов рейтинговых вузов // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 12. С. 88–106. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-88-106

Formation of the Educational Trajectory: Educational Motives and Choices in the Narratives of Moscow Leading Universities Students

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-88-106

Antonina V. Noskova – Dr. Sci. (Sociology), Professor, the Department of Sociology, a.noskova@inno.mgimo.ru

Darya V. Goloukhova – Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor, the Department of Sociology, d.v.goloukhova@inno.mgimo.ru

Elena I. Kuzmina – Cand. Sci. (Sociology), Head of Education Quality at Education Management Department, Senior Lecturer, the Department of Sociology, e.kuzmina@inno.mgimo.ru
Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (MGIMO University), Moscow, Russia
Address: 76, Vernadskogo ave., Moscow, 119454, Russian Federation

Abstract. Motives and choices related to obtaining higher education represent a pressing issue that occupies its own niche in the research agenda of the sociology of education and related scientific disciplines. The purpose of the article is to reveal the specifics of the formation of different types of educational trajectories from the perspective of the motives of primary and secondary educational choices of students from top-rated universities. The research question was formulated around differences in goal setting and motivational and value bases of choice when constructing different types of university trajectories – linear and nonlinear.

The collection of empirical information was carried out through interviews with 40 students achieved the higher GPA from Moscow top-rated universities (MSU, MGIMO, HSE, MVTU, etc.). Informants described their subjective educational experience as a sequence of choices they made in the space of higher education.

Analysis of students' narratives made it possible to qualitatively differentiate between linear and nonlinear trajectories, as well as their subtypes, differing in their internal motivation

and educational settings. The analysis identified common motivational reasons for choosing a university and majors at the “entrance” to higher education, as well as motives for secondary educational choice specific to different types of university trajectories — motives for keeping and motives for changing a specialty and university. In the informants’ narratives, choosing a university is described as a complex, multi-motivated action, in which the motives of prestige, self-development, as well as social and utilitarian motives are highlighted. Educational choices related to keeping or changing the educational trajectory are determined by the desire to avoid risks and having a high level of satisfaction with studies in the case of linear trajectories and the desire to gain new educational experience, obtaining competencies that go beyond the scope of the specialty being studied, as well as environmental factors of the university in the case of non-linear tracks.

It is shown that a qualitative research strategy allows the researchers to look at reflected educational choices from the perspective of their semantic content, which is especially in demand due to the growing trend towards individualization of the educational process. It is concluded that empirical knowledge about the motives and methods of shaping the educational trajectories of the current generation of students is necessary for the development of an effective social and educational environment of a modern university, focused on a student-centered approach to learning.

Keywords: higher education, university trajectories, educational trajectories, educational motives, educational choice, qualitative methodology

Cite as: Noskova, A.V., Goloukhova, D.V., Kuzmina, E.I. (2023). Formation of the Educational Trajectory: Educational Motives and Choices in the Narratives of Students from Moscow Leading Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 12, pp. 88-106, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-88-106 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Мотивы и выборы, связанные с получением высшего образования, – актуальный вопрос, занимающий самостоятельную нишу в исследовательской повестке социологии образования и смежных научных дисциплин. Внимание специалистов к этой проблеме обусловлено изменением факторов разного порядка, влияющих на формирование образовательных траекторий молодых людей [1]. Среди «прямых» факторов – трансформации в системе образования [2], формирующие новые виды горизонтального неравенства внутри высшего образования [3] и меняющие «структуру шансов доступа к качественному высшему образованию» [4]. Опосредованное воздействие на образовательные выборы оказывают новые тренды на рынке труда – изменения в структуре профессиональной занятости, а также в подходах к социально-трудовым отношениям. В частности, быстро развивается сфера

краткосрочных трудовых контрактов, получившая название «гиг-экономика» [5]. Новые профессии и модели занятости меняют нормативно-ценностные установки по отношению к труду и к профессиональному образованию. Судя по результатам исследований зарубежных специалистов, ориентация на свободу и саморазвитие уже конкурирует со стремлением продвижения по карьерной лестнице [6]. Иными словами, изменения социально-экономических факторов приводят к пересмотру требований к профессионалам, а следовательно, усложняют мотивы выбора направления подготовки и конкретного вуза.

Изучение данной проблемы имеет также практическое значение для научного обоснования внедрения новых образовательных практик в контексте «неминуемого отмирания старых парадигм преподавания» [7]. Важно учитывать и текущий национальный момент. В связи с анонсируемым отказом от

Болонской системы высшего образования¹, актуализируется потребность в осмыслении того, как нынешние студенты воспринимают разделение на бакалавриат/магистратуру с позиции их образовательных мотивов и выборов. Эмпирическое знание о мотивах выбора обучения в престижных университетах поможет сформировать представление о том, каким студент видит современный университет и каким он должен быть, чтобы оставаться конкурентоспособным и привлекательным в глазах будущих поколений студентов.

Цель статьи – раскрыть особенности формирования разных видов образовательных траекторий с позиции мотивов первичных и вторичных образовательных выборов студентов рейтинговых (селективных) вузов.

В данной статье представлены результаты эмпирического исследования, проведённого методом интервью со студентами старших курсов рейтинговых (селективных) вузов Москвы в рамках проекта «Профессионально-личностное развитие в системе высшего образования». Для погружения в смыслы, мотивационные установки студентов по отношению к собственным образовательным траекториям и выборам использовалась качественная методология.

Актуальные исследования в сфере образовательных мотивов, выборов, траекторий

Российские исследователи изучают различные аспекты образовательного процесса со стороны студентов – построение образовательных траекторий, индивидуальные образовательные треки, мотивации образовательного и профессионального выбора и др. Пионером в области социологического исследования профессионально-образовательных траекторий молодёжи в нашей стране признан В.Н. Шубкин, положивший нача-

ло социологическому осмыслению личных планов и жизненных шансов молодёжи. Начатую Шубкиным в 1960-е годы исследовательскую деятельность продолжили учёные Отдела социологии образования Института социологии РАН под руководством Д.Л. Константиновского [8]. В последние годы пространство исследований послешкольных образовательных выборов и траекторий заметно расширилось и дифференцировалось [9]. Сегодня эмпирические исследования данной сферы характеризуются плюрализмом целей, методов, аналитических инструментов. Обозначим актуальные исследовательские фокусы, имеющие особую значимость для данной статьи: произошедшие за последние годы тенденции и сдвиги в послешкольных образовательных траекториях [1]; типологизация образовательных мотивов абитуриентов и их количественное распределение [2]; образовательные мотивы и траектории отдельных категорий абитуриентов и студентов (например, студентов-заочников) [9], образовательные траектории в их связи с социально-образовательным неравенством [3]; соотношение образовательных намерений обучающихся с их профессиональными перспективами [8]; исследование образовательных траекторий образовательных общностей в мегаполисах [10] и др.

Теоретические аспекты исследования университетских образовательных траекторий

Для конструирования теоретико-методологической рамки настоящего исследования использовалась цепочка понятий: университетская траектория, образовательный переход, образовательный выбор, образовательный мотив. Социологическое понятие «траектория» определяется как поэтапное изменение деятельности и атрибутов, связанных с ней [11]. Образовательные траекто-

¹ В Минобрнауки объяснили, что значит отказ от Болонской системы обучения // <https://rg.ru/2022/05/30/v-minobrnauki-obiasnili-chto-znachit-otkaz-ot-bolonskoj-sistemy-obucheniia.html> (дата обращения: 05.08.2023).

рии молодёжи изучаются социологами как «многоступенчатый кумулятивный процесс движения человека через образовательную систему, где предыдущие решения и опыт влияют на последующие» [12]. Основываясь на данных подходах, *университетская траектория* интерпретируется авторами как поэтапное профессионально-личностное развитие обучающегося в пространстве высшего образования, направленность которого задаётся первичными и вторичными образовательными мотивами и выборами.

Структура университетской траектории определяется количественными и качественными параметрами образовательных переходов в пространстве высшего образования. Образовательный переход – это изменение индивидом своего образовательного статуса при переходе от одной ступени образования к следующей или при смене образовательной организации [13]. В рамках образовательного перехода в пространстве высшего образования обучающиеся совершают первичные (при выборе бакалавриата) и вторичные (при выборе магистерской программы) выборы.

Для теоретического определения общих характеристик изучаемых феноменов применялся междисциплинарный подход, сочетающий в себе социологическую теорию образовательного выбора и социально-психологические теории мотивации. Социологический подход даёт возможность наметить и очертить образовательные траектории студентов, а социально-психологическая оптика позволяет наполнить траектории смыслами и объяснить их.

Для социологической характеристики образовательного выбора использовалась модель рационального действия, предложенная Дж. Голдторпом и Р. Брином [14]. В этой модели выбор образовательного пути и построения образовательных траекторий анализируется в свете социально-экономических факторов, обуславливающих неравенство обучающихся. Обучающиеся стараются действовать *субъективно рациональным способом* [14], выбирая образова-

тельную траекторию с учётом возможных *рисков, затрат и получаемых преимуществ*. Совершая образовательные выборы, дети и родители рассуждают и рационализируют, взвешивая все «за» и «против». Фокус делается на трёх основных факторах, влияющих на направленность совершаемого действия: *избегание рисков, самооценка успешности и использование ресурсов*. Теория рационального выбора направлена на выявление *внутренней логики действий при выборе стратегии обучения*. Такой выбор называется именно *субъективно рациональным*, поскольку данное действие является осознанным, взвешенным, но при этом зависимым от субъективной (само)оценки субъекта, принимающего решение.

Другой значимый аспект построения образовательной траектории и совершения образовательного выбора – это внутренняя мотивация. Чтобы наполнить траектории субъективными смыслами, авторы статьи обратились к пониманию мотивации, предлагаемому А.Н. Леонтьевым. В соответствии с концепцией А.Н. Леонтьева, образовательный выбор трактуется как *полимотивированная деятельность*. При этом образовательный мотив имеет сложную структуру и сопряжён с различными потребностями индивида [15], на формирование мотива оказывают влияние как индивидуальные, так и средовые факторы.

Для обозначения специфических характеристик *образовательных мотивов* использовался подход Л.И. Божович. Понятие «мотив учебной деятельности» характеризуется как побуждение, связанное с личностью обучающегося, формирующее её основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей жизни семьёй и учебными заведениями. Л.И. Божович выделяет два основных типа учебных мотивов – познавательные и социальные. Познавательные мотивы направлены на стремление получения нового знания, социальные – ориентированы на внешние стимулы с внешними стимулами и включают

в себя широкий набор мотивов: от потребности соответствовать ожиданиям своих родителей до желания нарастить свой социальный капитал [16].

Университетская траектория формируется исходя из задач профессионально-личностного развития обучающегося. Её вид зависит от выборов, сделанных на разных фазах образовательного процесса под влиянием образовательных мотивов и установок различного генеза. Образовательные траектории в рамках авторского исследования дифференцировались на линейные и нелинейные. Под линейными траекториями понимается сохранение образовательного выбора на всех этапах обучения – в бакалавриате и магистратуре. Нелинейные траектории, предполагающие «неожиданные и непредсказуемые смены ценностных ориентаций, выборы новых путей социального поведения, трудно объяснимые (на первый взгляд) изменения стратегий развития, социальной мобильности» [10], соотносятся с изменением образовательного выбора – специальности или вуза. *Исследовательский фокус* формулировался вокруг различий в целеполагании и мотивационно-ценностных основаниях выбора при построении разных видов университетских траекторий – линейных и нелинейных.

Методология и эмпирическая база исследования

Учитывая сложившиеся теоретические подходы и накопившиеся эмпирические результаты изучения образовательных выборов, авторы погружаются в «качественную» интерпретацию образовательных мотивов с целью категоризации ценностно-мотивационного содержания образовательных выборов обучающихся. С учётом качественной стратегии исследования авторами не ставилась цель описать иерархию образовательных мотивов, основной задачей исследования стало представление мотивационной палитры первичных и вторичных образовательных выборов, конфигурация которых

задаёт направленность образовательных траекторий.

В качестве *эмпирического объекта* исследовалась авангардная группа студенчества из рейтинговых (селективных) вузов. Отбор информантов осуществлялся с использованием принципов построения целевой выборки для качественных исследований, логика которой заключается «в отборе информационно богатых случаев для глубинного изучения» [17]. С точки зрения стратегии отбора выборка является гомогенной, то есть описывает «определённую подгруппу с наибольшей полнотой» [17]. Информанты отбирались по следующим критериям: пол, статус вуза, академический рейтинг, курс обучения.

Для реализации цели исследования было проведено 40 интервью со студентами-старшекурсниками бакалавриата (20 молодых людей, 20 девушек) с высоким академическим рейтингом из селективных вузов Москвы (МГУ, МГИМО, ВШЭ, МВТУ и др.) – средний балл абитуриентов больше 70 баллов [18]. Такое количество информантов позволило обнаружить палитру мотивационных оснований образовательных выборов, формирующих образовательную траекторию.

Отобранные информанты представляют собой *однородную* группу студентов, обладающих высоким уровнем образовательного (интеллектуального) потенциала. Выбор информантов из такой категории студенчества был обусловлен также и намерением уйти от обсуждения финансового аспекта образовательного выбора. Как показывают результаты количественных исследований, рейтинговые университеты преимущественно выбирают учащихся с более высоким социальным статусом, «тогда как ученики из семей с низким статусом в значительной мере избегают обучения в селективных вузах даже при достаточной для этого высокой успеваемости» [3]. Студенты из более статусных социальных групп чаще рассматривают получение образования как самостоятельную и значимую ценность

[14]. Кроме того, информанты отбирались из той группы студенчества, которая задаёт культурную планку в поле высшего образования: эта часть молодёжи умеет «грамотно формулировать свои притязания, активно рефлексировать условия жизни, механизмы достижения поставленных целей, имеющиеся ресурсы, владеет практиками» [19]. Отбор информантов из числа студентов старших курсов позволил выстроить интервью таким образом, чтобы прошлые и планируемые образовательные выборы пропускались сквозь призму субъективного опыта.

Сценарий гайда включал три измерения субъективного восприятия образовательного выбора – проекции на прошлое, настоящее и будущее. Вместе они соединялись в единый нарратив об образовательной траектории студента. Таким образом, информанты в эксплицитной и имплицитной разговорной форме соотносили первичные профессионально-образовательные намерения с развитием своей образовательной траектории.

Проекция на прошлое – рефлексия начальной точки образовательной траектории – осмысление своего опыта по подбору вуза и направления подготовки, рассуждения о правильности сделанного выбора. На этом этапе фиксировались высказывания, в которых отображалась направленность мотивов, ресурсы и возможности образовательного выбора.

Проекция на настоящее – рефлексия текущего образовательного опыта – *субъективное восприятие и оценивание* своего образовательного статуса и ресурсов профессионально-личностного развития внутри выбранной образовательной траектории. Фиксировались различные аспекты образовательного статуса – внешние атрибуты (престиж, востребованность) и внутреннее самоощущение (удовлетворённость обучением, идентификация университета с «пространством максимальных возможностей для обучающихся» [2]). Профессионально-личностное развитие соотносилось

с пониманием информантами своей «зоны ближайшего развития» – развития профессиональных/ надпрофессиональных компетенций с помощью дополнительных учебных курсов, стажировок, практик и т.д.

Проекция на будущее – это осмысление новых образовательных мотивов и выборов, соответствующих переходу к следующему этапу построения своей образовательной траектории – поступлению в магистратуру, аспирантуру или отказ от дальнейшего обучения в университете. Видение развития своей образовательной траектории информанты излагали в контексте своего представления о перспективах развития высшей школы в России.

Логическая структура интервью со студентами-информантами позволяет посмотреть на нынешнюю систему образования с разных сторон: с позиции самого студента, его семьи/ друзей/ близкого круга, с позиции работодателей, с которыми студенты выпускных курсов сталкиваются в ходе практики, стажировок и подработок, а также с позиции вуза.

С согласия информантов велась аудиозапись интервью с последующим их транскрибированием. Время бесед варьировалось от часа до полутора.

Для анализа текстов использовался метод триангуляции исследователей: анализ проводился независимо тремя исследователями – авторами статьи, в случае возникновения разных мнений консенсус достигался путём общей дискуссии. Тексты интервью кодировались в несколько этапов в соответствии с принятыми методическими процедурами открытого и осевого кодирования [20]. Процедура открытого кодирования использовалась для дифференциации смысловых кодов внутри разных групп мотивов: выбора вуза и специальности, первичных и вторичных. На этом этапе осуществлялась «разбивка, сравнение, категоризация» [20] образовательных мотивов. На этапе осевого кодирования коды объединялись в категории, что позволило соотнести полученные дан-

ные с теоретической рамкой исследования. Познавательные мотивы сопоставлялись с такими кодами, как: «вуз, который даёт качественное образование»; «эталон в своей сфере»; «должное образование»; «вуз, который даёт возможности для профессионального развития» и др. Социальные мотивы – с «престижем», «связями», «семьёй», «братством», «советах от значимых людей» и др. Кроме того, отсортированы коды, напрямую не связанные с познавательными и социальными мотивами, в том числе мотив удобного расположения вуза, близость вуза к дому информанта. Аналогично кодировались мотивы выбора специальности. Так, на этапе осевого кодирования мотивы соотносились с профессиональным (например, коды: «востребованная специальность», «универсальная» «нужная», «актуальная», «конкурентоспособная») и личностным развитием (например, коды: «нравится», «увлекаюсь», «вызывает интерес»).

На следующем этапе анализа формализовывались траектории студентов: кодировалось количество образовательных переходов, которые планирует осуществить информант: один, два или три перехода (бакалавриат, ориентация на выбор магистратуры, ориентация на выбор аспирантуры). После дифференциации всех интервью на три группы проводился анализ мотиваций, обосновывающих выбор дальнейшего образовательного пути или отказ от него. При следующей итерации кодирования отбирались интервью с двумя или тремя образовательными переходами. На этом этапе дифференцировались мотивы сохранения/смены вуза и специальности в магистратуре и аспирантуре. Иными словами, в ходе анализа эмпирической информации оценивалась также устойчивость/изменчивость образовательных установок на различных этапах получения высшего образования через их соотнесение с первичными профессионально-образовательными намерениями студента, что позволило раскрыть динамику образовательных мотивов.

Результаты исследования

Среди информантов оказались студенты, ориентированные на разные виды университетских траекторий, что позволило *качественно* дифференцировать линейные и нелинейные траектории, а также их подвиды, различающиеся своей внутренней мотивацией и образовательными установками.

Линейные университетские траектории характеризуются сохранением вуза и специальности на протяжении всего периода обучения в системе высшего образования. *Нелинейные траектории* варьируются в зависимости от количества и характера производимых образовательных изменений. Нелинейные простые траектории предполагают изменение вуза или специальности на более высоком уровне обучения. Нелинейные сложные связаны со сменой и вуза, и специальности на этапе магистратуры. Отдельный подвид нелинейных траекторий получил название «нелинейные циклические», особенные тем, что информант полностью меняет свою образовательную траекторию, но не с переходом на иную магистерскую программу, а с получением принципиально нового второго высшего образования. Таким образом, он заходит на новый образовательный цикл (рис. 1).

Для линейных и нелинейных университетских траекторий характерны *схожие мотивационные основания* на «вход» в систему высшего образования. В то же время анализ студенческих нарративов позволил выявить мотивационные различия при совершении образовательных выборов разного порядка – при выборе специальности и выборе вуза.

Выбор вуза. В нарративах информантов выбор вуза описывается как сложное полимотивированное действие. Информанты, как правило, называли не одну, а несколько значимых причин, которые способствовали выбору определённого учебного заведения. Первичный выбор вуза во многом обусловлен его престижем: описывая выбранный вуз, студенты использовали слова «топ-

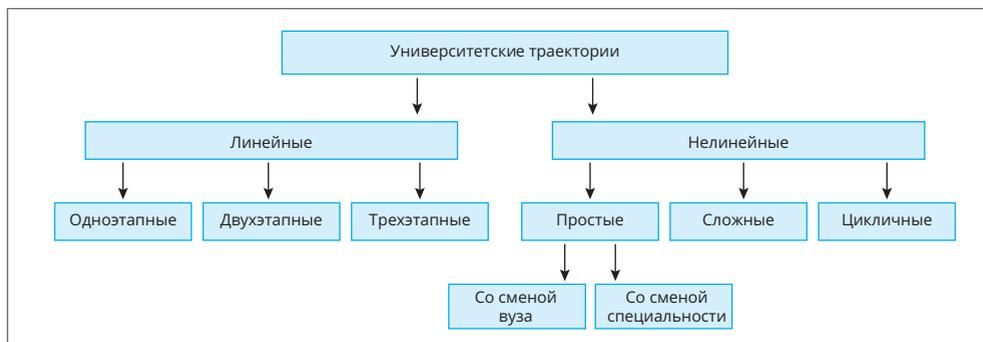


Рис. 1. Университетские траектории студентов рейтинговых вузов

Fig. 1. University trajectories of leading universities' students

вуз», «престижный», «ведущий», «лучший», «крупнейший», «эталон», «первоклассный», «титованный», «известный». При этом понятие престижности наполнялось семантико-ассоциативными значениями, близкими к качеству получаемого образования, его актуальности и вариативности. Напротив, статусные аспекты престижа практически не обозначались. Раскрывая смыслы «престижа вуза», студенты использовали такие словосочетания, как: «должное образование», «качественное образование», «упорна», «универсальное направление». Именно качественное высшее образование, по мнению информантов, открывает возможности для дальнейшей профессиональной и личной реализации:

«... это первоклассное образование в России и всё то, что даёт [университет] – это действительно путь в будущее для человека» (Григорий², специальность «Экономика»);

«... я была уверена в том, что именно это учебное заведение поможет достичь мне тех высот, которых я хочу достичь, и поможет мне получить должное образование» (Юлия, специальность «прикладная информатика в дизайне»).

При этом вуз – пространство не только для получения профессионального образования, но и для саморазвития, самореализации. Сама категория «саморазвитие»

видится, с одной стороны, как возможность дополнительного образования не только по своей основной специализации, а с другой стороны, как пространство для личностного роста, развития так называемых мягких навыков (*soft skills*):

«... ВУЗ предоставляет огромный спектр различных направлений, которые дают дополнительное образование» (Екатерина, специальность «История искусства»);

«... университет предоставляет огромные возможности <...> каждый день проходят какие-то мероприятия, праздники, где студенты между собой взаимодействуют. Я считаю, что это и есть саморазвитие» (Сергей, специальность «Мировые аграрные рынки»).

Возможности для саморазвития, связанные с внеучебной деятельностью, студенты открывают уже во время учёбы, они не являются основным мотивом выбора вуза «на старте».

Социальные мотивы выбора вуза также оказались значимыми для информантов. В первую очередь, речь идёт о влиянии родителей и друзей на принятие решения о выборе вуза. Информанты вспоминали рекомендации своих знакомых, которые уже учатся в выбранном вузе, и отмечали более или менее сильное влияние родителей:

«... когда я поступала в бакалавриат, я спрашивала совета у родителей, их мнение»

² Здесь и далее имена информантов изменены.

касательно этой профессии ...» (Дарья, специальность «Юриспруденция»).

Кроме того, рейтинговый вуз видится студентам не только местом для получения образования и саморазвития в профессионально-личностном плане, но и пространством для социального взаимодействия, приращения своего социального капитала:

«... прежде всего из-за знакомств, которые приобретаются в данном университете» (Иван, специальность «GR бизнес-дипломатия»);

«... студенческое братство действительно существует» (Александр, специальность «Глобальная политика и политический анализ»).

Некоторые студенты руководствуются и чисто *утилитарными мотивами* выбора вуза, как например, его близость к дому.

Выбор специальности. Мотивы выбора специальности студентами селективных вузов во многом соотносятся с моделью рационального действия, предложенной Дж. Голдторпом. Информанты рассуждали о своём выборе специальности в категориях профессионального и личностного развития: «получить востребованную профессию»; «стать хорошим специалистом»; «стать конкурентоспособным на рынке труда»; «достичь высот»; «добиться чего-то в будущем».

Таким образом, один из основных мотивов выбора специальности связан с рациональным представлением студентов о наиболее перспективных для них карьерных треках, возможностях реализации своего потенциала:

«... экономика — это самое универсальное, что есть у нас в современном мире. Экономика всегда пригодится, она всегда нужна, и она всегда помогает» (Николай, специальность «Экономика»).

При этом важную роль в выборе специальности играет личный интерес будущего студента. Увлечённость определёнными предметами, интерес к конкретным научным дисциплинами, проявляющиеся зачастую ещё в средней школе, довольно жёстко де-

терминируют выбор специальности на этапе поступления: среди информантов не была распространена практика подачи документов на несколько различных специальностей:

«... поскольку я очень люблю историю, я выбрала факультет международных отношений, так как там очень много часов истории» (Анна, специальность «Международные отношения»);

«Я вообще всю жизнь любила биологию <...> я училась в биологическом классе, и сразу после этого я знала, что я буду поступать в [университет] именно на биологический факультет» (Мария, специальность «Антропология»).

Сочетание рационального подхода к выбору наиболее перспективной профессии и личный интерес обуславливают распространённость простых линейных образовательных треков с сохранением или незначительным изменением специальности при переходе на следующую ступень обучения.

Далее опишем специфические черты, характерные для каждой из выделенных траекторий, рассматривая окончание обучения в бакалавриате как своеобразную «развилку» на жизненном пути, позволяющую выбрать траектории как связанные, так и не связанные с дальнейшим обучением.

Одноэтапные линейные траектории характеризуются отказом от продолжения образования на уровне магистратуры. Студенты, выбирающие такие траектории, отдают предпочтение практической деятельности, а не дальнейшему обучению:

«... я скорее всего не буду продолжать мою академическую карьеру и попробую себя на практике в какой-нибудь компании, получу опыт» (Николай, специальность «Экономика»);

«Хочу взять паузу, поработать и понять, стоит ли дальше продолжать обучение или нет» (Екатерина, специальность «Экономика»).

Для части информантов отказ от магистратуры мог быть объяснён общей уста-

лостью от обучения и стремлением к смене деятельности:

«... я очень устала за 4 года, и я пока что не знаю, нужна ли мне магистратура» (Анна, специальность «Международные отношения»).

В некоторых случаях отказ от продолжения образования обусловлен неудовлетворённостью вузом или специальностью, а также тем, что выбор вуза изначально не был осознанным:

«На юриста хотел учиться ещё в школе, вуз выбирать не пришлось – так получилось <...> вуз мне не нравится из-за того, что он находится от меня слишком далеко, да и в целом там слабо преподают и кажется, что преподавателям их работа не нужна <...> я понял, что это не моё» (Павел, специальность «Юриспруденция»).

Причиной отказа от магистратуры становится и особое отношение к высшему образованию в целом, при котором оно рассматривается не как самодостаточная ценность, а лишь как инструмент приобретения профессии:

«... только в том случае если я буду точно знать, что эти два года магистратуры помогут мне в дальнейшем. Но я бы предпочла потратить уже эти два года на реализацию себя и на работу» (Елизавета, специальность «Международный менеджмент»).

Двухэтапные линейные траектории характерны для информантов, которые осознанно подходили к выбору вуза и специальности, то есть начинали формировать свою образовательную траекторию в 10–11 классах школы, а иногда и ранее, понимая свои образовательные перспективы. Осознанность при совершении первичного образовательного выбора может приводить к тому, что студенты следуют линейным траекториям и сохраняют единую специальность в бакалавриате и магистратуре. Данный образовательный трек представляется рациональным действием, сочетающим в себе личностный мотивационный компонент с попыткой избегания рисков – обра-

зовательных, социальных, репутационных, финансовых, – оценкой собственной образовательной успешности на первом этапе обучения и использованием возможной палитры имеющихся ресурсов – от семейных и социальных до материальных.

В отличие от информантов, следующих одноэтапным линейным траекториям, данные студенты делают выбор в пользу продолжения обучения на уровне магистратуры. При этом прослеживается *вариативность в причинах выбора магистратуры*.

Для ряда студентов высшее образование является *значимой самостоятельной ценностью*, что демонстрируют высказывания о причинах выбора магистратуры:

«... я из тех консервативных людей, которые считают, что образование решает <...> Университет даёт в большей степени не знания по специализации, а знания обо всём, и в первую очередь о том, как жить в обществе» (Наталья, специальность «Международная журналистика»);

«... несмотря на то, что бакалавриат считается законченным высшим образованием, хочется ещё немного дать себе времени на обучение, постараться что-то новое узнать <...> мне кажется, что магистратура обязательна к поступлению» (Евгения, специальность «Зарубежное регионоведение»).

Более того, для студентов, выбирающих двухэтапные линейные траектории, магистратура видится необходимой ступенью для получения полноценного высшего образования. Именно комбинация «бакалавриат плюс магистратура» позволяет считать себя образованным человеком, получившим законченное образование:

«... потому что хочу иметь полное высшее образование» (Людмила, специальность «Политология»);

«...пока есть возможность учиться, я считаю, что это нужно делать <...> это какая-то общая практика, которая мне кажется очень логичной» (Евгения, специальность «Зарубежное регионоведение»).

Для части информантов, выбирающих *двухэтапные траектории* (линейные или нелинейные) магистратура видится необходимым этапом для реализации *успешной карьеры*, поскольку является законченным высшим образованием в глазах общественности и работодателей:

«... профессионалов, имеющих законченное высшее образование ценят больше, чем тех, кто закончил только бакалавриат» (Ольга, специальность «Международное страхование и управление рисками»);

«... многие работодатели сейчас требуют полное образование, а именно шесть лет – это бакалавриат и магистратура» (Екатерина, специальность «История искусства»).

Опираясь категориями Р. Бриана и Дж. Годторпа, отметим, что мотивация продолжения обучения в магистратуре в своём вузе и на своей специальности в большей степени соотносится с моделью рационального действия. Стремление реализовать в выбранной профессии и отказ от рисков, связанных с переходом на другую специальность, мотивируют к сохранению специальности при переходе в магистратуру:

«За два года нельзя получить капитальных знаний, которые помогут тебе полностью перейти в совсем другую сферу, то есть ты за два года не станешь юристом и не сможешь сменить вектор» (Диана, специальность «Управление персоналом организации»).

В то же время стремление избежать рисков и высокий уровень удовлетворённости учёбой способствуют сохранению вуза при переходе на новую ступень образования:

«Собираюсь поступать в свой вуз, так как у меня в вузе есть огромные перспективы для развития, для развития профессиональных навыков, потому что вуз может мне это дать, я в нём уверен, я это увидел своими глазами и не вижу смысла менять этот курс» (Григорий, специальность «Государственное и муниципальное управление»);

«... это удобно, я знаю свой университет, внутренние правила, понимаю, где,

что находится, мне не нужна адаптация, которая проходит на первом курсе у студентов полгода, если не целый год. Конечно, удобно, когда тот же университет» (Диана, специальность «Управление персоналом организации»).

Трёхэтапные линейные траектории включают намерение поступать в аспирантуру после окончания магистерской программы. За таким образовательным выбором также прослеживается вариативность мотивов.

Первая группа мотивов проявилась в намерении строить академическую карьеру, т.е. профессионально заниматься научной или педагогической деятельностью:

«Я уже занимаюсь лингвистически олимпиадами <...> сейчас понимаю, что наравне с журналистикой мне нравится преподавать» (Наталья, специальность «Международная журналистика»).

Вторая группа мотивов предполагает желание стать глубоким специалистом в своей профессиональной области путём качественного развития в аспирантуре своих профессиональных и надпрофессиональных компетенций:

«... это позволит сформировать о дисциплине очень полную картинку, которая поможет стать хорошим специалистом, разносторонним» (Алина, специальность «Юриспруденция»).

Третья группа мотивов напрямую не соотносится с профессиональной деятельностью и наукой. У таких информантов слабый интерес к научной деятельности. Поступление в аспирантуру воспринимается как жизненная страховка, например, от службы в армии.

Нелинейные траектории – это всегда двухэтапные или трёхэтапные траектории, которые предполагают изменения на этапе образовательного перехода из бакалавриата в магистратуру. В рамках анализа траекторий такого типа осмысливались причины вторичного выбора студентов, обусловленные не только познавательными и социальными мотивами, субъективной рациональ-

ностью при совершении выбора, но и спецификой накопленного образовательного опыта в рамках вуза.

При анализе нелинейных траекторий, предполагающих сохранение специальности в магистратуре при смене учебного заведения, удалось выделить два мотива к изменению. Первым мотивом становится стремление к новизне и новому образовательному опыту:

«... это будет не мой вуз, просто потому что я хочу увидеть другое преподавание, другое отношение, посмотреть на что-то новое» (Дмитрий, специальность «Менеджмент»).

Вторая обозначенная в рамках интервью мотивация к изменению сопряжена с некоторой неудовлетворённостью своим вузом при обучении по программе бакалавриата и желанием получить более позитивный образовательный опыт:

«... несмотря на то, что наш ВУЗ очень хороший, даёт хорошую информацию, некоторые организационные моменты меня смущают, поэтому я бы пошла в другой вуз» (Дарина, специальность «Лечебное дело»).

В некоторых случаях студенты рассматривают изменение образовательного учреждения на уровне магистратуры как необходимость, вызванную отсутствием в их вузе интересующей их специальности.

Простые нелинейные траектории со сменой специальности на уровне магистратуры соотносятся с двумя основными мотивами, сопряжёнными как с внутренними факторами, задаваемыми внутренним интересом, так и с внешними факторами, обуславливаемыми запросами профессиональной среды.

Внутренние мотивы вторичного образовательного выбора опосредованы стремлением получить новые знания, выходящие за рамки специальности, интересом к смежным направлениям подготовки:

«... склоняюсь к другой дисциплине, потому что создаётся уникальная возможность соединить разные знания из совер-

шенно разных дисциплин, например, экономика и право, получается уникальный специалист» (Сергей, специальность «Торговое дело»).

Внешние факторы связываются с отсутствием требуемых навыков для профессиональной деятельности:

«Я начал работать в сфере девелопмента и понял, что мне нужно получить релевантный опыт работы, и начал искать магистерскую программу, которая отвечала бы моим требованиям» (Константин, специальность «Зарубежное регионоведение»).

Сложные нелинейные траектории предполагают изменение и специальности, и вуза при переходе на следующую ступень обучения. Студенты, выбирающие такие траектории, объясняют свои стремления к изменению мотивами, описанными выше. Они могут сочетать стремление к получению нового образовательного опыта в другом вузе и желание получить новые компетенции, выходящие за пределы изучаемой специальности:

«... информация, которой делится с нами университет, превзошла «потолок», больше информации никакой нет, поэтому мне неинтересно. А другие сферы я бы затронул» (Роман, специальность «Финансовая разведка»).

В ряде случаев смена вуза и специальности в магистратуре связана с радикальным изменением профессиональных интересов в ходе обучения в бакалавриате. Новые интересы заставляют студентов искать и новые образовательные учреждения, где, с их точки зрения, они могут получить наиболее релевантный образовательный опыт:

«... на втором курсе у меня начался французский язык, занятия мне привили огромный интерес, страсть к его изучению <...> я просто хочу сконцентрироваться на том, что мне интересно, поэтому я бы поменяла специальность. Моя цель сейчас – это поступить в магистратуру [другого университета]» (Александра, специальность «Социология»).

Нелинейные циклические траектории предполагают возвращение к новой начальной точке образовательного цикла после окончания бакалавриата. Они проявились у студентов, которые намереваются существенно изменить направление подготовки после завершения первого этапа обучения и реализовать свои личные интересы посредством получения второго высшего образования. При этом подобные изменения могут быть вызваны не разочарованием в специальности или неудовлетворённостью обучением. Студентом может двигать желание развиваться сразу в нескольких профессиональных областях.

Анализ исследования и результатов

Проведённое исследование и результаты анализа студенческих нарративов послужили основанием для обсуждения ряда проблемных вопросов в изучении университетских траекторий.

Первый вопрос лежит в плоскости понятийного аппарата. Несмотря на большое количество исследований, посвящённых образовательным траекториям не только в социологии образования, но и в смежных дисциплинах [13], в современном научном дискурсе присутствует терминологическая вариативность при использовании данного понятия и его производных.

Это связано с двумя основными подходами к трактовке образовательных траекторий – педагогическим и социологическим, которые изначально сформировались в зарубежной исследовательской практике. В зарубежных, особенно в англоязычных исследованиях, само понятие «образовательная траектория» обладает разными коннотациями и предполагает наличие отдельного термина для каждого смыслового значения. При дословном переводе «образовательная траектория» обозначает набор изучаемых дисциплин, тогда как категория «образовательный путь» – образовательный выбор вуза и специальности [21]. Таким образом, педа-

гогический подход апеллирует к траектории как к формированию набора дисциплин и представлен исследованиями индивидуальных образовательных траекторий. В рамках социологического подхода траектория определяется как поступательное движение индивида в образовательной среде: как «совокупность шагов, предпринимаемых отдельными индивидами и социальными группами для удовлетворения своих потребностей в сфере образования» [22], кумулятивный процесс движения человека через образовательную систему [12]. При этом нет устоявшегося определения нелинейной образовательной траектории ни в отечественных, ни в зарубежных исследованиях. Так, категория «нелинейная образовательная траектория» используется для описания ряда различных образовательных событий: например, трактуется как индивидуализированный образовательный маршрут [23], как трансформация первоначального пути, ценностных ориентаций обучающихся под влиянием факторов разного генеза или как изменение количественных и качественных характеристик образовательных общностей [10]. В рамках авторского исследования нелинейные образовательные (университетские) траектории подразумевают смену специальности и/или вуза в ходе совершения вторичного и последующих образовательных выборов. Такой исследовательский фокус позволяет сосредоточиться на факторах, влияющих на лояльность к вузу и выбранному направлению подготовки, что представляется перспективным практико-ориентированным направлением исследований [22].

Второй вопрос обусловлен методологической дилеммой выбора количественной или качественной методологии для изучения образовательных траекторий. Хорошо известно, что и качественный, и количественный методы имеют свои эвристические возможности и ограничения. Проведённое поисковое исследование универ-

ситетских траекторий не позволяет дать количественные оценки распространённости разных видов образовательных траекторий, выявить причинно-следственные связи между характеристиками студентов и направленностью их образовательной мотивации или обнаружить влияние внешних факторов (развитие институтов образования, рынка труда, демографической ситуации) на формирование университетских траекторий [12]. *Цель качественного исследования – это понимание субъективных мотивов и действий обучающихся в процессе формирования своей университетской траектории.* Поэтому применение качественной методологии к изучению образовательных траекторий дало возможность посмотреть на отрефлексированные образовательные выборы с позиции их смыслового наполнения. Используя выражение А.Н. Леонтьева, информанты «открывали смыслы собственных действий» [24], рефлексировав и создавая нарративы о своих образовательных выборах. Такой способ получения знания о формировании университетской траектории становится всё более востребованным вследствие *набирающего силу* тренда на индивидуализацию образовательного процесса, когда востребовано дифференцированное знание о мотивационных характеристиках обучающихся [12].

Следующий блок вопросов связан с результатами проведённого исследования. Стоит сразу отметить, что результаты исследования имеют существенные ограничения как эмпирическим объектом, так и поисковым характером исследования:

1) знание об образовательных выборах и мотивах студентов селективных вузов не может быть распространено на другие категории студентов и российское студенчество в целом;

2) образовательные выборы, обусловленные средовыми условиями (например, финансовыми или пространственно-географическими барьерами), практически не

представлены в выбранной группе и не анализируются в рамках проведённого исследования.

Несмотря на ограничения, анализ студенческих нарративов позволил получить рельефную смысловую картину образовательных выборов на разных ступенях образовательного процесса. Мотивационные основания «входа» в систему высшего образования рационализируются студентами рейтинговых вузов через познавательные и социальные мотивы. Однако, в отличие от результатов ряда других исследований по схожей проблематике [12], не выявлены мотивы повышения социального статуса. Можно предположить, что информанты не нуждаются в повышении своего социального статуса, так как происходят из семей, относящихся к среднему и высшему слою среднего класса.

Этим же объясняется отсутствие нарративов о финансовой стороне обучения. Другая причина может быть обусловлена тем, что информанты не воспринимают вуз как социальный лифт, способный значительно улучшить их социальные позиции, что отмечают и некоторые исследователи [25].

Раскрытые мотивационные основания образовательных выборов носят субъективно рациональный характер (в терминологии, предложенной Р. Брином и Дж. Голдторпом), что проявляется в обосновании студентами логики своих действий при рефлексии выбора стратегии обучения и наделяния своих действий личностно ценностным смыслом. В нарративах они соотносятся с интересом к специальности, ценностью обучения как такового, представлением о карьерных перспективах и будущей профессии, стремлением к саморазвитию и т.п. В то же время в рефлексиях студентов отсутствуют нарративы, связанные со спонтанностью образовательных выборов, которые могут быть более свойственны студентам из нерейтинговых вузов [2]. Расширение эмпирического объекта в ходе дальнейшего исследования, а также дифференциация студентов по основаниям успеваемости, специальности, форме

обучения и др. позволит расширить палитру образовательных выборов и наполнить их новыми смыслами.

Заключение

Знание о мотивах и способах формирования образовательных траекторий нынешнего поколения студентов необходимо для развития эффективной социально-образовательной среды современного вуза, ориентированной на студентоцентрированный подход к обучению. Подобные исследования помогают понять, в каких категориях сегодня студентами осмысливается и артикулируется «ценность» университетского образования, какие ценности и мотивы предопределяют образовательные выборы, как определяются стимулы и «антистимулы» для продолжения обучения в магистратуре и построения академической карьеры в университете. В ходе анализа нарративов удалось обозначить общие на «вход» в высшее образование мотивационные основания выбора вуза и специальности, а также специфические для разных видов университетских траекторий мотивы вторичного образовательного выбора — мотивы сохранения и мотивы изменения специальности и вуза. В нарративах информантов выбор вуза описывается как сложное полимотивированное действие, в котором выделяются мотивы престижа, саморазвития, а также социальные и утилитарные мотивы. Вторичные образовательные выборы определяются желанием избежать рисков и высоким уровнем удовлетворённости учёбой в случае линейных траекторий. Для нелинейных треков — это стремление к получению нового образовательного опыта, дополнительных компетенций, а также влияние фактора среды вуза.

Дискуссия об «университете нового поколения» обуславливает потребность в приращении знания о практиках изменения социально образовательной среды вуза, в том числе об управлении образовательной мотивацией обучающихся средствами стиму-

лирования профессионально-личностного развития студентов. Эмпирическое знание о мотивах выбора обучения в рейтинговых университетах поможет сформировать представление о том, каким студенту хотят видеть современный университет, а также минимизировать риски перехода к индивидуальным образовательным маршрутам.

Литература

1. *Константиновский Д.А., Попова Е.С.* Новый характер образовательных и профессиональных траекторий молодёжи // Россия реформирующаяся: ежегодник. Вып. 20: отв. ред. М.К. Горшков. М.: Новый Хронограф, 2022. С. 379–399. DOI: 10.19181/ezheg.2022.14
2. *Алешковский И.А., Гаспаривили А.Т., Кфухмалева О.В., Нарбут Н.П., Савина Н.Е.* Особенности формирования образовательных траекторий российских студентов: оценка и возможности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 137–155. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-137-155
3. *Хавенсон Т.Е., Чиркина Т.А.* Эффективно поддерживаемое неравенство. Выбор образовательной траектории после 11 класса школы в России // Экономическая социология. 2018. Т. 19. № 5. С. 66–89. DOI: 10.17323/1726-3247-2018-5-66-89
4. *Бурдые П., Пассерон Ж.-К.* Воспроизводство: элементы теории системы образования: пер. Н.А. Шматко. М.: Просвещение, 2007. 267 с. ISBN 5-09-014104-5.
5. *Романец И.И., Вербовский Г.Д.* ГИГ-экономика как новая форма рыночных отношений // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2021. № 1 (51). С. 186–192. DOI: 10.47581/2021/FA-07/IE/51/01.029
6. *Mayrhofer W., Meyer M., Steyrer J., Maier J., Langer K., Hermann A.* International Career Habitus – Thick Descriptions and Theoretical Reflections // Academy of Management Annual Meeting Symposium on «Global Careers and Human Resource Development: Emerging IHRM Perspectives». New Orleans, Louisiana, USA, 2004. P. 1–23. URL: https://www.wu.ac.at/fileadmin/wu/o/vicapp/Mayrhofer_et_al_2004_thickDescr_carrhab_aom04.pdf (дата обращения 31.08.2023).

7. *Ридингс Б.* Университет в руинах: пер. с англ. А.М. Корбута; М.: Изд. дом ВШЭ, 2021. 304 с. ISBN 978-5-7598-2335-3. DOI:10.17323/978-5-7598-2335-3
8. Новые смыслы в образовательных стратегиях молодёжи: 50 лет исследования [монография] / Д.А. Константиновский, М.А. Абрамова, Е.Д. Вознесенская, Г.С. Гончарова, В.Г. Костюк, Е.С. Попова, Г.А. Чередниченко. М.: ЦСПиМ, 2015. 232 с. ISBN 978-5-906001-05-4. EDN: TLEIQL.
9. *Чередниченко Г.А.* Траектории заочников высшей школы в сфере образования и труда // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 165–187. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-3-165-187
10. *Зборовский Г.Е., Амбаров П.А.* Нелинейные траектории развития образовательных общностей в российском мегаполисе // Педагогический журнал Башкортостана. 2016. № 4(65). С. 33–42. DOI: 10.21510/1817-3292-2016-4-33-42
11. *Честных Ю.С.* Образовательно-профессиональные траектории женщин-руководителей // Интеракция. Интервью. Интерпретация. 2021. Т. 13. № 4. С. 47–67. DOI: 10.19181/inter.2021.13.4.3
12. *Чередниченко Г.А.* Перемены в послешкольных траекториях молодёжи: социальная дифференциация // Социологические исследования. 2023. № 9. С. 51–62. DOI: 10.31857/S013216250027362-1
13. *Курашов М.А.* Лонгитюдные исследования образовательных траекторий молодёжи в России и за рубежом // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3. С. 143–156. DOI: 10.52944/PORT.2021.46.3.013
14. *Breen R., Goldthorpe J.H.* Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory // Rationality and Society. 1997. № 9. Pp. 275–305. DOI: 10.1177/104346397009003002
15. *Леонтьев Д.А.* Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2016. № 2. С. 3–18. DOI: 10.11621/vsp.2016.02.03
16. *Божович Л.И.* Проблема развития мотивационной сферы ребёнка // Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельштейна. М., Воронеж: Московский психолого-педагогический институт, 2001. С. 135–172. ISBN: 5-89395-285-5.
17. *Штейнберг И., Шанин Т., Ковалев Е., Левинсон А.* Качественные методы. Полевые социологические исследования. СПб.: Алетейя, 2014. 352 с. ISBN 978-5-91-419185-3.
18. *Богданов М.Б., Малик В. М.* Как сочетаются социальное, территориальное и гендерное неравенства в образовательных траекториях молодёжи России? // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 3. С. 391–421. DOI: 10.14515/monitoring.2020.3.1603
19. *Никольцева Н.С.* Психологические особенности молодёжи с различной мотивацией личностного роста и самообразования // Вестник магистратуры. 2019. № 4-1 (91). С. 36–39. EDN: VXFRGQ.
20. *Страусс А., Корбин Дж.* Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники: пер. с англ. и послесловие Т.С. Васильевой. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 256 с. ISBN 5-8360-0299-1.
21. *Naas C., Hadjar A.* Students' trajectories through higher education: a review of quantitative research // Higher Education. 2020. № 79 (4). P. 1099–1118. DOI: 10.1007/s10734-019-00458-5
22. *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
23. *Строгецкая Е.В., Бетигер И.Б.* Нелинейные образовательные траектории студентов как признак университета, нацеленного на лидерство // Дискурс. 2016. № 1. С. 122–131. DOI: 10.32603/2412-8562-2016-0-1-122-131
24. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1977. 304 с. URL: <https://www.marxists.org/russkij/leontiev/1975/dyeyatelnost/deyatelnost-soznyanie-lichnost.pdf> (дата обращения: 30.08.2023).
25. *Свадьбина Т.В., Немова О.А.* Высшее образование как «социальный лифт»: оценка эффективности // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2018. № 2 (53). С. 111–118. EDN: YXPUTR.

Благодарности. Проект реализуется при поддержке Программы развития МГИМО «Приоритет-2030».

Статья поступила в редакцию 10.10.2023

Принята к публикации 03.12.2023

References

1. Konstantinovskii, D.L., Popova, E.S. (2022). [New Nature of Educational and Professional Trajectories of Young People]. In: Gorshkov, M.K. (Ed). *Rossija reformirujushbajasja: ezhegodnik* [Reforming Russia: yearbook]. Vol. 20. Moscow: Novyj Hronograf, pp. 379-399, doi: 10.19181/ezheg.2022.14 (In Russ.).
2. Aleshkovskii, I.A., Gasparishvili, A.T., Krukhmaleva, O.V., Narbut, N.P., Savina, N.E. (2023). Peculiarities of the Formation of Educational Trajectories of Russian Students: Assessment and Opportunities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 4, pp. 137-155, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-137-155 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Khavenson, T.E., Chirkina, T.A. (2018). Effectively Maintained Inequality: The Choice of Postsecondary Educational Trajectory in Russia. *Ekonomicheskaya Sotsiologiya = Journal of Economic Sociology*. Vol. 19, no. 5, pp. 66-89, doi: 10.17323/1726-3247-2018-5-66-89 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1970). *La Reproduction. Elements pour une Theorie du Systeme D'enseignement* [The Reproduction: Elements for a Theory of the Educational System]. Paris: Les Éditions de Minuit, 284 p. (Russian Translation: ed. N.A. Shmatko, Moscow: Prosveshchenie, 2007, 267 p.).
5. Romanets, I.I., Verbovskii, G.D. (2021). Gig-Economy as a New Form of Market Relations. *Innovacionnaia ekonomika: perspektivy razvitiia i sovershenstvovaniia* [Innovative Economics: Prospects of Development and Improvement]. No. 1 (51), pp. 186-192, doi: 10.47581/2021/FA-07/IE/51/01.029 (In Russ.).
6. Mayrhofer, W., Meyer, M., Steyrer, J., Maier, J., Langer, K., Hermann, A. (2004). International Career Habitus – Thick Descriptions and Theoretical Reflections. *Academy of Management Annual Meeting Symposium on Global Careers and Human Resource Development: Emerging IHRM Perspectives*. New Orleans, USA. 2004. P. 1-23. Available at: https://www.wu.ac.at/fileadmin/wu/o/vicapp/Mayrhofer_et_al_2004_thickDescr_carrhab_aom04.pdf (accessed 31.08.2023).
7. Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge, USA: Harvard University Press, 250 p., doi:10.17323/978-5-7598-2335-3 (Russian Translation: Corbut A.M., Moscow: HSE, 2021, 304 p.).
8. Konstantinovskii, D.L. et al. (2015). New Meanings in Educational Strategies of Youth: 50 Years of Research. Moscow: CSPiM, 232 p. Available at: https://www.isras.ru/files/File/publ/Novye_smysly_v_obrazovat_straregiyakh_molodezhi_2015.pdf (accessed 31.08.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
9. Cherednichenko, G. (2020). Educational and Career Trajectories of Extramural Students and Graduates of Higher Education. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 165-187, doi: 10.17323/1814-9545-2020-3-165-187 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Zborovskij, G.E., Ambarova, P.A. (2016). [Nonlinear Trajectories of Development of Educational Communities in a Russian Metropolis]. *Pedagogicheskii zbornik Bashkortostana* [Pedagogical Journal of Bashkortostan]. No. 4 (65), pp. 33-42, doi: 10.21510/1817-3292-2016-4-33-42 (In Russ.).
11. Chestnykh, Yu.S. (2021). Educational and Professional Trajectories of Women Leaders. *Interaktsiia. Interviu. Interpretatsiia = Interaction. Interview. Interpretation*. Vol. 13, no. 4, pp. 47-67, doi: 10.19181/inter.2021.13.4.3 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Cherednichenko, G.A. (2023). Changes in Youth After-School Trajectories: Social Differentiation. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 9, pp. 51-62, doi: 10.31857/S013216250027362-1 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Kurganov, M. A. (2021). Russian and foreign sociological longitudinal studies of educational and professional trajectories of youth. *Professionalnoe obrazovanie i rynek truda = Vocational Ed-*

- ucation and Labour Market*. No. 3, pp. 143-156, doi: 10.52944/PORT.2021.46.3.013 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Breen, R., Goldthorpe, J.H. (1997). Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*. No. 9, pp. 275-305, doi: 10.1177/104346397009003002
 15. Leontiev, D.A. (2016). A.N. Leontiev's Concept of Motive and the Issue of the Quality of Motivation. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*. No. 2, pp. 3-18, doi: 10.11621/vsp.2016.02.03 (In Russ., abstract in Eng.).
 16. Bozhovich, L.I. (2001). [The Problem of Developing the Child's Motivational Sphere]. In: Felshtein D.I. (Ed). *Problemy formirovaniia lichnosti: Izbrannye psikhologicheskie Trudy [Problems of Personality Formation: Selected Psychological Works]*. Moscow, Voronezh: Moskovskii psikhologo-pedagogicheskii institute, pp. 135-172. ISBN: 5-89395-285-5 (In Russ.).
 17. Shtejnberg, I., Shanin, T., Kovalev, E., Levinson, A. (2014). *Kachestvennyye metody. Polevye sotsiologicheskie issledovaniya [Qualitative methods. Field sociological research]*. St. Petersburg: Aletheia, 352 p. ISBN 978-5-91419-185-3 (In Russ.).
 18. Bogdanov, M.B., Malik, V.M. (2020). Social, Territorial and Gender Inequalities in Educational Trajectories of the Russian Youth. *Monitoring Obschchestvennogo Mneniya: Ekonomicheskie i Sotsial'nye Peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 3, pp. 391-421, doi: 10.14515/monitoring.2020.3.1603 (In Russ., abstract in Eng.).
 19. Nikultseva, N.S. (2019). [Psychological Characteristics of Young People with Different Motivations for Personal Growth and Self-education]. *Vestnik magistratury [Master's Bulletin]*. No. 4-1 (91), pp. 36-39. Available at: https://www.magisterjournal.ru/docs/VM91_1.pdf (accessed 31.08.2023). (In Russ.).
 20. Strauss A., Corbin J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. SAGE Publications. (Russian translation by T. Vasilieva: Moscow: Editorial URSS, 2001, 256 p.)
 21. Haas, C., Hadjar, A. (2020). Students' trajectories through higher education: a review of quantitative research. *Higher Education*. No. 79 (4), pp. 1099-1118, doi: 10.1007/s10734-019-00458-5
 22. 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.)
 23. Strogetskaia, E.V., Betiger, I.B. (2016). Students' nonlinear educational trajectories as a sign of leadership-oriented universities. *Discourse*. No. 1, pp. 122-131, doi: 10.32603/2412-8562-2016-0-1-122-131 (In Russ., abstract in Eng.).
 24. Leontyev, A.N. (1977). *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Politizdat, 304 p. Available at: <https://www.marxists.org/russkij/leontiev/1975/dyatyel'nost/deyat'el'nost-soznanie-lichnost.pdf> (accessed 30.08.2023). (In Russ.).
 25. Svadbina, T.V., Nemova, O.A. (2018). Higher education as a "social elevator": effectiveness assessment. *Bulletin of the Surgut State Pedagogical University*. No. 2 (53), pp. 111-118. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_36992643_52228372.pdf (accessed 30.08.2023). (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgments. The publication was supported by MGIMO University "Priority-2030" programme.

*The paper was submitted 10.10.2023
Accepted for publication 03.12.2023*