

«Социальный лифт»: исследование программы позитивной дискриминации

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-83-103

Тарасова Елена Артёмовна – стажёр-исследователь Центра социологии высшего образования, Институт образования, ORCID: 0009-0004-9504-7043, e.tarasova@hse.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
Адрес: 101000, Россия, Москва, Потаповский пер, 16, стр. 10

***Аннотация.** В работе исследуется успеваемость студентов программы «Социальный лифт», реализуемой в логике принципа позитивной дискриминации и предназначенной для помощи в поступлении тем студентам, которые по различным социальным причинам имеют более низкие шансы поступления при высокой конкуренции. Объективный приём в российские вузы и высокая селективность НИУ ВШЭ, о котором идёт речь в данной работе, не позволяют с уверенностью переносить выводы зарубежных исследований на российский опыт. Ранее программа исследована не была. Предполагалось, что студенты программы продемонстрируют успеваемость выше, чем их сверстники, поступившие по общим основаниям, – это предположение следует из качественного исследования коллег, установивших, что студенты данной программы имеют прогрессивный нарратив преодоления неравенства. В исследовании используется регрессия с фиктивными переменными на административных данных об успеваемости студентов (источник – АСАВ ВШЭ) и опросных данных о социально-экономическом статусе студентов (Опрос абитуриентов НИУ ВШЭ). По результатам анализа можно заключить, что при прочих равных студенты программы «Социальный лифт» демонстрируют успеваемость ниже, чем студенты, поступившие на бюджетные места на общих основаниях, хотя и демонстрируют в среднем успеваемость на уровне оценок «хорошо», а значит имеют все шансы получить высокую отдачу от высшего образования и преодолеть неравенство. Требуются дополнительные исследования по теме для отделения вторичных эффектов неравенства, а также оценки фактической социальной мобильности студентов, обучающихся на программе. Полученные результаты могут быть полезны при проектировании образовательной политики в части расширения доступа к высшему образованию.*

Ключевые слова: *неравенство в образовании, позитивная дискриминация, академическая успеваемость*

Для цитирования: Тарасова Е.А. «Социальный лифт»: исследование программы позитивной дискриминации // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 10. С. 83–103. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-83-103

“Social Elevator”: Research of Affirmative Action Program

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-83-103

Elena A. Tarasova – Research Intern at the Center for Sociology of Higher Education of the National Research University Higher School of Economics (HSE), Researcher ID: KSM-3697-2024; e.tarasova@hse.ru

Russian Federation HSE University, Moscow, Russian Federation

Address: 16 Potapovsky lane, bldg. 10, Moscow, 101000, Russian Federation

Abstract. This work investigates the academic performance of students enrolled in the “Social Elevator” program at Higher School of Economics (HSE University), which operates under the principle of affirmative action and aims to assist those students who have lower chances of admission due to various social reasons in a highly competitive environment. Objective admissions in Russian universities and the high selectivity of the HSE University, discussed in this paper, do not confidently allow the application of conclusions from foreign studies to the Russian experience. The program had not been previously researched.

It was assumed that students of the program would show higher performance than their peers admitted on a general basis – this assumption follows from qualitative research that found that students of this program possess a progressive narrative of overcoming inequality. Regression with dummy variables based on administrative data on student performance and survey data on the socio-economic status of students are used for the analysis. According to the regression analysis results, all else being equal, students of the “Social Elevator” program demonstrate lower performance than students admitted on budgetary places on general grounds, although they average grades at the “good” level and therefore have a chance to get a return to education and overcome inequality. Further research on the topic is required to separate the secondary effects of inequality, as well as to assess the actual social mobility of students participating in the program. The results can be useful in designing educational policy in the field of expanding access to higher education.

Keywords: inequality in education, affirmative action, academic performance

Cite as: Tarasova, E.A. (2024). “Social Elevator”: Research of Affirmative Action Program. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 10, pp. 83-103, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-83-103 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

«Социальный лифт» – это проект по поддержке российских абитуриентов, реализуемый в НИУ ВШЭ, который направлен на предоставление доступа к высшему образованию (ВО) абитуриентам, которые по различным социальным причинам или жизненным обстоятельствам не могут конкурировать на равных с другими за бюджетные

места, а также не могут позволить себе платное обучение¹. У семей этих абитуриентов отсутствуют как материальные ресурсы для эффективной подготовки, так и ценностные – из-за невысокого культурного и социального капитала такие семьи часто не ставят себе цели формирования у своих детей установок на развитие и успех [1; 2]. Исследования также указывают на региональную

¹ Социальный лифт: [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». URL: <https://www.hse.ru/lift/> (дата обращения: 24.08.2024).

дифференциацию образовательных стратегий россиян, связанную с различиями в финансовой доступности высшего образования в разных регионах страны [3] – по этой причине обязательным условием участия в программе является происхождение не из городов-миллионников. Участники проекта получают шанс на поступление на место за счёт средств НИУ ВШЭ в один из 4 кампусов университета, а также гарантированное место в общежитии и стипендию. От используемой вузами системы покрытия стоимости обучения проект отличается тем, что участникам программы не нужно проходить в «зелёную волну», чтобы обучаться за счёт средств НИУ ВШЭ. Для участия в программе абитуриентам необходимо предоставить документы, подтверждающие низкий уровень образования родителей и низкий доход семьи – это свидетельствует о низком социально-экономическом статусе (СЭС) абитуриента, а образование родителей – также о невысоком культурном и социальном капитале семьи. Экспертная комиссия рассматривает заявки и до наступления общего конкурса на бюджетные места определяет список участников программы. В случае непоступления на бюджетное место эти абитуриенты могут участвовать в отдельном конкурсе на места, выделенные по проекту.

В условиях массового спроса и завершения экспансии высшего образования в России вопрос конкуренции за бюджетные места встал особенно остро [4; 5]. По всему миру основными выгодоприобретателями экспансии высшего образования становятся представители наиболее обеспеченных групп населения². Опросы домохозяйств показывают, что получение высшего образования своими детьми считают возможным 62%

россиян с низким доходом и 75% россиян с высоким доходом³. Таким образом, в результате почти завершившаяся в России экспансия высшего образования не обеспечила равенства доступа к нему [3; 6]. Шансы на успех в этой конкуренции выше для обеспеченных россиян, для семей которых характерны высокий уровень как материального, так и культурного, социального капитала. Так, в 2017 г. 90% студентов высокоселективных вузов (средний балл Единого государственного экзамена (ЕГЭ) >80) происходили из наиболее материально-обеспеченных семей (3-я и 4-я квартиль по доходам) [4].

Вместе с тем получить высшее образование важно не только для того, чтобы следовать социальной норме, но также и для того, чтобы повысить свой социальный статус и обеспечить себе более высокий заработок (зарплата премия высшего образования в 2–5 раз превышает премию за получение среднего профессионального образования (СПО) [7–9]. Однако в настоящий момент россияне из семей с низким СЭС слабо представлены в системе высшего образования. Так, в 2017 г. наименьшая доля студенческого контингента приходилась на наименее обеспеченных россиян (1-я квантиль по доходам) – от 8% в неселективных вузах до 5% в высокоселективных, и от 44% до 61% наиболее обеспеченных (4-я квантиль), соответственно. ВШЭ задаётся целью дать шанс на поступление тем студентам, кто достаточно усердно трудился, чтобы набрать баллы ЕГЭ выше среднего, однако недостаточно успешен из-за отсутствия стимулирующей среды (в т. ч. ввиду отдалённости от центра) [10]. Несмотря на существующее неравенство в России на настоящий момент отсутствуют структурные меры поддержки

² Arnhold N., Bassett R.M. Steering Tertiary Education: Toward Resilient Systems That Deliver for All // World Bank. 2021. URL: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/394931632506279551/pdf/Steering-Tertiary-Education-Toward-Resilient-Systems-that-Deliver-for-All.pdf> (дата просмотра: 08.07.2024).

³ Мониторинг экономики образования, опрос домохозяйств: [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». URL: <https://memo.hse.ru/> (дата обращения: 24.08.2024).

абитуриентов из семей с низким СЭС для преодоления ими неравенства в образовании. «Социальный лифт» – уникальная для России инициатива. Программы позитивной дискриминации (от англ. *Affirmative action*), согласно которым характеристики абитуриентов, традиционно не являющиеся их преимуществами из-за соответствующих социальных и экономических препятствий, расцениваются как основания для социальной поддержки (например, пол, национальность, уровень дохода и т. д.) [11], могут стать инструментом расширения доступа к высшему образованию среди тех, кто не смог поступить в вуз в ходе высококонкурентной борьбы [4].

В настоящий момент в России отсутствуют эмпирически подкреплённые сведения о результативности программ позитивной дискриминации для адресной поддержки студентов из семей с низким СЭС. С одной стороны, есть большое количество зарубежных исследований о таких программах, которые демонстрируют положительный эффект подобных мер, оказываемый на уровень поступления в вузы среди обучающихся из семей с низким СЭС и уровень завершения ими обучения [12]. С другой стороны, эффективность этих мер в российском контексте требует проверки, поскольку особенности российского контекста не позволяют напрямую переносить выводы исследований, полученных в западных национальных контекстах. Так, российский приём в вузы характеризуется большей жёсткостью и объективностью, чем в странах США и Западной Европы, в которых проводились аналогичные исследования [13; 14]. Это значит, что абитуриенты, поступившие по более мягким критериям в ВШЭ, объективно менее академически успешны на входе в университет, чем другие студенты, поступившие на бюджетное отделение. Ряд экспертов предсказывает, что несоответствие студента среднему уровню академической подготовки в вузе может приводить к низкой успеваемости и студенческому отсеву – исследователи от-

носят это к числу ключевых недостатков принципа позитивной дискриминации [15].

Кроме того, уровень студенческого отсева в качестве зависимой переменной не является дифференцирующей переменной в российском образовательном контексте – исследователи часто указывают на существующий в России принцип нормативно-подушевого финансирования [16]. Согласно этому принципу, университеты прикладывают все силы, чтобы максимально сохранить студенческий контингент, и различий между разными группами студентов ожидать не стоит. Эффект подобных мер на успеваемость студентов слабо исследован – редкие исследования указывают на положительное влияние на успеваемость (*GPA – grand point average*, средневзвешенная оценка) и академическую вовлечённость [17; 18]. Однако важно понимать, как применение таких мер сказывается на успеваемости, поскольку она является основным фактором студенческого отсева [19; 20] и академической интеграции [21]. Высокая успеваемость в свою очередь может говорить о повышенных инвестициях в человеческий капитал, а далее – повышенной конкурентоспособности на рынке труда [22].

Таким образом, *цель* данного исследования – оценить различия в успеваемости участников программы позитивной дискриминации в сравнении с другими студентами на примере программы «Социальный лифт» НИУ ВШЭ. Предполагается, что такие студенты покажут более высокую успеваемость, поскольку предшествующее качественное исследование зафиксировало проактивную позицию участников программы, вызванную осознанным стремлением к восходящей социальной мобильности [23].

Обзор литературы

С середины XX века фокусировка на скрытых, не экономических механизмах неравенства стала мейнстримом в современных социальных исследованиях как в России, так и по всему миру [24]. Важнейшее место

в механизме воспроизводства неравенства классики социологии отводят институту образования – возникнув на материальной почве, неравенство способно распространяться внутри поколений и целых слоёв населения путём назначения или определённых социальных ролей, жизненных планов и мотиваций [25]. Для описания этого феномена Пьер Бурдье использует термин «габитус» как систему predispositions, определяющих и структурирующих представления и действия человека [26].

Российский социолог Дмитрий Куракин в своей работе подробно описывает «трагедию» неравенства – возникнув на экономической почве и часто манифестируя себя в экономических показателях, неравенство глубоко вторгается в человеческую природу и создаёт непреодолимые барьеры внутри обществ – как физические (отсутствие реальной возможности заняться прибыльным делом из-за невозможности отвлечь свои ресурсы на что-либо, кроме полной занятости), так и ментальные (недоступность базовых знаний о рациональности, успехе, а иногда даже эмпатии) [24]. Таким образом, неравенство приобретает надындивидуальный характер. Учёный говорит не только о культурной составляющей, но также и о специфичности когнитивных схем у представителей разных классов, о том, как в конечном итоге это сказывается на качестве жизни (влиянии на низкий уровень здоровья и даже более ранней смертности) [24].

Результатом развития теорий неравенства в образовании стала теория первичных и вторичных эффектов неравенства. Получив начало в середине 70-х, эта теория успела стать ключевой в современных исследованиях неравенства в образовании. К первичным эффектам относится то, как социальное происхождение сказывается на успеваемости школьников (семьи с более высоким СЭС могут позволить себе дополнительные занятия, услуги репетиторов и т. д.). Вторичные эффекты проявляются в том, как происхождение влияет на образовательные

выборы обучающихся в пользу тех или иных траекторий – на выбор в данном случае влияют не только материальные ресурсы, но и ценности семьи, их ожидания от образования и его отдачи и др. [27]. В результате семьи с более высоким СЭС чаще остальных выбирают престижные образовательные траектории невзирая на невысокую успеваемость; семьи с более низким СЭС, напротив, даже при высокой успеваемости не идут по академическому треку [2; 28].

Эта теория неоднократно была проверена на данных разных стран. Так, на примере Англии, США и Австралии известно, что дети из более привилегированных семей имеют более высокую успеваемость и поэтому имеют более высокие шансы на поступление в вузы [29]. Различия между семьями с разным СЭС сохраняются даже при всех прочих равных, в частности, дети из более ресурсных семей чаще выбирают селективные университеты. Из исследований об образовании Чехии известно, что дети из семей с высоким СЭС лучше учатся и чаще учатся в специализированных классах и школах, нацеленных на подготовку к поступлению, поэтому их шансы на поступление выше. Вторичные эффекты в данном случае оказываются соизмеримыми с первичными – дети в таких школах часто происходят из семей с высоким культурным капиталом, что обеспечивает у них определённую мотивацию и целеполагание [30].

Эта закономерность подтверждается и на данных России. Исследователи, изучавшие образовательный переход после 9-го класса, обнаружили вторичные эффекты при выборе дальнейшей траектории – сперва они продемонстрировали высокую степень участия родителей в образовательном выборе детей, а далее – что даже при одинаковой успеваемости дети родителей, имеющих высшее образование, переходили в 10-й класс чаще, чем те, у чьих родителей ВО нет [1]. Другая исследовательская команда также рассматривала эффекты неравенства на рубеже двух образовательных переходов –

9-го и 11-го класса. Учёные обнаружили, что важнейший образовательный выбор осуществляется ещё в 9-м классе. Не имея образовательных притязаний из-за представлений об элитарности высшего образования и необходимости для этого установок на успех, обучающиеся из семей с низким экономическим, социальным и культурным капиталом часто выбирают наименее рискованные траектории – уходят после 9-го класса в систему СПО, боясь не сдать успешно ЕГЭ, не поступить в вуз и потерять вместе с тем много времени. Этим они упрощают конкуренцию абитуриентам из более ресурсных семей, вследствие чего происходит воспроизводство неравенства [28].

Ответом на данные вызовы стал принцип позитивной дискриминации. Фокус мировых исследований позитивной дискриминации в образовании направлен на изучение её последствий – как позитивных, так и негативных [11]. Так, основные опасения исследователей касаются так называемой гипотезы несоответствия, согласно которой студенты из менее ресурсных слоёв могут быть не готовы к академической нагрузке и социальной среде университета, поэтому некоторые не будут интегрированы в эту среду и не получат от неё никаких преимуществ [31]. Кроме того, опасение вызывает и то, что в результате работы таких программ предпочтение отдаётся не самым сильным студентам, поскольку критерием отбора выступает не уровень подготовки (гипотеза обратной дискриминации) [32]. Наконец, отобранные в ходе программ позитивной дискриминации студенты гипотетически могут стать субъектами стигматизации, так как при попадании в вуз их представляют как менее способных студентов, которые не справились бы без помощи (гипотеза угрозы стереотипов) [33]. В результате этой стигматизации студенты могут чувствовать на себе большое психологическое давление и действительно начать учиться хуже. Впрочем, эмпирические исследования на данных США и стран западной Европы эти гипотезы опровергают [15; 33–35].

Таким образом, важно понять, влияет ли применение мер позитивной дискриминации на поведение студентов и их академическую интеграцию, удастся ли им преодолеть вызовы, наложенные неравенством, и быть наравне с другими студентами. Важнейшей работой в этом отношении является систематический обзор квази-экспериментальных исследований на данную тему под авторством Эстель Хербат и Козна Гевена [12]. Исследователи проанализировали 71 экспериментальное или квази-экспериментальное исследование, в котором рассматривалось поведение студентов в системе ВО (поступление и выпуск, академическая успешность в виде GPA исключена). Большая часть исследований происходит из Северной Америки, всего 6 исследований было проведено в Европе. В качестве теоретической рамки учёные также используют теорию первичных и вторичных эффектов неравенства. Рассмотрим далее ключевые тезисы, необходимые для понимания того, как меры поддержки таких студентов сказываются на их академической успешности.

Инструменты финансовой поддержки студентов с неблагоприятными обстоятельствами очень разнообразны:

- Гранты:
 - Универсальные – для всех студентов;
 - Основанные на потребностях (от англ. *need-based*) – для студентов из семей с низким СЭС;
 - Основанные на заслугах (от англ. *merit-based*) – для студентов, продемонстрировавших в школе высокие академические достижения;
 - Основанные на успеваемости (от англ. *performance-based*) – для студентов, поддерживающих высокий уровень успеваемости в университете;
- Кредиты;
- Налоговые льготы.

В этой работе фокус направлен на гранты, поскольку образовательный кредит в России не только не получил большой популярности, но и является предметом сомнений на-

селения – только половина россиян знает о такой мере, и только 20% населения готовы воспользоваться ей. Причём большинство из них – это родители с относительно высокими доходами, в связи с чем неравный доступ к ВО сохраняется [10]. Вместе с тем заграничные исследования свидетельствуют о статистически значимом эффекте образовательного кредитования на уровень доходности студентов до выпуска (успешного освоения программы с получением документа об образовании) [36], однако эти эффекты ниже, чем у грантовой поддержки [37].

«Социальный лифт» – это комбинация сразу двух видов грантов: основанного на потребностях и основанного на заслугах. Так, абитуриентов в рамках данной программы сперва отбирают на предмет соответствия индикаторам низкого СЭС (отсутствие у родителей высшего образования, низкие доходы семьи, получение семьёй мер социальной поддержки и т. д.), а внутри абитуриенты ранжируются по сумме баллов ЕГЭ. Из конкурса исключаются абитуриенты, прошедшие в «зелёную волну» без помощи этой программы. Таким образом, за счёт средств университета принимаются абитуриенты с максимальным числом баллов, которого, однако, не хватило для поступления на бюджетное место. Другие российские исследования аналогичных программ даже подчёркивают, что абитуриентами становятся не любые школьники, а школьники с достаточно высокой успеваемостью и мотивацией к поступлению, которой, однако, не хватает для преодоления неравенства [23].

Большая часть исследований эффектов подобных программ на поступление и выпуск студентов касается грантов, основанных на потребностях. Результаты таких исследований достаточно противоречивы. Положительное влияние на уровень поступления обнаруживается только при суммах грантов, достаточных для покрытия не только учебных, но и бытовых расходов [38]. В этой связи следует отметить, что программа, рассматриваемая в данном исследовании,

относится к разряду таких грантов – обучающимся полностью оплачивают учёбу, предоставляют общежитие, а также выплачивают стипендию в размере, сопоставимом с МРОТ.

Гранты, основанные на заслугах, могут оказывать негативный эффект на поступление студентов из семей с низким СЭС, если доступ таких студентов к данным программ не гарантирован. Поскольку отбор происходит по успеваемости в школе или результатам выпускных экзаменов, студенты из семей с низким СЭС не всегда могут конкурировать с детьми из состоятельных семей, которые, как мы писали ранее, лучше учатся в школе и справляются на экзаменах. Так, программы, основанные на заслугах, могут просто облегчать поступление тем, кто и так мог бы поступить в университет без какой-либо помощи (либо мог себе позволить коммерческое отделение). В результате материальная поддержка распределяется в пользу студентов, не нуждающихся в ней так остро, как те, для кого она была задумана, и неравенство только возрастает [39]. Напротив, гранты, основанные на заслугах, но предназначенные только для абитуриентов из семей с низким СЭС, демонстрируют положительный эффект на зачисление таких студентов в ВО [40].

Исследователи также обращают внимание на доходимость студентов, поступивших за счёт гранта, до выпуска из вуза. Так, гранты, основанные на потребностях, оказывают положительный эффект на выпуск таких студентов, при этом вероятность доходимости до выпуска возрастает с увеличением суммы гранта [41]. Это также справедливо для студентов наиболее селективных вузов [37]. Редкие исследования грантов, основанных на заслугах, не свидетельствуют о повышении доходимости студентов с неблагоприятными обстоятельствами до выпуска при использовании таких грантов [42].

Взаимосвязь между получением студентами грантов и их успеваемостью в вузе исследуется значительно реже. Тем важнее

становится рассмотреть именно индикаторы успеваемости в данном исследовании, поскольку успеваемость является важным фактором студенческого отсева [19; 20; 43] и индикатором академической интеграции [21]. Так, существует положительный эффект от получения гранта, основанного одновременно на потребностях и заслугах, на успеваемость студентов (GPA) и уровень академической вовлечённости – получатели грантов показывали более высокие результаты, чем студенты в контрольной группе, а также меньше времени тратили на оплачиваемую работу [17]. Бенефициары грантов также чаще участвовали во внеучебной и социально значимой деятельности. Это обусловлено довольно большой суммой гранта, которая позволяет студентам не работать, а потому уделять больше времени учёбе и взаимодействию со средой вуза и другими людьми [17]. Вместе с тем из российских исследований мы знаем, что вовлечённость студентов в образовательный процесс обеспечивает более высокую успеваемость и удовлетворённость обучением [44].

Таким образом, для увеличения доли студентов из семей с низким СЭС в вузах и снижения уровня их отсева более эффективными оказываются гранты, основанные на потребностях, нежели гранты, основанные на заслугах. В данном же исследовании приводится программа, совмещающая в себе сразу два принципа отбора абитуриентов – потребности и заслуги. Перенести полученные в многочисленных зарубежных исследованиях выводы не позволяют не только особенности российского социального и образовательного контекста, но также и различия в механизмах отбора абитуриентов. Особенно важно это замечание в отношении гипотезы угрозы стереотипов – у исследователей до сих пор нет достаточных оснований полагать, что студенты, происходящие из низкодоходных групп, находясь в селективном вузе, не сдаются под давлением стереотипов, а реализуют свой потенциал. Российское качественное исследование нарративов студентов, посту-

пировавших в рамках похожей программы, указывает, что стереотипы могут вовсе не влиять на них отрицательно, и преодоление «травмы класса» для них происходит в более позитивном, прогрессивном ключе [23].

Данные и методы

Исследование основано на вторичных данных. Использованы административные данные из аналитической системы АСАВ ВШЭ (социально-демографические характеристики студентов, показатели успеваемости) и опросные данные, полученные в рамках опроса абитуриентов (СЭС студентов). Доступ к административным и опросным данным был предоставлен Центром внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ, данные о студентах программы «Социальный лифт» предоставил Центр новых проектов НИУ ВШЭ. Данные передавались в обезличенном виде, для соединения баз данных использовались системные идентификаторы. Для получения доступа к ним всеми участниками исследования было подписано соглашение о неразглашении.

Под успеваемостью в настоящем исследовании понимаются количественные результаты взаимодействия студента с образовательной средой вуза, которые измеряются посредством:

- GPA – *grade point average*, средневзвешенная оценка. Измеряется в пределах от 0 до 10. Чем выше значение GPA, тем выше успеваемость студента;

- Перцентиль рейтинга успеваемости. Измеряется в пределах от 100 до 0 и отражает нахождение студента в топ N процентов рейтинга. Соответственно, чем выше значение перцентиля, тем ниже успеваемость студента. Преимущество этого показателя в том, что он указывает на успеваемость студента относительно других обучающихся.

Данные об успеваемости представлены для всех студентов-первокурсников НИУ ВШЭ 2020/21, 2021/22 и 2022/23 учебного года, которые окончили первый курс обучения, так как GPA и кумулятивный рейтинг рассчитываются по результатам полного учебного

года. Такое решение было принято, поскольку студенты из данных категорий зачисления имеют особые стимулы в образовательном процессе, образовательный бэкграунд этих студентов также сильно различается [45]. Для выполнения задачи сравнения важно свести к минимуму различия студентов, которые не учитываются в существующих в базе переменных. Кроме того, в рамках настоящей работы именно сравнение со студентами, поступившим по результатам ЕГЭ, имеет содержательное значение, т. к. от участников программы их отличает небольшая разница в баллах ЕГЭ и статус участия.

Привлечение опросных данных необходимо для того, чтобы отследить СЭС студентов, поступивших без помощи программы «Социальный лифт» (для вторых известен низкий СЭС – это требование участия в программе). Это позволит проконтролировать уровень СЭС в ходе анализа данных. Из базы данных опроса абитуриентов использовался только один вопрос: «Как вы оцениваете материальное положение вашей семьи?» Переменная «СЭС» закодирована так, что значение «Низкий СЭС» присваивалось тем, кто участвовал в программе «Социальный лифт» (все категории участия в программе указывают на него) или выбрал первые два варианта из ответов ниже.

1. Живём крайне экономно, на ежедневные расходы хватает, а покупка одежды уже представляет трудности;

2. На еду и одежду хватает, но покупка крупной бытовой техники без обращения к кредиту проблематична;

3. В целом обеспечены, но не можем позволить себе дорогостоящие приобретения (путешествия, автомобиль и т. д.) без обращения к кредиту;

4. Хорошо обеспечены, можем достаточно легко позволить себе покупку автомобиля или дорогостоящий отдых.

Выборка опроса абитуриентов стихийная – индивидуализированные ссылки на опрос рассылались всем абитуриентам (представителям генеральной совокупности) после

публикации первых приказов о зачислении, однако прошли опрос лишь около 20% абитуриентов ($N = 9786$ – сумма наблюдений по трём когортам). Благодаря использованию индивидуализированных ссылок нам удалось соединить данные опроса с данными об успеваемости студентов по идентификатору или ФИО и дате рождения студентов. На следующем этапе из объединённой базы были отобраны только студенты, поступившие по программе «Социальный лифт» или по результатам ЕГЭ на бюджетное отделение. Из анализа были исключены студенты со специфическими категориями участия в программе «Социальный лифт» (дети военных, ставших инвалидами, объявленных умершими или пропавшими без вести; дети родителей, имеющих высшие государственные награды), составлявшие в период с 2020 по 2023 г. от 0 до 1% поступающих. В последнюю очередь среди студентов, о которых известны СЭС и успеваемость, был произведён отбор по наличию у студентов информации о результатах ЕГЭ. В результате основу рабочей выборки составили студенты, о которых известна их успеваемость за 1-й курс обучения, СЭС и которые были зачислены по программе «Социальный лифт» ($N=280$) или по результатам ЕГЭ на бюджетное отделение ($N=1575$).

Анализ данных был проведён в два этапа. На первом этапе различия между студентами – участниками программы «Социальный лифт» и студентами, зачисленными на бюджетные места по результатам ЕГЭ, были оценены с помощью *t*-теста для независимых выборок. Затем для оценки различий между группами *при прочих равных* был применён метод *линейной регрессии с фиктивными переменными*. Предварительно была проведена предобработка данных: нормализованы все интервальные переменные («Возраст», «Средний балл ЕГЭ», «Год зачисления»), дихотомизированы категориальные переменные («Пол», «Основание зачисления», «Кампус», «Факультет» и «Образовательная программа» – последние предварительно были укрупнены соответственно логике

Описательные статистики основных характеристик студентов, в % ($N = 1855$)

Таблица 1

Table 1

Descriptive statistics of the students' characteristics, % ($N = 1855$)

Характеристики студентов	По выборке	«Социальный лифт»	Бюджет ЕГЭ
Пол			
Женский	71	72	70
Мужской	29	28	30
Тип поселения, в котором проживали до поступления			
Город	93	81	95
Деревня/ посёлок/ посёлок городского типа	7	19	5
СЭС			
Низкий	32	100	20
Средний или высокий	68	0	80
Год зачисления			
2020	26	26	26
2021	36	30	37
2022	38	44	37
Кампус			
Москва	67	84	64
Санкт-Петербург	13	6	14
Нижний Новгород	13	1	8
Пермь	7	9	14
Уровень образования			
Бакалавриат	99	98	99
Специалитет	1	2	1
Образовательная программа (укрупнённые)			
Науки об обществе	56	58	56
Инженерное дело, технологии и технические науки	16	16	17
Гуманитарные науки	14	14	14
Математические и естественные науки	12	10	12
Искусство и культура	2	2	2

крупнейшего проекта по сбору данных об образовательном поведении студентов⁴), закодированы новые переменные («ЕГЭ, бюджет», «Участие в СА», «Низкий СЭС»).

Важно отметить, что категория «Дети из семей, попавших в сложную жизненную ситуацию», хотя и не несёт в своём названии указание на низкий СЭС, но всё же может быть проинтерпретирована таким образом – к такому выводу мы пришли в результате изучения сопроводительных писем абитуриентов и запи-

сей их разговоров с представителями комиссии, в которых описаны эти ситуации. К таким относятся низкий достаток семьи, связанный не только с трагедией в семье, но и с нестабильной занятостью родителей, отсутствием у них образования, а также сочетание низкого СЭС, например, с болезнью абитуриента.

Описательные статистики основных характеристик студентов представлены в *таблице 1*. 15% выборки – это студенты, зачисленные по программе «Социальный лифт»,

⁴ Исследовательский проект «Модели образовательного поведения студентов в их связи с показателями успешности» // URL: https://stratpro.hse.ru/human-success/research_project (дата обращения: 15.05.2024).

Таблица 2

Описательные статистики зависимых переменных ($N = 1585$)

Table 2

Descriptive statistics of dependent variables ($N = 1585$)

Зависимые переменные	Среднее	Медиана	Стандартное отклонение	Минимум	Максимум
Перцентиль	36,77	32,61	25,95	0	98,40
GPA	7,67	7,75	0,87	4,19	9,84

Таблица 3

Средние значения интервальных переменных в разрезе оснований поступления ($N = 1585$)

Table 3

Average values of interval variables by admission reason ($N = 1585$)

Интервальные переменные		Среднее	Стандартное отклонение
Средний балл ЕГЭ	ЕГЭ, бюджет	90,89	4,63
	СЛ	83,64	6,32
Перцентиль	ЕГЭ, бюджет	33	24,31
	СЛ	58,01	24,62
GPA	ЕГЭ, бюджет	7,79	0,81
	СЛ	6,95	0,81

оставшиеся 85% обучаются на бюджетном месте по результатам ЕГЭ. В используемых данных средний и медианный возраст студентов – 18 лет (77% выборки). 96% студентов находятся в возрасте от 17 до 19 лет. Средний балл ЕГЭ среди поступающих составил 90, медиана – 91.

Результаты

В таблице 2 представлены описательные статистики зависимых переменных. Средний перцентиль в выборке составляет 36,77, а GPA – 7,67.

Сравнение средних в независимых выборках (участники программы «Социальный лифт» и студенты, зачисленные на общих основаниях) показало, что средний балл ЕГЭ ($t(1310) = 19,36, p = 0$), GPA ($t(1853) = 15,88, p = 0$) и перцентиль ($t(1853) = -15,82, p = 0$) статистически значимо отличаются на уровне ДВ 95%. Так, у студентов, зачисленных по программе «Социальный лифт» статистически значимо ниже GPA и средний балл ЕГЭ и выше перцентиль, чем у сверстников из другой группы (Табл. 3). Однако, поскольку

в ходе t-теста не контролируются никакие иные характеристики студентов, обнаруженные различия могут объясняться другими факторами, нежели принадлежностью к изучаемой программе, например, СЭС, баллы ЕГЭ и др. Для того чтобы отделить эффект программы от других характеристик, перейдем к регрессионному анализу.

Для проверки гипотезы были поочередно построены две модели, где зависимыми переменными будут выступать «GPA» и «Перцентиль» (Табл. 4). В качестве независимых переменных используются наборы фиктивных переменных «ЕГЭ, бюджет», «Высокий СЭС», «Пол», «Образовательная программа», «Кампус», «Специалитет», а также несколько интервальных – «Возраст», «Средний балл ЕГЭ». Включение широкого списка независимых переменных необходимо для того, чтобы проверить, как успеваемость различается у студентов «Социального лифта» и студентов, поступивших по результатам ЕГЭ, при прочих равных характеристиках студентов. Референтную группу в моделях составили женщины с низким СЭС,

Таблица 4

Результаты регрессионного анализа ($N = 1312$)

Table 4

Regression analysis results ($N = 1312$)

Независимые переменные	Модель 1 Зависимая переменная – «GPA»	Модель 2 Зависимая переменная – «Перцентиль»
Константа	6,64*** (0,62)	76,67*** (19,1)
Основания зачисления (1 – ЕГЭ, бюджет, 0 – «Социальный лифт»)	0,59*** (0,08)	–18,39*** (2,61)
Социально-экономический статус (1 – высокий, 0 – средний и ниже)	–0,02 (0,06)	0,28 (1,8)
Возраст	–0,002 (0,03)	–0,150 (1,04)
Пол (1 – мужской, 0 – женский)	–0,14*** (0,05)	3,11** (1,5)
Год зачисления	–0,19*** (0,03)	–0,17 (0,82)
Матем. и естеств. науки (1 – да, 0 – нет)	–0,004 (0,07)	2,4 (2,01)
Инженерные и техн. науки (1 – да, 0 – нет)	0,05 (0,06)	0,75 (1,91)
Гуманитарные науки (1 – да, 0 – нет)	–0,19*** (0,07)	11,31*** (2,1)
Культура и искусство (1 – да, 0 – нет)	0,08 (0,16)	4,49 (4,91)
Средний балл ЕГЭ	0,05*** (0,005)	–1,20*** (0,15)
Нижний Новгород (1 – да, 0 – нет)	–0,12 (0,07)	–4,05 (2,16)
Пермь (1 – да, 0 – нет)	–0,15 (0,1)	–3,98 (3,17)
Санкт-Петербург (1 – да, 0 – нет)	–0,22** (0,07)	0,18 (2,16)
R-квадрат	0,28	0,27
F	38,407	25,141

* $p < 0,10$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

обучающиеся в Москве на направлениях, связанных с науками об обществе (это самое наполненное укрупнённое направление подготовки), поступившие в НИУ ВШЭ благодаря программе «Социальный лифт» в 2020 г. (минимум интервальной переменной «Год зачисления»).

Сперва рассмотрим, как различается GPA в изучаемых группах. Итоговая модель демонстрирует удовлетворительное качество –

она объясняет 27% дисперсии GPA (Табл. 4, 2-й столбец). Модель была проверена на все ограничения. На уровне ДВ 95% значимыми оказались «ЕГЭ, бюджет», «Пол, мужской», «Год зачисления», «Гуманитарные науки», «Средний балл ЕГЭ» и «Санкт-Петербург». Социально-экономический статус студентов оказался незначим. Для выполнения задачи сравнения незначимые предикторы необходимо оставить в модели, чтобы делать вывод

о различиях в группах «Бюджет, ЕГЭ» и «Социальный лифт» при прочих равных. Мы моделируем одинаковую ситуацию для студентов из разных групп и сравниваем значения зависимой переменной.

Так, при прочих равных, у студентов, зачисленных по программе «Социальный лифт», средневзвешенная оценка (*GPA*) ниже на 0,59 балла, чем у студентов со схожими характеристиками, но поступивших по результатам ЕГЭ. При этом СЭС студентов оказывается незначим, что говорит о том, что прямой связи между академической успеваемостью и СЭС студентов нет. Однако заметим, что значимым предиктором оказывается средний балл ЕГЭ – при прочих равных, при повышении показателя на 1 балл средневзвешенная оценка студента повышается на 0,05 балла. Из многочисленных исследований известно, что социально-экономический статус семьи связан с результатами ЕГЭ поступающих [47], а следовательно СЭС студента в данной модели может проявлять себя через переменную «Средний балл ЕГЭ», ровно как и через сам статус участия в программе.

Важно отметить, что среднее *GPA* в референтной группе (константа) достаточно высокое (6,64 в десятибалльной системе оценивания НИУ ВШЭ – это оценка «хорошо»). Поэтому, несмотря на то, что студенты программы «Социальный лифт» имеют *GPA* ниже, чем их сверстники, поступившие по ЕГЭ, они всё ещё демонстрируют довольно высокую успеваемость.

Далее рассмотрим модель, в которой зависимой переменной выступал «Перцентиль». Итоговая модель демонстрирует удовлетворительное качество – она объясняет 19% дисперсии перцентиля (Табл. 4, 3-й столбец). На уровне ДВ 95% значимыми оказались «ЕГЭ, бюджет», «Пол, мужской», «Гуманитарные науки» и «Средний балл ЕГЭ». Социально-экономический статус студентов в данной модели, как и в предыдущей, незначим. Незначимыми стали предикторы, указывающие на год зачисления и кампус. При прочих рав-

ных, у студентов, зачисленных по программе «Социальный лифт», в среднем перцентиль выше почти на 18 процентных пунктов, чем у студентов, поступивших по результатам ЕГЭ. Это значит, что студенты программы «Социальный лифт» в среднем находятся на 18 процентных пунктов дальше от вершины рейтинга, выраженной нулём, чем другие студенты.

На основании регрессионного анализа можно заключить, что студенты, зачисленные в НИУ ВШЭ по программе «Социальный лифт», демонстрируют успеваемость ниже, чем их сверстники, зачисленные на общих основаниях по результатам ЕГЭ. При этом социально-экономический статус, выраженный самооценкой дохода семьи студентов, статистически значимо не связан с их успеваемостью, а результаты ЕГЭ в ходе регрессионного анализа контролируются. Это значит, что разница в успеваемости между студентами, зачисленными по программе «Социальный лифт» и студентами, зачисленными на общих основаниях, сохраняется даже несмотря на СЭС студентов и результаты ЕГЭ.

Некоторое отставание участников программы от своих сверстников, в целом, ожидаемо – в ходе теоретического анализа было описано, как на понижение успеваемости может влиять необходимость студентов подрабатывать в ущерб учёбе [47] (однако студенты СЛ получают повышенную стипендию), а также отсутствие специфических знаний об университете и связанные с этим трудности с расставлением учебных приоритетов и планированием времени [48]. Кроме того, в ходе объяснения различий в поведении и результатах студентов нередко используют понятие габитуса [26] – возможно, что более низкая успеваемость студентов программы «Социальный лифт» связана с некими ценностными установками студентов, из-за чего те просто не стремятся к более высокой успеваемости или испытывают трудности с адаптацией в обществе студентов с несколько иным габитусом. Именно таким образом проявляется неравенство второго порядка – кроме ценностных уста-

новок, на успеваемость могут влиять также и ожидания студентов от образования и восприятие ими ценности образования, мотивация к учёбе и другие факторы, учтённые в данном исследовании [27].

Неравенство может также проявляться и в том, как студенты интегрируются в университете. Так, В. Тинто писал, что академическая успешность зависит от социальной и академической интеграции – то есть от степени включённости в образовательную и социальную среду университета [21]. Такая интеграция зависит от предшествующего опыта студента, поэтому студенты с менее благоприятными жизненными обстоятельствами (более слабые школы, отсутствие дополнительной подготовки, более низкий СЭС социального окружения и др.) могут испытывать трудности с адаптацией в селективных университетах, что нередко ведёт к их отчислению, а успеваемость является одним из наиболее надёжных предикторов этого исхода [19]. Автор пишет, что максимальная успешность обеспечивается равным уровнем разного типа интеграций, однако данные о социальной интеграции (например, об отношениях с преподавателями и однокурсниками, внеучебной деятельности и т. д.) в настоящем исследовании отсутствуют. По этой причине на данном этапе не представляется возможным проверить гипотезу о равенстве разных типов интеграции, а следовательно, мы можем предполагать, что студенты программы «Социальный лифт» интегрируются академически, поскольку демонстрируют достаточно высокую академическую успешность на входе (баллы ЕГЭ), но возможно не интегрируются социально – из-за большой доли в селективном университете студентов с высоким СЭС, с которыми участники программы могут с трудом находить общий язык из-за различий в бэкграунде.

Таким образом, различия в успеваемости изучаемых групп могут объясняться как особенными ценностными установками участников программы «Социальный лифт», их мотивацией к учёбе и отношением к высшему обра-

зованию, так и особенностями их академической и социальной интеграции в университете.

Выводы и дискуссия

Целью настоящего исследования было оценить успеваемость студентов, зачисленных по программе «Социальный лифт» относительно других студентов, зачисленных на бюджетные места по результатам ЕГЭ на общих основаниях. Для этого была поставлена задача сравнения успеваемости в этих двух группах, которая решалась с использованием линейной регрессии с фиктивными переменными. Регрессионный анализ показал, что при прочих равных студенты, зачисленные по программе «Социальный лифт», демонстрируют успеваемость (в форме GPA и перцентиля) ниже, чем студенты, поступившие на бюджетные места по результатам ЕГЭ.

Сохранение различий даже несмотря на контроль СЭС и результатов ЕГЭ студентов можно объяснить как особенными ценностными установками участников программы «Социальный лифт», их мотивацией к учёбе и отношением к высшему образованию, так и особенностями их академической и социальной интеграции в университете. Используемые в настоящем исследовании данные в этом смысле ограничены – административные и существующие опросные данные не содержат в себе таких характеристик студентов и их поведения. Преодолеть это ограничение можно путём исследования оценки различий в успеваемости с использованием первичных опросных данных о мотивации студентов, их установках по отношению к образованию и др., чтобы выделить вторичные эффекты неравенства [27]. Вместе с тем важно отметить, что, хотя участники программы и учатся в среднем несколько хуже, чем их сверстники из другой группы, они по-прежнему демонстрируют успеваемость на уровне оценок «хорошо», об этом свидетельствует и качественное исследование данной программы [23]. Это важно, потому что говорит о том, что студенты успешно интегрируются академически, а значит имеют

все шансы получить высокую отдачу от высшего образования и в конечном счёте преодолеть неравенство.

Редкие исследования успеваемости в результате действия программ позитивной дискриминации фиксируют положительное влияние от программ на успеваемость студентов [18; 19]. Однако сопоставление настоящего исследования с предшествующими показывает, что столь разные результаты можно объяснить тем, как по-разному реализуются исследуемые программы, а также различиями в национальных системах образования в целом. Так, основные работы по теме поступают из США, где опции обучения за счёт государственного бюджета не существует. Поэтому в существующих исследованиях сравнения проводятся не с теми студентами, кто так же учится на бюджетном отделении, но поступил только благодаря своим результатам, а со студентами, которые учатся полностью на платном отделении. Исследователи объясняют полученные результаты тем, что студенты, не участвующие в таких программах, испытывают давление финансового бремени, в то время как их участники могут свободно распоряжаться своими ресурсами, не беспокоясь о студенческих долгах. В российской образовательной системе возможно обучение за счёт государственного бюджета, и в рамках настоящей работы сравнение производится именно с такими студентами – продемонстрировавшими наилучшие результаты на экзаменах. По этой причине расхождение с результатами зарубежных исследований не даёт оснований заключить, что принцип позитивной дискриминации при приёме в российские вузы неэффективен.

Изучаемая тема нуждается в развитии, продолжении исследований для получения более глубоких и надёжных выводов о месте позитивной дискриминации в системе высшего образования России. К ограничениям данного исследования относится недостаток данных о культурном и социальном капитале студентов. Кроме того, возможно прове-

дение квази-экспериментального исследования с целью выявления эффекта программы на уровень студенческого отсева среди студентов с низким СЭС (зависимые переменные успеваемости не позволяют реализовать такой дизайн), поскольку успеваемость является важным предиктором этого исхода. С учётом концепции многокомпонентности студенческого успеха, особенно важно изучить постуниверситетский успех студентов [49] – то, как полученное образование сказывается на трудоустройстве и заработках студентов, а также в целом на пространстве их жизненных планов. Однако для этого необходимо преодолеть ограниченность имеющихся данных о социально-экономическом статусе студентов. Это направление исследований является особенно важным, так как позволяет заключить, происходит ли со студентами – участниками программы восходящая социальная мобильность на самом деле и служит ли для них образование социальным лифтом. Наконец, данное исследование рассматривает кейс высокоселективного университета, в котором уже на входе студенты показывали высокие академические способности, а значит, эффективность данных мер в менее селективных университетах требует отдельной проверки. Распространение результатов исследований о финансовой помощи студентам из семей с низким СЭС важно осуществлять с большой осторожностью, так как полученные результаты часто ограничены особенностями образования как института в стране, а также спецификой реализации каждой конкретной программы – от определения её целей до выбора конкретных мер поддержки и групп, к которым такие меры будут применяться.

Литература

1. Бессуднов А.Р. Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 135–167. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-135-167

2. Прахов И.А. Барьеры доступа к качественному высшему образованию в условиях ЕГЭ: семья и школа как сдерживающие факторы // Вопросы образования. 2015. № 1. С. 88–117. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-1-88-117
3. Малиновский С.С., Шибанова Е.Ю. Региональная дифференциация доступности высшего образования в России. Вып. 13(43): Современная аналитика образования. М.: НИУ ВШЭ. 2020. URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/439986100.pdf> (дата просмотра: 08.07.2024).
4. Малиновский С.С., Шибанова Е.Ю. Доступность высшего образования в России: как превратить экспансию в равенство. Вып. 7(67): Современная аналитика образования. М.: НИУ ВШЭ. 2022а. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/810799588.pdf> (дата просмотра: 08.07.2024).
5. Малиновский С.С., Шибанова Е.Ю. Барьеры доступности высшего образования и социальные факторы дифференциации образовательных траекторий. Вып. 8(50): Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования». М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 2023. URL: [https://www.hse.ru/data/2023/04/21/2029995470/ib_8\(50\)_2023.pdf](https://www.hse.ru/data/2023/04/21/2029995470/ib_8(50)_2023.pdf) (дата просмотра: 08.07.2024).
6. Малиновский С.С., Шибанова Е.Ю. Причины и факторы завершения экспансии высшего образования в России. Социологический журнал. 2022. Т. 28. № 3. С. 8–37. DOI: 10.19181/socjour.2022.28.3.9149
7. Рожкова К.В., Роцин С.Ю., Солнцев С.А., Травкин П.В. Отдача на магистерскую степень на российском рынке труда // Вопросы экономики. 2021. № 8. С. 69–92. DOI: 10.32609/0042-8736-2021-8-69-92
8. Melianova E., Parandekar S., Patrinos H., Volgin A. Returns to Education in the Russian Federation. 2021. Vol. 25. No. 3. P. 403–422. DOI: 10.17323/1813-8691-2021-25-3-403-422
9. Капелюшников Р.И. Отдача от образования в России: ниже некуда // Вопросы экономики. 2021. № 8. С. 37–68. DOI: 10.32609/0042-8736-2021-8-37-68
10. Чиркина Т.А., Гусейнова А.Г. Социальная дифференциация образовательных планов при поступлении в вузы // Мониторинг экономики образования: информационный бюллетень. 2021. № 12. DOI: 10.17323/978-5-7598-2596-8
11. Arcidiacono P., Lovenheim M., Zhu M. Affirmative action in undergraduate education // Annual Review of Economics. 2015. Vol. 7. No. 1. P. 487–518. DOI: 10.1146/annurev-economics-080614-115445
12. Herbaut E., Geven K. What works to reduce inequalities in higher education? A systematic review of the (quasi-) experimental literature on outreach and financial aid // Research in Social Stratification and Mobility. 2020. Vol. 65. Article no. 100442. DOI: 10.1016/j.rssm.2019.100442
13. Прахов И.А. Обзор основных моделей перехода «школа–вуз» в западноевропейских странах и США // Вопросы образования. 2009. № 2. С. 108–121. EDN: KUFQVR.
14. Бугакова П.О., Прахов И.А. Обзор моделей приёма абитуриентов в вузы и их влияние на доступность высшего образования // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25. № 4. С. 37–54. DOI: 10.15826/umpra.2021.04.035
15. Alon S., Tienda M. Assessing the “mismatch” hypothesis: Differences in college graduation rates by institutional selectivity // Sociology of education. 2005. Vol. 78. No. 4. P. 294–315. DOI: 10.1177/003804070507800402
16. Груздев И.А., Горбунова Е.В., Фрумин И.Д. Студенческий отсев в российских вузах: к постановке проблемы // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 067–081. ISBN: 5-09-014104-5.
17. Boatman A., Long B.T. Does financial aid impact college student engagement? Evidence from the Gates Millennium Scholars Program // Research in Higher Education. 2016. Vol. 57. P. 653–681. DOI: 10.1007/s11162-015-9402-y
18. Cappelli P., Won S. How you pay affects how you do: Financial aid type and student performance in college // National Bureau of Economic Research. 2016. Article no. 22604. DOI: 10.3386/w22604
19. Pascarella E.T., Terenzini P.T. How College Affects Students: A Third Decade of Research. Vol. 2. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, 2005. 848 p. ISBN: 978-0-787-91044-0.
20. Mayhew M.J., Rockenbach A.N., Bowman N.A., Seifert T.A.D., Wolniak G.C. et al. How college affects students: 21st century evidence that higher education works. John Wiley & Sons, 2016. Vol. 1. 784 p. ISBN: 978-1-118-46268-3.
21. Tinto V. Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition // University of Chicago press, 2012. ISBN: 0226804461.

22. Becker G.S. Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education // University of Chicago press, 2009. ISBN: 0-226-04119-0.
23. Куракин Д., Кусимова Т. Нарративная структура «эскейпа»: прогрессивный нарратив и культурные структуры восходящей мобильности в селективном российском университете // Laboratorium: Russian Review of Social Research. 2024. С. 102–140. DOI: 10.25285/2078-1938-2023-15-3-102-140
24. Куракин Д. Трагедия неравенства: расчеловечивая «тотального человека» // Социологическое обозрение. 2020. Т. 19. № 3. С. 167–231. DOI: 10.17323/1728-192x-2020-3-167-231
25. Бурдье П., Пассрон Ж.К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. / Пер. с франц. Н.А. Шматко. М.: Просвещение, 2007. 267 с. ISBN: 5-09-014104-5.
26. Бурдье П. Структура, габитус, практика // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1. № 2. С. 44–59. EDN: OJWQLH.
27. Boudon R. Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society. New York: John Wiley & Sons Inc. 1974. 220 p. ISBN: 9780471091059.
28. Хабенсон Т.Е., Чиркина Т.А. Образовательный выбор учащихся после 9-го и 11-го классов: сравнение первичных и вторичных эффектов социально-экономического положения семьи // Журнал исследований социальной политики. 2019. Т. 17. № 4. С. 539–554. DOI: 10.17323/727-0634-2019-17-4-539-554
29. Jerrim J., Chmielewski A.K., Parker P. Socio-economic inequality in access to high-status colleges: A cross-country comparison // Research in Social Stratification and Mobility. 2015. Т. 42. С. 20–32. DOI: 10.1016/j.rssm.2015.06.003
30. Simonová N., Soukup P. Impact of primary and secondary social origin factors on the transition to university in the Czech Republic // British Journal of Sociology of Education. 2015. Т. 36. № 5. С. 707–728. DOI: 10.1080/01425692.2013.854690
31. Sowell T. Affirmative action around the world: An empirical study. Yale University Press, 2004. 256 p. ISBN: 0300107757.
32. Glazer N. Affirmative discrimination: Ethnic inequality and public policy. Harvard University Press, 1987. 248 p. ISBN: 9780674007307.
33. Steele C.M., Aronson J. Stereotype threat and the test performance of academically successful African Americans. 1995. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 69. No. 5. P. 797–811. DOI: 10.1037/0022-3514.69.5.797
34. Bowen W.G., Bok D. The shape of the river: Long-term consequences of considering race in college and university admissions. Princeton University Press, 1998. 544 p. ISBN: 0691182485.
35. Fischer M.J., Massey D.S. The effects of affirmative action in higher education // Social Science Research. 2007. Vol. 36. No. 2. P. 531–549. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2006.04.004
36. Dunlop E. What do stanford loans actually buy you?—The effect of stanford loan access on community college students. CALDER Working Paper. 2013. No. 94. URL: <https://calder-center.org/sites/default/files/erinWP.pdf> (дата просмотра: 08.07.2024).
37. Alon S. The influence of financial aid in leveling group differences in graduating from elite institutions // Economics of Education Review. 2007. Vol. 26. No. 3. P. 296–311. DOI: 10.1016/j.econedurev.2006.01.003
38. Dynarski S. Hope for whom? Financial aid for the middle class and its impact on college attendance // National tax journal. 2000. Vol. 53. No. 3. P. 629–661. DOI: 10.17310/ntj.2000.3S.02
39. Choy S.P. Paying for College: Changes Between 1990 and 2000 for Full-Time Dependent Undergraduates. Findings from the Condition of Education // US Department of Education. 2004. URL: <https://nces.ed.gov/pubs2004/2004075.pdf> (дата просмотра: 08.07.2024).
40. Kane T J. A quasi-experimental estimate of the impact of financial aid on college-going. 2003. Article no. 9703. DOI: 10.3386/w9703
41. Alon S. Who benefits most from financial aid? The heterogeneous effect of need-based grants on students' college persistence // Social Science Quarterly. 2011. Vol. 92. No. 3. P. 807–829. DOI: 10.1111/j.1540-6237.2011.00793.x
42. Cobodes S.R., Goodman J.S. Merit aid, college quality, and college completion: Massachusetts' Adams scholarship as an in-kind subsidy // American Economic Journal: Applied Economics. 2014. Vol. 6. No. 4. P. 251–285. DOI: 10.1257/app.6.4.251
43. Kondratjeva O., Gorbunova E.V., Hawley J.D. Academic momentum and undergraduate student attrition: Comparative analysis in US and Russian universities // Comparative Education Review. 2017. Vol. 61. No. 3. P. 607–633. DOI: 10.1086/692608

44. Малошонок Н.Г., Вилкова К.А. Измерение учебной вовлечённости студентов как инструмент оценки качества российского высшего образования. Вып. 7 (24): Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования». М. : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 2022. URL: [https://www.hse.ru/data/2022/05/31/1870885809/ib_7\(24\)_2022.pdf](https://www.hse.ru/data/2022/05/31/1870885809/ib_7(24)_2022.pdf) (дата просмотра: 08.07.2024).
 45. Черненко С.Е., Романенко К.Р. «Обречены на успех»: продвигающая сила школы, роль семьи и неравенство на пути олимпиадников в университет // Вопросы образования. 2022. № 3. С. 213–238. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-3-213-238
 46. Прахов И.А., Юдкевич М.М. Влияние дохода домохозяйств на результаты ЕГЭ и выбор вуза // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 126–147. DOI: 10.17323/1814-9545-2012-1-126-147
 47. Collier P.J., Morgan D.L. “Is that paper really due today?”: Differences in first-generation and traditional college students’ understandings of faculty expectations // Higher education. 2008. Vol. 55. P. 425–446. DOI: 10.1007/s10734-007-9065-5
 48. Davis J. The first generation student experience: Implications for campus practice, and strategies for improving persistence and success. Routledge, 2010. 214 p. DOI: 10.4324/9781003447801
 49. Perna L.W., Thomas S.L. Theoretical Perspectives on Student Success: Understanding the Contributions of the Disciplines // ASHE higher education report. 2008. Vol. 34. No. 1. P. 1–87. ISBN-10: 0470410787. ISBN-13: 978-0470410783.
- Благодарности.** Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ. Автор выражает признательность сотрудникам Центра социологии высшего образования, Центра внутреннего мониторинга и Центра новых проектов НИУ ВШЭ за помощь в идейном развитии публикации и сборе данных. Отдельная благодарность Жучковой Светлане, Шмелевой Евгении, Вилковой Ксении и Борисову Артёму – без них это исследование было бы невозможно.
- Статья поступила в редакцию 09.07.2024
Принята к публикации 03.09.2024

References

1. Bessudnov, A.R. (2016). [Socio-Economic and Gender Inequalities in Educational Trajectories upon Completion of Lower Secondary Education in Russia]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. No. 1, pp. 135-167, doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-135-167 (In Russ.).
2. Prakhov, I.A. (2015). [Barriers Limiting Access to Quality Higher Education in the Context of the USE: Family and School as Constraining Factors]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. No. 1, pp. 88-117, doi: 10.17323/1814-9545-2015-1-88-117 (In Russ.).
3. Malinovskiy, S.S., Shibanova, E.Y. (2020). [Regional Differentiation of Accessibility of Higher Education in Russia]. Vol. 13, no. 43. *Sovremennaya analitika obrazovaniya* [Modern Education Analytics]. Moscow: HSE. Available at: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/439986100.pdf> (accessed: 08.07.2024). (In Russ.).
4. Malinovskiy, S.S., Shibanova, E.Y. (2022). [Accessibility of Higher Education in Russia: How to Turn Expansion into Equality.] Vol. 7, no. 67. *Sovremennaya analitika obrazovaniya* [Modern Education Analytics]. Moscow: HSE. Available at: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/810799588.pdf> (accessed: 08.07.2024) (In Russ.).
5. Malinovskiy, S.S., Shibanova, E.Y. (2023). [Barriers to Accessibility of Higher Education and Social Factors of Differentiation of Educational Trajectories]. Vol. 8, no. 50. *Informatsionnyy byulleten' "Monitoring ekonomiki obrazovaniya" = Bulletin of Monitoring of Education Markets and Organizations*. Moscow: HSE. Available at: [https://www.hse.ru/data/2023/04/21/2029995470/ib_8\(50\)_2023.pdf](https://www.hse.ru/data/2023/04/21/2029995470/ib_8(50)_2023.pdf) (accessed: 08.07.2024). (In Russ.).

6. Malinovskiy, S.S., Shibanova, E.Y. (2022). [The Reasons and Drivers behind Higher Education Ceasing to Expand in Russia]. *Sotsiologicheskii zhurnal = Sociological Journal*. Vol. 28, no. 3, pp. 8-37, doi: 10.19181/socjour.2022.28.3.9149 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Rozhkova, K.V., Roshchin, S.Yu., Solncev, S.A., Travkin, P.V. (2021). [The Return to Master's Degree in the Russian Labor Market]. *Voprosy Ekonomiki [Economic Studies]*. № 8, pp. 69-92, doi: 10.32609/0042-8736-2021-8-69-92 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Melianova, E., Parandekar, S., Patrinos, H., Volgin, A. (2021). *Returns to Education in the Russian Federation*. Vol. 25, no. 3, pp. 403-422, doi: 10.17323/1813-8691-2021-25-3-403-422
9. Kapel'ushnikov, R.I. (2021). [Returns to Education in Russia: Nowhere Below?]. *Voprosy Ekonomiki [Economic Studies]*. № 8, pp. 37-68, doi: 10.32609/0042-8736-2021-8-37-68 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Chirkina, T.A., Gusejnova, A.G. (2021). [Social Differentiation of Educational Plans for Admission to Universities]. *Informacionnyy byulleten' "Monitoring ekonomiki obrazovaniya" = Bulletin of Monitoring of Education Markets and Organizations*. No. 12. Available at: https://www.hse.ru/data/2021/12/23/1776895585/ib_12_2021.pdf (accessed: 08.07.2024) (In Russ.).
11. Arcidiacono, P., Lovenheim, M., Zhu, M. (2015). Affirmative Action in Undergraduate Education. *Annual Review of Economics*. Vol. 7, no. 1, pp. 487-518, doi: 10.1146/annurev-economics-080614-115445
12. Herbaut, E., Geven, K. (2020). What Works to Reduce Inequalities in Higher Education? A Systematic Review of the (Quasi-) Experimental Literature on Outreach and Financial Aid. *Research in Social Stratification and Mobility*. Vol. 65, article no. 100442. DOI: 10.1016/j.rssm.2019.100442
13. Prakhov, I.A. (2009). [Overview of the Main School – University Transition Models in Western European Countries and the USA]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. No. 2., pp. 108-121. Available at: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/gubf2hy4bb/74576073.pdf> (accessed: 08.08.2024).
14. Bugakova, P.O., Prahov, I.A. (2021). [The Characteristics of the University Admission System and Their Influence on the Accessibility of Higher Education]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 25, no. 4, pp. 37-54, doi: 10.15826/umpa.2021.04.035 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Alon, S., Tienda, M. (2005). Assessing the "Mismatch" Hypothesis: Differences in College Graduation Rates by Institutional Selectivity. *Sociology of Education*. Vol. 78, no. 4, pp. 294-315, doi: 10.1177/003804070507800402
16. Gruzdev, I.A., Gorbunova, E.V., Frumin, I.D. (2013) [Student Attrition in Russian Universities: Stating the Problem]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. No. 2, pp. 067-081. Available at: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/vbxlixzpdk/87451572.pdf> (accessed: 08.07.2024). (In Russ.).
17. Boatman, A., Long, B.T. (2016). Does Financial Aid Impact College Student Engagement? Evidence from the Gates Millennium Scholars Program. *Research in Higher Education*. Vol. 57, pp. 653-681, doi: 10.1007/s11162-015-9402-y
18. Cappelli, P., Won, S. (2016). *How You Pay Affects How You Do: Financial Aid Type and Student Performance in College*. National Bureau of Economic Research. Article no. 22604, doi: 10.3386/w22604
19. Pascarella, E.T., Terenzini, P.T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. Volume 2. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 848 p. ISBN: 978-0-787-91044-0.

20. Mayhew, M.J., Rockenbach, A.N., Bowman, N.A., Seifert, T.A.D., Wolniak, G.C. et al. (2016). *How College Affects Students: 21st Century Evidence That Higher Education Works*. John Wiley & Sons. Vol. 1. 784 p. ISBN: 978-1-118-46268-3.
21. Tinto, V. (2012). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. University of Chicago press. ISBN: 0226804461.
22. Becker, G.S. (2009). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. University of Chicago press. ISBN: 0-226-04119-0.
23. Kurakin, D., Kusimova, T. (2024) [Narrative Structures of “Escape”: Progressive Narrative and Cultural Structures of Upward Mobility at an Elite Russian University]. *Laboratorium: Russian Review of Social Research*. Pp. 102-140, doi: 10.25285/2078-1938-2023-15-3-102-140 (In Russ., abstract in Eng.).
24. Kurakin, D. (2020). [Tragedy of Inequality: Dehumanizing “L’Homme Total”]. *Sociologicheskoe obozrenie = Russian Sociological Review*. Vol. 19, no. 3, pp. 167-231, doi: 10.17323/1728-192x-2020-3-167-231 (In Russ.).
25. Bourdieu, P., Passron, Z.K. (2007). *Reproduction: Elements of the Theory of the Education System*. Moscow: Prosveshchenie. 267 p. ISBN: 5-09-014104-5.
26. Bourdieu, P. (1998). [Structure, Habitus, Practice]. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii = The Journal of Sociology and Social Anthropology*. Vol. 1, no. 2, pp. 44-59. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17084983_48067300.pdf. (accessed: 08.08.2024). (In Russ.).
27. Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. 220 p. ISBN: 9780471091059.
28. Khavenson, T.E., Chirkina, T.A. (2019). [Educational Choices for Students after 9th and 11th Grades: Comparison of Primary and Secondary Effects of the Socio-Economic Status of the Family]. *Zhurnal issledovaniy social'noy politiki = The Journal of Social Policy Studies*. Vol. 17, no. 4, pp. 539-554, doi: 10.17323/727-0634-2019-17-4-539-554 (In Russ.).
29. Jerrim, J., Chmielewski, A.K., Parker, P. (2015). Socioeconomic Inequality in Access to High-Status Colleges: A Cross-Country Comparison. *Research in Social Stratification and Mobility*, No. 42, pp. 20-32, doi: 10.1016/j.rssm.2015.06.003
30. Simonová, N., Soukup, P. (2015). Impact of Primary and Secondary Social Origin Factors on the Transition to University in the Czech Republic. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 36, no. 5, pp. 707-728, doi: 10.1080/01425692.2013.854690
31. Sowell, T. (2004). *Affirmative Action around the World: An Empirical Study*. Yale University Press. 256 p. ISBN: 0300107757.
32. Glazer, N. (1987). *Affirmative Discrimination: Ethnic Inequality and Public Policy*. Harvard University Press. 248 p. ISBN: 9780674007307.
33. Steele, C.M., Aronson, J. (1995). Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 69, no. 5, pp. 797-811, doi: 10.1037/0022-3514.69.5.797
34. Bowen, W.G., Bok, D. (1998). *The Shape of The River: Long-Term Consequences of Considering Race in College and University Admissions*. Princeton University Press. 544 p. ISBN: 0691182485.
35. Fischer, M.J., Massey, D.S. (2007). The Effects of Affirmative Action in Higher Education. *Social Science Research*, Vol. 36, no. 2, pp. 531-549, doi: 10.1016/j.jssresearch.2006.04.004
36. Velez, E.D. (2013). What Do Stafford Loans Actually Buy You: The Effect of Stafford Loan Access on Community College Students. *CALDER Working Paper*. No. 94. Available at: <https://caldercenter.org/sites/default/files/erinWP.pdf> (accessed: 08.07.2024).
37. Alon, S. (2007). The Influence of Financial Aid in Leveling Group Differences in Graduating From Elite Institutions. *Economics of Education Review*. Vol. 26, no. 3, pp. 296-311, doi: 10.1016/j.econedurev.2006.01.003

38. Dynarski, S. (2000). Hope for Whom? Financial Aid for the Middle Class and Its Impact on College Attendance. *National tax journal*. Vol. 53, no. 3, pp. 629-661, doi: 10.17310/ntj.2000.3S.02
39. Choy, S.P. (2004). *Paying for College: Changes Between 1990 and 2000 for Full-Time Dependent Undergraduates. Findings from The Condition of Education*. US Department of Education. Available at: <https://nces.ed.gov/pubs2004/2004075.pdf> (accessed: 08.07.2024).
40. Kane, T.J. (2003). *A Quasi-Experimental Estimate of the Impact of Financial Aid on College-Going*. Article no. 9703, doi: 10.3386/w9703
41. Alon, S. (2011). Who Benefits Most From Financial Aid? The Heterogeneous Effect of Need Based Grants on Students' College Persistence. *Social Science Quarterly*. Vol. 92, no. 3, pp. 807-829, doi: 10.1111/j.1540-6237.2011.00793.x
42. Cohodes, S.R., Goodman, J.S. (2014). Merit Aid, College Quality, and College Completion: Massachusetts' Adams Scholarship as an In-Kind Subsidy. *American Economic Journal: Applied Economics*. Vol. 6, no. 4, pp. 251-285, doi: 10.1257/app.6.4.251
43. Kondratjeva, O., Gorbunova, E.V., Hawley, J.D. (2017). Academic Momentum and Undergraduate Student Attrition: Comparative Analysis in US and Russian Universities. *Comparative Education Review*. Vol. 61, no. 3, pp. 607-633, doi: 10.1086/692608
44. Maloshonok, N.G., Vilkova, K.A. (2022). [Measuring Student Academic Engagement as a Tool for Assessing the Quality of Russian Higher Education]. Vol. 7, no. 24. *Informacionnyj byulleten' "Monitoring ekonomiki obrazovaniya" = Bulletin of Monitoring of Education Markets and Organizations*. Available at: [https://www.hse.ru/data/2022/05/31/1870885809/ib_7\(24\)_2022.pdf](https://www.hse.ru/data/2022/05/31/1870885809/ib_7(24)_2022.pdf) (accessed: 08.07.2024). (In Russ.).
45. Chernenko, S.E., Romanenko, K.R. (2022). "Doomed to Success": Promoting School Power, Role of the Family, and Inequality on the Way of the Olympiads Winners to University. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. No. 3, pp. 213-238, doi: 10.17323/1814-9545-2022-3-213-238
46. Porokhov, I.A., Yudkevich, M.M. (2012). Effect of Family Income on USE Performance and the Choice of University. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. No. 1, pp. 126-147, doi: 10.17323/1814-9545-2012-1-126-147
47. Collier, P.J., Morgan, D.L. (2008). "Is That Paper Really Due Today?": Differences in First-Generation and Traditional College Students' Understandings of Faculty Expectations. *Higher Education*. No. 55, pp. 425-446, doi: 10.1007/s10734-007-9065-5
48. Davis, J. (2010). *The First Generation Student Experience: Implications for Campus Practice, and Strategies for Improving Persistence and Success*. Routledge. 214 p., doi: 10.4324/9781003447801
49. Perna, L.W., Thomas, S.L. (2008). Theoretical Perspectives on Student Success: Understanding the Contributions of the Disciplines. *ASHE Higher Education Report*, Vol. 34, no. 1, pp. 1-87. ISBN-10: 0470410787. ISBN-13: 978-0470410783.

Acknowledgement. The study was carried out within the framework of HSE Fundamental Research Program. The author expresses gratitude to the staff of the Center for Sociology of Higher Education, the Center for Internal Monitoring and the Center for New Projects of the HSE University for their assistance in the development of the publication and data collection. Special thanks to Svetlana Zhuchkova, Evgenia Shmeleva, Ksenia Vilkova and Artem Borisov – without them this research would not have been possible.

*The paper was submitted 09.07.2024
Accepted for publication 03.09.2024*