Мудрецова Лиза, МАР-191

Научный руководитель: Ибрагимова Диляра Ханифовна

**Добровольное отчисление и возвращение в вуз  
как часть образовательного пути студентов г. Москвы**

**Проблемная ситуация**

В контексте современного общества образование получает всё большую роль в жизни человека как один из основных механизмов накопления человеческого капитала [Попова, 2007]. Существует множество работ, посвященных роли образования в воспроизводстве социальной структуры общества [Константиновский, Хохлушкина, 1998]. Согласно данным Росстата, доля выпускников школ, поступивших в вузы в год выпуска из школы, увеличилась с 69,6% в 2011 году до 80,9% в 2014 году [Клячко, 2016]. Это означает, что подавляющее большинство выпускников школ переходит на следующую ступень образования, проходя через стадии сдачи экзаменов (ЕГЭ), выбора и поступления в вуз. Однако, не все студенты учатся только в одном вузе на протяжении всего периода обучения, а также не каждый из поступивших получает диплом о высшем образовании. Долю студентов, менявших свою траекторию, достаточно сложно проследить в государственной статистике на фоне роста доли выпускников школ, поступающих в вузы, и, соответственно, на фоне роста числа людей, оканчивающих вузы. Согласно различным оценкам [Груздев и др., 2013, Горбунова, 2018], доля студентов, не завершающих обучение в вузе в срок, находится примерно на уровне 21-22%. Это означает, что приблизительно каждый пятый студент России сталкивается с препятствиями, мешающими ему завершить обучение. Тем не менее, остается неясным, каким образом и по каким причинам студенты уходят из вузов и, впоследствии, возвращаются к обучению.

Несмотря на то, что в целом по России происходил рост доли студентов, обучающихся на *бесплатной основе* [Мониторинг экономики образования, 2017: 56] с 54,6% по выборке в 2006 году до 61,9% в 2015 году, доля платных студентов всё ещё достаточно высока, а субъективная оценка *стоимости обучения* на платных программах возрастала. Кроме того, в Москве доля студентов, обучающихся на бюджетной (бесплатной) основе не только не изменилась в большую сторону, но немного снизилась с 56,9% в 2006 до 55,7% в 2015 году. Итак, можно сделать вывод о том, что вопрос оплаты обучения является актуальным для большого количества студентов. В то же время более высокий материальный доход семьи абитуриента связывается исследователями с возможностью поступить в высокоселективный вуз (в вуз с высоким «входным» порогом по баллам ЕГЭ или вступительным испытаниям) как минимум по двум причинам [Прахов, Юдкевич, 2012]. Во-первых, человек из более обеспеченной семьи имеет доступ к более качественной подготовке к поступлению (и, как следствие, более высокие баллы ЕГЭ). Во-вторых, большее количество материальных ресурсов даёт возможность подавать документы в вуз, рассчитывая не только на бюджетное, но и на платное место обучения. Помимо этого, студентам, уже поступившим в высшее учебное заведение, часто приходится тратить средства на массу сопутствующих вещей, начиная от мелких затрат на канцелярию и транспорт (87 и 76% от всех студентов), заканчивая такими покупками, как компьютер и другая техника, необходимая для учебы (32% студентов) [Мониторинг экономики образования, 2017: 58]. Всё это может приводить к большой финансовой нагрузке на семьи студентов, которые поступают и учатся в вузах, поскольку многие после окончания школ всё еще не обладают финансовой независимостью ввиду своей нетрудоспособности до достижения совершеннолетия и рассчитывают на финансовую помощь семьи. Данная практика является достаточно распространенной: согласно данным ФОМ[[1]](#footnote-1), 17% молодых людей (18-30 лет) указывают помощь родственников как один из источников получения дохода, то есть получают финансовые трансферты от своей семьи (в частности, родителей).

С точки зрения *теории жизненного пути* [Блоссфельд, Хьюнинг, 2006], человек, прерывающий собственное обучение, может восприниматься как откладывающий переход во *взрослую жизнь* [Arnett, 2001], поскольку именно получение образования является одним из важных «маркеров» данного перехода [Тындик, Митрофанова 2014]. Таким образом, нарушение такого традиционного с точки зрения общества *«расписания жизни»* [Elder 1994,1998] может вызывать социальное неодобрение (в том числе со стороны ближайшего окружения) и подталкивать индивида к продолжению образовательной деятельности. С другой же стороны, на индивида может оказываться давление, связанное с получением других «маркеров традиционной взрослости» (таких, как, например, работа и создание собственной семьи). Итак, в данном случае возникает основной вопрос: как и почему принимаются решения об уходе и возвращении в вуз?

**Проблема**

С одной стороны, перед молодёжью встает высокая в наши дни ценность образования, которое необходимо не только для приема на работу, но и для поддержания своего социального положения в обществе [Попова, 2007], а с другой стороны, ввиду различных жизненных обстоятельств (таких, как, например, семья, работа и т.д.) некоторые студенты добровольно покидают вуз. Таким образом, молодые люди выходят за рамки логики экономической рациональности [Коулман, 2004], с точки зрения которой окончание высшего учебного заведения ведет к получению более высокооплачиваемой работы и в целом более высокого качества жизни. В связи с этим встают вопросы: как человек принимает решение покинуть своё место обучения, и какие у него есть на это мотивы? Как он представляет себе свой дальнейший образовательный путь и как принимается решение о возвращении в вуз? Является ли второй выбор места и специальности обучения более связанным с собственными предпочтениями в глазах молодёжи или же, напротив, данный выбор может быть обусловлен следованием общественным ценностям, связанным с ролью высшего образования?

**Цель:** выявить механизмы принятия решений о добровольном уходе и возвращении в вуз.

**Задачи**

1. Выявить *мотивы добровольного ухода* и *возвращения* в вуз среди молодёжи.

2. Выявить роль *социального окружения* и *материальных ресурсов* в принятии решений о добровольном уходе и возвращении в вуз среди молодёжи.

3. Выяснить, каким образом молодёжь *соотносит опыт обучения в разных местах* между собой при наличии опыта возвращения в вуз (в том числе то, на основе каких критериев выбирается каждое из мест обучения)*.*

4. Типологизировать *образовательные траектории* молодых людей с опытом ухода и возвращения в вуз.

**Объект:** люди с опытом добровольного ухода из вуза в возрасте 18-30[[2]](#footnote-2) лет, проживающие в Москве.

**Предмет:** процесс добровольного ухода и возвращения в вузы.

**Теоретическая основа изучения отчисления и возвращения в вуз**

В качестве теоретической рамки данной работы рассматривается ***теория жизненного пути***, предполагающая прохождение определенных событий в разных сферах жизни каждого человека [Блоссфельд, Хьюнинг, 2006]. Жизненный путь рассматривается как последовательное нахождение в определенных устойчивых состояниях, переходящих одно в другое. Кроме того, существует некоторое «расписание жизни» [Elder 1994,1998] – представления о том, в каком возрасте и в какой ситуации должны происходить определенные события в жизни человека. Образование не является исключением: именно получение образования является одним из важных этапов на пути к приобретению независимости от родительской семьи и взрослению [Тындик, Митрофанова 2014]. В рамках теории жизненного пути существует также и подход, фокусирующийся именно на образовательном пути индивидов [Pallas, 2003]: он предполагает, что образовательные траектории (в том числе и «переходы» из одного статуса в другой) нельзя рассматривать в отрыве от возраста индивида, а также его трудовых, семейных и других ролей.

Одним из важных концептов, который является частью жизненного пути человека, является процесс ***взросления***. Среди подходов, рассматривающих данный процесс, одним из наиболее распространенных, является концепция ***«стандартной взрослости»*** [Kohli, 1986]. В рамках данного подхода предполагается, что человек проходит через определенные стадии – «маркеры», отражающие его процесс взросления. К этим «маркерам» относят: получение образования, переезд из родительского дома, получение работы, вступление в брак и вступление в статус родителя. Таким образом, полагается, что человек, проходящий через определенные жизненные этапы движется в континууме в сторону более «взрослого» состояния. Интерес для этой работы представляет концепция ***«зарождающейся взрослости» (***emergent adulthood) Д.Арнетта [Arnett 1997,1998]. Он выделил отдельную жизненную стадию, которая выражается в получении образования и откладывании вступления в брак и рождения детей. Находясь на данной стадии, человек занимается «поиском себя» - примеряет на себя различные роли.

Процесс ухода из вуза и последующего возвращения в вуз можно рассмотреть с точки зрения ***теории интеграции*** В. Тинто [Tinto, 1993]. В данном подходе уход из высшего учебного заведения объясняется низкой интеграцией в социальные и/или академические процессы института. Это означает, что недостаток взаимодействия с людьми в институте (как преподавателями, так другими студентами) приводит к недостаточной ответственности и высокой вероятности ухода из вуза. ***Модель отчисления*** Д. Бина [Bean, 1980] вносит дополнение в теорию интеграции, акцентируя внимание на внешних по отношению к системе образования факторах, связанных с уходом из института. В данной модели уделяется внимание социальным (в т.ч. семейным) и финансовым факторам, поэтому ее использование в данной работе особенно релевантно.

**Предположения**

***Предположение 1.1. Предполагается, что добровольный уход из вуза происходит в связи с недостаточной интеграцией индивида в социальные связи и академическую жизнь в вузе [Tinto, 1975, 1987, 1988].*** Отсутствие адаптации к нормам и коллективу в новой среде высшего учебного заведения ведет к снижению изначальной мотивации и ожиданий от обучения, что приводит к добровольному отчислению. При этом индивидуальные решения об уходе и возвращении в вуз не принимаются в отрыве от социальных связей, поскольку, согласно теории жизненного пути, человеческие жизни взаимосвязаны между собой [Elder 1994,1998]. Кроме того, индивиды совершают свой выбор под воздействием представлений о «расписании жизни» - представлений о том, в какой момент необходимо получать образование, начинать карьеру, создавать собственную семью и т.д.

***Предположение 1.2. Помимо мотивов, связанных с академической деятельностью индивида (то есть, помимо низкой интеграции в социальную и академическую жизнь вуза) существуют и другие «внеучебные» мотивы [Bean, 1980], побуждающие индивида принять решение об уходе из вуза.*** ***Среди данных мотивов можно выделить*** ***личные, социальные и финансовые мотивы.*** Личные мотивы заключаются во внутренних стремлениях, способностях и событиях, происходящих в жизни человека [Spanard, 1990] (например, смещение жизненных приоритетов с учебы в сторону работы или собственной семьи). Для таких молодых людей распределение таких ресурсов, как деньги и коммодифицированное время, приводит к отказу от образовательной деятельности. Это означает, что индивидуальное решение об уходе и возвращении в вуз может приниматься именно на основе воспринимаемых индивидом затрат и выгод [Tinto, 1975].

Второй вид «внеучебных» мотивов можно назвать ***«социальным»*** [Bean, 1980] - в него включаются различные характеристики семьи и внутрисемейные отношения, которые могут приводить к повышению или понижению институциональных обязательств и мотиваций к обучению [Tinto, 1975]: к примеру, высокая ценность образования у родительской семьи может удерживать индивида от ухода из вуза. Кроме того, индивиды также принимают собственные решения, основываясь на принятом в обществе «расписании жизни» [Elder 1994,1998], что также включается в социальные мотивы. Тем не менее, социальные мотивы достаточно сильно взаимосвязаны с личными и могут иметь скорее опосредованную связь с принятием решения об уходе из вуза, как это рассматривается в некоторых исследованиях [Tinto, 1975].

В качестве третьего вида «внеучебных» мотивов выделяются ***финансовые мотивы*** [Bean, 1980]: например, финансовые обязательства перед родителями, оплачивающими обучение, могут побуждать человека оставаться в вузе. Они также могут быть тесно взаимосвязаны с другими видами, поскольку молодой человек может рассматривать свой образовательный путь как в расчете на нисходящие финансовые трансферты [Денисенко, 2007] со стороны своей семьи, так и на собственные материальные средства.

***Предположение 2.*** ***По аналогии с процессом ухода из вуза предполагается, что существуют три вида мотивов, связанных с возвращением в вуз: личные, социальные и финансовые мотивы.***

После ухода из вуза у человека существуют определенные институциональные обязательства, а также мотивации и ожидания от обучения (в том числе нулевые) [Tinto, 1975], которые предполагают наличие или отсутствие желания вернуться к обучению. В процессе приобретения личного опыта, а также вследствие различных социальных и финансовых факторов, институциональные обязательства, мотивации и ожидания от обучения могут трансформироваться (в том числе расти) и приводить к желанию вернуться в вуз и повторному поступлению.

Итак, выделяются мотивы, которые могут трансформировать институциональные обязательства, мотивации и ожидания от обучения: решение вернуться к обучению в вузе может быть связано с ***социальными*** мотивами – такими, как ожидания родителей, и мнение социального окружения [Tinto, 1975], и ***финансовыми мотивами*** (например, появление финансовых средств может побудить человека к возвращению в вуз на платную форму обучения). Также нельзя упускать из внимания и ***«личные»*** мотивы, в том числе смену образовательной траектории ввиду изменения предпочтений, другой жизненный опыт и различные индивидуальные особенности. В личные мотивы также необходимо включить предыдущий опыт обучения, который, согласно исследованиям [Bean, 1980], имеет связь с повышением/понижением мотиваций и ожиданий от обучения. Помимо этого, возвращение может быть связано с нацеленностью на завершение высшего образования, обусловленной высокой ценностью образования в обществе.

***Предположение 3.*** ***Предполагается, что студенты оценивают второе (или следующее) место обучения с точки зрения соотнесения с предыдущим.*** Например, в случае выбора первого места обучения исходя из интересов семьи, второе место обучения будет выбираться, напротив, с ориентацией на собственные индивидуальные предпочтения. Это связано с тем, что одним из важных аспектов принятия решений, согласно теории жизненного пути, является предыдущий жизненный опыт [Блоссфельд, Хьюнинг, 2006]: если первый опыт обучения в вузе был сделан на основе определенных критериев и оказался неудачным, то, возможно, следующее место обучения будет основываться на других (противоположных) критериях. При этом, как уже говорилось ранее, процесс выбора места обучения может быть связан с поиском собственного призвания и являться чертой «зарождающейся взрослости» [Arnett 1997,1998].

***Предположение 4. Будут выявлены такие типы образовательных траекторий, как выгорание, бумеранг и непредвиденный кризис [Tomaszewska-Pękała et al, 2020] и развитие*** ***[Gale, Parker, 2014].***

В рамках ***выгорания*** происходит накопление мелких негативных впечатлений о вузе и специальности в течение определенного периода времени, что приводит к дезинтеграции и последующему отчислению.

***Бумеранг*** является траекторией, состоящей из многократных опытов ухода и возвращения в вуз, при этом полного отказа от образования не происходит. Такая траектория не предполагает постепенной дезинтеграции из образовательного процесса благодаря ряду защитных факторов (например, поддержка со стороны близких и позитивные отношения с преподавателями).

Под ***непредвиденным кризисом*** понимается траектория, в которой неожиданное жизненное событие – например, болезнь, несчастный случай или смерть в семье нарушает привычный образовательный путь молодого человека. В результате интеграция в учебный процесс может резко ухудшиться, что может привести к принятию решения об отчислении.

Траектория ***развития*** предполагает смену мест обучения с целью личностного роста, поиска призвания и получения толчка для самореализации в других жизненных сферах – в том числе в карьерной [Gale, Parker, 2014].

**Определение понятий**

***Добровольный уход (отчисление) из ВУЗа*** рассматривается как процесс отчисления по собственному желанию на любом курсе обучения, то есть, в данное понятие не включаются люди, отчисленные вузом за неуспеваемость и за нарушение установленных правил, касающихся подобающего поведения [Tinto, 1975].

***Возвращение или «перепоступление» в вуз*** рассматривается в комбинации событий, связанных с наличием двух и более опытов обучения по одному/разным направлениям обучения: важную роль в этом процессе играет первый опыт поступления в вуз, опыт ухода из вуза, а также возвращение к получению высшего образования. Кроме того, к «перепоступившим» не относятся люди, обучающиеся на двух учебных программах одновременно, а также люди, получающие второе высшее образование (или переквалификацию) после получения первого высшего образования. «Перепоступление» не предполагает обязательной смены направления обучения или вуза во время второго опыта обучения.

**Эмпирическая основа изучения отчисления и возвращения в вуз**

***Критерии отбора информантов***

Работа выполнена с помощью проведения около 20 ***личных полуструктурированных интервью*** с людьми в возрасте 18-30 лет с опытом обучения в вузах Москвы. Выбор людей с опытом обучения в Москве как основного объекта исследования связан с тем, что в Москве как в столице сосредоточено большое количество разнообразных вузов [Меликян, 2016]. Поиск информантов проводится в наиболее распространенной среди представителей молодого поколения социальной сети «Вконтакте»[[3]](#footnote-3) в тематических группах различных вузов Москвы[[4]](#footnote-4).

Основным критерием отбора информантов является наличие опыта добровольного покидания вуза за ***последние 5 лет***. Это связано с тем, что опыт покидания вуза должен быть всё еще достаточно «свежим» для информанта, при этом промежуток должен быть достаточно большим для того, чтобы человек получил возможность вернуться в вуз. Кроме того, «добровольность» покидания вуза будет определяться с помощью самоидентификации информанта: поскольку в выборку не включаются молодые люди, отчисленные за неуспеваемость, становится трудно проследить грань между самостоятельным желанием отчислиться с последующим прекращением обучения и тем, когда желание остаться в вузе не получается осуществить ввиду академической неуспеваемости. В таком случае именно информант становится «экспертом» в том, был ли его опыт отчисления добровольным.

При этом предполагалось попадание в выборку:

* Двух групп людей ***возрастом 18-22 и 23-30*** лет в равном объеме. Данное разделение связано с тем, что в первой группе более молодых людей окажутся те, кто наименее отклонился от «традиционной» образовательной траектории. Это означает, что в первой группе представители верхней границы возраста (22 года) находились бы примерно на 4-5 курсе бакалавриата/специалитета в случае, если бы не ушли бы из вуза или вернулись к обучению. Представители второй (более взрослой) группы, наоборот, могут демонстрировать большие отклонения от «традиционной» образовательной траектории, например, делать большие перерывы в учебе. Больший размер второй группы (по количеству охватываемых возрастов) обусловлен тем фактом, что представители более младших возрастов занимают большую долю в структуре студентов: на 2017 год процент студентов 22 лет и младше находился на отметке примерно в 61% [Индикаторы образования, 2017].
* Людей ***с опытом и без опыта возвращения в вуз*** (после его покидания). Включение двух данных групп обеспечивает базу для содержательного рассмотрения двух типов поведения: людей, не вернувшихся к получению высшего образования и тех, кто к нему вернулся.
* Людей разного ***пола***. Существуют исследования, которые затрагивают то, что молодые люди разного пола часто имеют разные образовательные траектории [Горбунова, 2018], а также в целом имеют различные жизненные пути [Митрофанова, 2019]. Для того, чтобы охватить максимально возможный спектр возможных ситуаций, необходимо обеспечить включение как мужчин, так и женщин.

Помимо основных критериев отбора информантов, которые будут служить «фильтром» для отбора, существует ряд параметров, которые могут играть роль в принятии решений об уходе и возвращении в вуз. По этой причине необходимо обеспечить попадание в выборку людей с максимально ***разнообразными жизненными ситуациями***:

* С разным материальным положением родительской семьи (поскольку именно материальное положение часто рассматривается как определяющий фактор, связанный с качеством полученного человеком образования [Прахов, Юдкевич, 2012]).
* Людей с опытом обучения на разных специальностях (к примеру, как технических, так и гуманитарных), поскольку специальность рассматривается как фактор, значимо связанный с уходом из вуза [Горбунова, 2018].
* Людей с опытом обучения в разных вузах. Это связано с тем, что разные вузы могут иметь разную образовательную нагрузку и разную обстановку. Кроме того, в исследованиях вуз обучения рассматривается как значимый фактор ухода из вуза [Горбунова, 2018].
* Людей с разными внутрисемейными отношениями и жилищной ситуацией, что также рассматривается как важный аспект ухода из вузов [Tinto, 1975].

Перечисленные критерии *не будут* жестко контролироваться на этапе отбора информантов, они выступают в качестве ориентира для того, чтобы получить максимально возможно разнородную выборку.

Выбор данных границ возраста (18-30 лет) обусловлен несколькими причинами: поскольку нет общепринятых границ данного периода «молодости», можно ориентироваться на примерный возраст окончания школы и поступления в вузы в качестве нижней границы. Что касается верхней границы, она не устанавливается в данной работе жестко: это связано с тем, что процесс возвращения в вуз может растягиваться во времени. Кроме того, согласно исследованиям [Индикаторы образования, 2017], среди студентов высших учебных заведений есть большая доля людей в возрасте 26 лет и старше (около 24%), а значит, ограничиваться приблизительным возрастом окончания вуза не стоит.

**Библиография:**

1. Блоссфельд Х.П., Хьюнинг И. Исследование жизненных путей в социальных науках: темы, концепции, методы и проблемы // Журнал социологии и социальной антропологии. Т.9. №1, 2006. С.15-44.
2. Бондаренко Н. В. и др. Индикаторы образования: 2017. Статистический сборник. НИУ ВШЭ, 2017.320 с.
3. Горбунова Е. В. Выбытия студентов из вузов: исследования в России и США //Вопросы образования. №. 1, 2018.
4. Груздев И. А., Горбунова Е. В., Фрумин И. Д. Студенческий отсев в российских вузах: к постановке проблемы //Вопросы образования. 2013. №. 2.
5. Денисенко М.Б. Межпоколенные трансферты // «Экономика народонаселения» / Под ред. В. А. Ионцева, А.А. Саградова. М.: Инфра, 2007. С. 304-330.
6. Клячко Т.Л. Высшее образование: больше, лучше или дешевле? //Демоскоп Weekly. № 669-670, 2016. URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2016/0669/tema02.php>
7. Коулман Дж. Экономическая социология с точки зрения теории рационального выбора // Экономическая социология. 2004. №3. C. 35-44.
8. Константиновский Д. Л. и др. Новые смыслы в образовательных стратегиях молодежи: 50 лет исследования //М.: ЦСП и М. 2015.
9. Меликян А. В. Система высшего образования в Москве и Московской области // Высшее образование в России. 2016. №1, С. 53-62
10. Митрофанова Е. С. Модели взросления разных поколений россиян //Демографическое обозрение. 2019. Т. 6. №. 4.
11. Рощина Я. М., Рудаков В. Н. Региональные и московские вузы в 2015 г.: различия стратегий студентов и преподавателей. Мониторинг экономики образования. Информационный бюллетень. 2017.
12. Попова И.П. Образование - человеческий и социальный капитал молодежи // Высшее образование в России. № 10, 2007.
13. Прахов И. А., Юдкевич М. М. Влияние дохода домохозяйств на результаты ЕГЭ и выбор вуза // Вопросы образования. №1, 2012.
14. Тындик А. О., Митрофанова Е. С. Социально-экономическое поведение индивида в зеркале концепции жизненного пути // Мониторинг. 2014. №3 (121). С.146-158.
15. Arnett J. Young people’s conceptions of the transition to adulthood // Youth & Society. 1997. V. 29. pp.1–23.
16. Arnett J. Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context // Human Development. 1998. V. 41.pp. 295-315.
17. Bean, J. P. Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. The Journal of Higher Education, 1988, 59(6), pp. 708–711
18. Davies R., Elias P. Dropping out: A study of early leavers from higher education. London, Department for Education and Skills, 386, 2003 pp.1-67.
19. Elder G. H. Jr. Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course// Social Psychology Quarterly, Vol. 57, No. 1, 1994, pp. 4-15.
20. Elder G. H. Jr. The Life Course as Developmental Theory// Child Development, Vol. 69, No. 1, 1998, pp. 1-12
21. Gale, T., Parker, S. Navigating change: a typology of student transition in higher education. Studies in Higher Education, 2012, 39(5), pp. 734–753.
22. Herzog S. Measuring determinants of student return vs. dropout/stopout vs. transfer: A first-to-second year analysis of new freshmen //Research in higher education, 2005. Т. 46. №. 8. pp. 883-928
23. Kohli M. The world we forgot: a historical review of the life course // In Later Life, ed. VW Marshall. 1986. pp. 271–303.
24. Pallas, A. M. Educational Transitions, Trajectories, and Pathways. Handbook of the Life Course, 2003 pp. 165–184.
25. Smith, J. P., Naylor, R. A. Dropping out of university: A statistical analysis of the probability of withdrawal for UK university students. Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society), 2001, 164(2), pp. 389–405
26. Spanard J. M. A. Beyond intent: Reentering college to complete the degree //Review of Educational Research. 1990, Т. 60, №. 3, pp. 309-344
27. Tinto, V. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. Review of Educational Research, 45(1), 1975, pp. 89–125.
28. Tinto V. Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. University of Chicago Press, Chicago, 1987.
29. Tinto, V. Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. The Journal of Higher Education, 59(4), 1988, pp. 438–455
30. Tomaszewska-Pękała H., Marchlik P., Wrona A. Reversing the trajectory of school disengagement? Lessons from the analysis of Warsaw youth’s educational trajectories //European Educational Research Journal. 2020. Т. 19. №. 5. pp. 445-462.

1. Фонд «Общественное Мнение», 2016. Данные исследований ООО «инФОМ» в рамках заказа Фонда «Общественное мнение» (проект ФОМ-ОМ) / URL: <https://fom.ru/Obraz-zhizni/12842> [↑](#footnote-ref-1)
2. Согласно исследованию «Индикаторы образования: 2017» НИУ ВШЭ, среди студентов, обучающихся в вузах, доля тех, кому 26 и больше лет составляет 24% / URL: <https://www.hse.ru/primarydata/io2017> [↑](#footnote-ref-2)
3. Фонд «Общественное Мнение», 2016 / URL: <http://fom.ru/SMI-i-internet/12495> [↑](#footnote-ref-3)
4. Примеры тематических групп в социальной сети «Вконтакте»: МГТУ им. Баумана: <https://vk.com/lovebmstu> , РЭУ им. Плеханова: <https://vk.com/overhear_reu> , МГУ: <https://vk.com/overhear_msu> и ВШЭ: <https://vk.com/hse_overheard> [↑](#footnote-ref-4)