

В чем разница между «самыми лучшими» и «достаточно престижными» университетами? Карьерные ожидания студентов ведущих и неселективных вузов

Сергей Малиновский, Екатерина Шибанова,
Екатерина Маслова

Статья поступила
в редакцию
в декабре 2023 г.

Малиновский Сергей Сергеевич — кандидат политических наук, старший научный сотрудник ПУЛ «Развитие университетов» Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: smalinovskiy@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9885-4391> (контактное лицо для переписки)

Шибанова Екатерина Юрьевна — PhD, научный сотрудник ПУЛ «Развитие университетов» Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: eshibanova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4662-8410>

Маслова Екатерина Александровна — стажер-исследователь ПУЛ «Развитие университетов» Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: ea.maslova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1522-4001>

Аннотация

Проведено исследование с целью проанализировать связь представлений студентов о старте карьеры с институциональными характеристиками университетов разного статуса. Эмпирической основой исследования послужили данные 44 интервью со студентами старших курсов в трех российских регионах. Образ будущей карьеры, в целом схожий и довольно размытый при поступлении в вуз, становится более определенным за время обучения и к старшим курсам заметно различается у студентов ведущих и неселективных университетов. Различия в операционализации карьерных ожиданий зависят от восприятия ресурсов для старта карьеры и самоэффективности их использования. В представлении студентов ведущих университетов вуз дает им универсальные компетенции, сильный сигнал для работодателя, долгосрочные социальные связи, знание профессиональной культуры, практическую информацию и развитые сервисы поддержки транзита на рынок труда. Студенты неселективных вузов рассчитывают на профильную специализацию, недооценивают репутационный капитал вуза, плохо информированы о «правилах игры» и пассивны в использовании инфраструктурного капитала. Несмотря на сравнительно небольшую разницу в селективности вузов, различия в восприятии институциональной среды приводят к существенной стратификации ожиданий и возможностей для старта карьеры. Старшекурсники ведущих университетов усваивают образ успешной карьеры представителя среднего класса, получают возможность пробовать себя в разных профессиональных областях и стартовать с

более высоких позиций в престижных отраслях и компаниях. Старшекурсники неселективных вузов имеют менее определенные и менее амбициозные ожидания, ориентируются на стабильное инерционное развитие «с самых низов» в рамках выбранной специальности, но начинают карьеру с непрофильной и низкоквалифицированной работы.

Ключевые слова карьерные ожидания, старт карьеры, студенты российских вузов, капиталы трудоустроиваемости, трудовые ценности, готовность к рынку труда, престиж университета, институциональная среда вуза

Для цитирования Малиновский С.С., Шибанова Е.Ю., Маслова Е.А. (2024) В чем разница между «самыми лучшими» и «достаточно престижными» университетами? Карьерные ожидания студентов ведущих и неселективных вузов. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3 (2), сс. 171–210. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-18619>

What Is the Difference between a “Top” and a “Rather Prestigious” University? Career Expectations of Students of Leading and Non-Selective Universities

Sergey Malinovskiy, Ekaterina Shibanova, Ekaterina Maslova

Sergey S. Malinovskiy — Candidate of Sciences in Political Science, Senior Research Fellow, Laboratory for University Development, Institute of Education, HSE University. Address: 16/10, Potapovskiy Lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: smalinovskiy@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9885-4391> (corresponding author)

Ekaterina Yu. Shibanova — PhD, Research Fellow, Laboratory for University Development, Institute of Education, HSE University. E-mail: eshibanova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4662-8410>

Ekaterina A. Maslova — Research Intern, Laboratory for University Development, Institute of Education, HSE University. E-mail: ea.maslova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1522-4001>

Abstract The research analyses how perceptions of career start are related to the institutional characteristics of universities of different statuses using data from 44 interviews with undergraduate students in three Russian regions. Students had similar and vague career images when they entered university, which were operationalised over the course of their studies, but in different ways, depending on their perception of employability capitals and self-efficacy in using them. As perceived by students of top universities, higher education provides them with universal competences, a strong signal to employers, long-term social connections, knowledge of professional culture, practical information, and developed services to support their transition to the labor market. Students of non-selective universities rely on favorable major specialization, tend to underestimate the university’s reputational capital, are poorly informed about the “rules of the game,” and are passive in the use of university infrastructural capital. Despite the relatively slight variance in the selectivity of universities, differences in the perceptions of the institutional environment lead to a significant stratification

of expectations and career entry opportunities. Students from leading universities appropriate the image of a successful middle-class career, have the advantage of trying out different career fields, and a funneled pathway to start from higher positions in prestigious industries and companies. Non-selective university students have less defined and ambitious career visions. They are focused on more modest and incremental development within their chosen major, starting from the lowest rungs of the ladder, but commonly begin their careers in low-skilled and casual jobs.

Keywords career expectations, career aspirations, career start, students of Russian universities, prestige of the university, graduate employability, labour market readiness

For citing Malinovskiy S.S., Shibanova E.Yu., Maslova E.A. (2024) What Is the Difference between a “Top” and a “Rather Prestigious” University? Career Expectations of Students of Leading and Non-Selective Universities. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3 (2), pp. 171–210 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-18619>

Подготовка к выходу на рынок труда — один из наиболее распространенных пунктов в описании миссии высшего образования и в исследованиях, и в документах образовательной политики [Мальцева, 2021]. Карьерные ожидания студентов имеют самостоятельное значение как факторы получения более высокого уровня образования, выбора направления обучения, будущей заработной платы и занятости [Arcidiacono et al., 2020]. Согласованность карьерных ожиданий с требованиями рынка труда, четкие профессиональные планы и амбиции студентов [Guo et al., 2015], более высокие зарплатные ожидания [Wiswall, Zafar, 2021] связаны с более удачным стартом карьеры.

Некоторые исследования демонстрируют различия в представлениях студентов о старте карьеры в зависимости от статуса или типа университета [Tholen et al., 2013]. В условиях эффективно поддерживаемого неравенства и усиления институциональной стратификации системы высшего образования престиж университета является важным фактором социальной дифференциации карьерных траекторий для российских семей [Shibanova, Malinovskiy, 2021]. В объяснении причин выбора того или иного вуза, помимо индивидуальных факторов, доминируют представления о культурных различиях выбора, сформированных в семье и в школе. Если различия между студентами и признаются, то по большей части объясняются тем, что абитуриенты с разными культурными нормами изначально выбирают разные вузы. Результаты исследований свидетельствуют, что студенты из более обеспеченных и более образованных семей обычно имеют более амбициозные ожидания, тогда как студенты из семей с относительно низким социально-экономическим статусом (СЭС), напротив, занижают свои притязания даже при сопоставимой успеваемости. Институциональным факторам дифференциации карьерных ожиданий в литературе отводится более скромное место.

В данном исследовании мы анализируем доминирующие нарративы старта карьеры у студентов российских вузов, с тем чтобы понять, как в их восприятии карьерные представления связаны с институциональными характеристиками и как различаются в зависимости от престижа вуза.

Наша работа представляет собой одно из немногих исследований, анализирующих «черный ящик» университетской среды, чтобы проследить ее связи с дифференциацией карьерных ожиданий у российских студентов. При этом, в отличие от большинства проведенных, прежде всего зарубежных, исследований, мы рассматриваем не только студентов наиболее селективных университетов: в едином методологическом поле мы сопоставляем их со студентами неселективных вузов, составляющими большинство студенческого контингента, но редко являющимися объектом изучения. Также для анализа карьерных ожиданий новой является попытка смягчить гетерогенность наблюдений за счет подбора студентов сравнительно схожих профилей подготовки в сопоставимых университетском и экономическом контекстах.

1. Обзор литературы: факторы карьерных ожиданий

Готовность выпускников к рынку труда и их результаты на старте карьеры — популярная тема исследований как в России, так и за рубежом [Tomlinson, 2017; Мальцева, 2021]. Образ будущей карьеры во многом определяется индивидуальными характеристиками: способностями и академическими достижениями [Frick, Maihaus, 2016], мотивацией [Parker et al., 2014], гендером [Stoet, Geary, 2022] и др. Но ключевыми факторами формирования карьерных ожиданий как российские, так и зарубежные авторы признают культурный капитал и СЭС семьи. Семейные ценности и социальное происхождение становятся источником представлений о достойных и недостойных профессиях [Lamont, 1992]. Высокий СЭС родителей связан с более амбициозными притязаниями детей напрямую [Ostrove, Stewart, Curtin, 2011] и через академическую успеваемость [Frick, Maihaus, 2016]. Дети менее обеспеченных и менее образованных родителей хуже информированы и имеют менее определенные ожидания в отношении будущей карьеры [Staff et al., 2010].

Исследования данной проблематики в российском контексте схожим образом фиксируют детерминизм культурных норм и классовой принадлежности в дифференциации карьерных представлений. При общей ориентации современного поколения молодежи на индивидуализм и инструментальную ценность высшего образования трудовые ценности российских студентов различаются в зависимости от культурного капитала родителей [Поплавская, 2023]. Выбор между профессиональной и академической траекторией для школьника российские семьи совершают уже в конце

девятого класса, и он сильно зависит от культурных нарративов и СЭС семьи [Minina, Yanbarisova, Pavlenko, 2020]. Карьерные ожидания российских студентов дифференцируются не только по успеваемости, но и по социальным характеристикам [Шибанова и др., 2021]. Исследования выявили различия в карьерных результатах и ожиданиях студентов университетов разных статусов (см., например, [Рощин, Рудаков, 2015]), тем не менее во многом оставляя за скобками вопрос, в какой степени эти различия связаны с культурным капиталом семей, а в какой могут быть отнесены на счет образовательного опыта и институциональной среды вуза.

Культурные репертуары не статичны и подвержены влиянию разных социальных контекстов [Lamont, Beljean, Clair, 2014]. Они могут трансформироваться в процессе обучения [Frick, Maihaus, 2016], особенно в наиболее статусных университетах [Binder, Davis, Bloom, 2016]. Например, зарплатные ожидания и представления о результатах обучения могут становиться более точными и определенными [Zafar, 2011].

Однако открытым остается вопрос, какие характеристики опыта обучения важны в восприятии студентов для построения карьерных планов. Внутренний контекст университета как составная часть такого опыта остается во многом «черным ящиком» [Stevens, Armstrong, Arum, 2008]. Есть немногочисленные исследования, которые показывают, что университет как среда генерации смыслов и практик не только воспроизводит культурные нормы семьи или социального класса, но и способен трансформировать паттерны карьерной ориентации студентов [Kaufman, Feldman, 2004; Tholen et al., 2013; Binder, Davis, Bloom, 2016; Silver, 2020]. Ниже предложена одна из попыток концептуализации вклада институциональных характеристик университета в дифференциацию представлений студентов о старте карьеры.

**2. Капиталы
старта карьеры:
концептуальная
рамка**

В данной работе мы опираемся на концепцию капиталов трудоустроиваемости / старта карьеры (*graduate employability capitals*) в версии, разработанной М. Томлинсоном [Tomlinson, 2017]. Он рассматривает старт карьеры как производное от накопления и использования разных типов ключевых ресурсов (или капиталов), дающих выгоды выпускникам вузов.

Наиболее значимыми для нашего исследования являются следующие положения данной концепции: а) капиталы приобретаются при формальном и неформальном взаимодействии во время обучения в вузе; б) выпускники вузов различаются не только по тому, какими капиталами они обладают, но и по возможностям и практикам их использования; в) капиталы накапливаются и взаимно усиливают друг друга. Концепция была адаптирована для задач исследования. Во-первых, мы не ограничиваемся

концептом трудоустраиваемости (*employability*). Под ним обычно понимается соответствие выпускника требованиям рабочего места, которое достигается путем развития комплекса характеристик и навыков, необходимых для успешного трудоустройства [Мальцева, 2021], т.е. трудоустраиваемость определяется преимущественно объективными характеристиками выпускника. Мы же применяем данную рамку для оценки субъективного измерения старта карьеры, предполагая, что не только сами ресурсы, но и их восприятие задает границы притязаний и пространство возможностей на старте карьеры. Кроме применимости навыков мы рассматриваем и другие нарративы успешной карьеры, такие как самореализация, референтная сфера деятельности, статусные различия и т.д. Во-вторых, мы отделяем капиталы, сформированные в семье, от аккумулируемых во время обучения, фокусируемся на последних и не рассматриваем капиталы из концепции М. Томлинсона, непосредственно не связанные с университетским опытом, например психологический капитал или капитал идентичности. Наконец, мы расширяем типологию капиталов, добавляя символический и инфраструктурный, которые вместе с человеческим, социальным и культурным капиталами задают рамку данного исследования и структуру описания результатов.

Человеческий капитал — наиболее изученный фактор карьерных траекторий. Индивид инвестирует в образование для приобретения компетенций, необходимых для выхода на рынок труда и повышения производительности. Карьерные ожидания связаны с прогнозируемой отдачей (например, зарплатной премией или трудоустройством), которая зависит от оценки качества образования и полученных навыков [Wiswall, Zafar, 2021]. Качество подготовки и полученные навыки связаны с селективностью университета, поэтому отдача на рынке труда различается в зависимости от престижа вуза [Рощин, Рудаков, 2015].

В селективных вузах выше академические стандарты, что связано с более высоким уровнем ожиданий студентов [Binder, Davis, Bloom, 2016], но кроме стандартов важны различия в профиле навыков и компетенций. Менее селективные университеты зачастую ориентированы на профессионально специфическую подготовку, снижающую риски на старте карьеры и позволяющую получить дополнительную отдачу от работы по специальности [Колосова, Рудаков, Рощин, 2020]. Элитные исследовательские университеты сильны в формировании универсальных компетенций (таких как работа в команде, коммуникация, решение проблем), в том числе через развитую внеучебную активность [Buckley, Lee, 2021]. Такие навыки особенно ценятся работодателями, расширяют возможности профессионального самоопределения за счет гибкости переключения между сферами занятости, и в итоге выгоднее в долгосрочной перспективе [Maher, Graves, 2008].

Культурный капитал в широком смысле — это образ мышления, ценности, предпочтения и символические границы. Эти качества формируются прежде всего в семье и задают важные для принимаемых карьерных решений представления о «норме» и «достоинстве» — о профессиях и престиже, соответствующих занимаемому в социальной иерархии положению [Lareau, 2015; Minina, Yanbarisova, Pavlenko, 2020]. Поэтому различия в карьерных представлениях, которые выявляются у выпускников, во многом заданы семейными характеристиками еще при поступлении. Однако опыт обучения в вузе может иметь самостоятельное значение. Находясь под влиянием доминирующего в университете карьерного дискурса [Stevens, Armstrong, Arum, 2008], студенты усиливают полученное от родителей понимание «правил игры» при транзите на рынок труда [Burke, Scurry, Blenkinsopp, 2020], уточняют и интернализируют нормы, одобряемые на рынке труда или в конкретной профессиональной области [Binder, Davis, Bloom, 2016], приобретают новые признаваемые достижения, предпочтения и паттерны поведения, которые важны при конкуренции на старте карьеры для самоидентификации и различения между представителями разных социальных групп [Tomlinson, 2017]. Знание и понимание ценностей профессионального сообщества [Tomlinson, Jackson, 2021], или «культурное соответствие» [Hora, 2020], составляет ключевой элемент позиционирования при выходе на рынок труда в глазах и выпускника, и работодателя.

Полезные культурные нормы воплощены в формальных и неформальных институтах, которые далеко не одинаковы в разных вузах. В наиболее престижных университетах среда конкуренции, представления о профессиональном престиже и статусные границы способны приводить студентов с изначально неопределенными карьерными представлениями к общему знаменателю норм высокодоходных и высокостатусных профессиональных сфер [Binder, Davis, Bloom, 2016]. Через неформальный куррикулум и взаимодействие с преподавателями и сокурсниками у студентов престижных вузов формируются чувство «взаимной элитарности» и более высокие амбиции [Granfield, Koenig, 1992]. Ведущие вузы наделяют выпускников персональными характеристиками, наиболее соответствующими референтному для работодателей типу личности [Brown, Hesketh, Williams, 2004]. Менеджеры самых престижных компаний отдают предпочтение выпускникам элитных университетов именно из-за их соответствия нормам текущего состава сотрудников [Rivera, 2012], а студенты понимают необходимость продемонстрировать принадлежность к соответствующей «культурной лиге» и «правильным кругам» для успешного старта карьеры в ведущих компаниях [Tholen et al., 2013].

Социальный капитал, сформированный за время обучения, также дает преимущества на старте карьеры. Социальные свя-

зи инструментально полезны, например они помогают узнавать о конкретных компаниях [Tholen et al., 2013], искать первую работу или получать эмоциональную поддержку [De Schepper, Clusq, Kyndt, 2023]. Они также важны с точки зрения становления образовательных и карьерных притязаний учащихся [Aley, Levine, 2020]. Общение с одноклассниками, преподавателями и работодателями стимулирует самоанализ и помогает формировать профессиональную идентичность и представления о рынке труда [Jensen, Jetten, 2015].

Социальные капиталы, которые приобретают за время обучения студенты селективных и неселективных университетов, существенно различаются [Armstrong, Hamilton, 2013]. Селективные университеты дают преимущества на старте карьеры за счет контактов с потенциальными работодателями, особенно с наиболее престижными [Tholen et al., 2013], формируя эксклюзивные сети взаимопомощи выпускников и работодателей [Drydakis, 2015]. Плотность взаимодействия и разнообразие сетей вокруг кампусов таких университетов связаны с более амбициозными карьерными ожиданиями студентов [Martin, 2009]. Студенты селективных вузов хорошо понимают полезность связей, принимают их во внимание при выборе университета, осознанно инвестируют в социальный капитал и за счет него получают доступ к эксклюзивным карьерным траекториям [Brown, Hesketh, Williams, 2004].

Репутационный капитал вуза обусловлен его престижем и признанием его отличительных характеристик, ценных для работодателя. Организации наделяют причастных к ним акторов частью своего символического капитала, что дает выпускникам ресурс признания и символического различения при профессиональной самоидентификации [Bourdieu, Wacquant, 2013]. Репутация вуза формирует предрасположенность рекрутеров особенно на старте карьеры [Morley, Aynsley, 2007], но также важна и для восприятия самими студентами их готовности к рынку труда [Rothwell, Herbert, Rothwell, 2008]: чем сильнее они убеждены в высоком статусе своего вуза, тем выше их уверенность в своих навыках и способностях [Qenani, MacDougall, Sexton, 2014]. В русле теории сигнальной функции [Spence, 1978] престиж университета может помочь работодателю распознать изначально более способных кандидатов безотносительно к объему и качеству полученных ими навыков. Сигнал особенно важен на старте карьеры, когда потенциальный работодатель не может оценить реальную продуктивность соискателя. Поэтому бренд вуза — важный критерий в политике найма [Drydakis, 2015]. Многие работодатели подбирают персонал среди выпускников наиболее престижных вузов, полагаясь на строгий отбор студентов при поступлении, с высокой вероятностью предсказывающий значительный социальный, культурный и человеческий капиталы выпускника [Mor-

ley, Aynsley, 2007]. Престижные компании в качестве первоначального фильтра зачастую используют статус университета, допуская до дальнейших этапов отбора представителей небольшой группы выселективных вузов [Rivera, 2012].

Многочисленные исследования показывают, что выпускники престижных вузов имеют более высокие карьерные амбиции [Thomas, Zhang, 2005] и благополучные карьерные результаты [Рощин, Рудаков, 2015]. При этом различия в успешности могут быть связаны не только с разным качеством подготовки. Репутационный капитал вуза может пониматься как связанное с восприятием вуза преимущество выпускника на рынке труда по сравнению с выпускником другого вуза, имеющим схожие навыки. Даже при одинаковых академических достижениях выпускники престижных университетов получают более высокую заработную плату, чем имеющие диплом менее селективного вуза [Sekhri, 2020]. Экспериментальные исследования показали, что статус вуза, не имея значения при «слепой» оценке компетенций, существенно увеличивает вероятность получить работу в наиболее престижных компаниях [Naven, Whalen, 2022], а на резюме от выпускников менее престижных вузов, имеющих схожие навыки, работодатели откликаются реже [Nogales, Córdova, Urquidí, 2020].

Под инфраструктурным капиталом мы понимаем институализированные практики и структуры содействия карьерному развитию студентов со стороны вуза: центры развития карьеры, профориентационные мероприятия, профессионально ориентированную внеучебную активность, карьерные ярмарки и др. Данный функционал в университетах расширился от организации производственной практики до полноценного карьерного консультирования и обучения навыкам трудоустройства, и его значение для карьерных ожиданий только растет [Vinson, Reardon, Bertoch, 2014].

На мероприятиях по развитию карьеры студенты контактируют с представителями конкретных работодателей или отраслей, получают информацию о рынке труда и профессиях. Карьерное консультирование и информирование в вузе связано с более высокой самооценкой студентами готовности к профессиональной деятельности [Ho et al., 2023], «плавным» выходом на рынок труда, лучшим соответствием выпускников запросам рынка труда [Borghans, Golsteyn, Stenberg, 2015]. Профессионально ориентированное содержание образования [Baert et al., 2021], как и внеучебная активность, связанная с профессиональной деятельностью [Jackson, Tomlinson, 2022], повышает вероятность успеха в поиске работы. Практический опыт студента оказывает существенное влияние на самооценку готовности к рынку труда [Qepani, MacDougall, Sexton, 2014]. При равных способностях студенты, которым вуз помогает в прохождении стажировок, имеют более высокие шансы на успешный старт карьеры [Thune, Støren, 2015].

Ведущие университеты располагают развитой инфраструктурой карьерной поддержки, что позволяет студентам накапливать преимущества для профессионального самоопределения и более успешного транзита на рынок труда [Tholen et al., 2013]. Многообразие мер поддержки усиливает другие капиталы трудоустроиваемости: человеческий — через прохождение практики в компаниях и развитие универсальных навыков в стенах университета [Jackson, Dean, 2023], социальный — через установление формализованных связей вуза и выпускников с работодателями [Jackson, Riebe, Masau, 2022], культурный — через усвоение ожидаемых работодателями норм поведения и ценностей. Таким образом, различия в инфраструктурном капитале становятся существенным мультипликатором различий в использовании студентами других ресурсов вуза при построении карьерных ожиданий.

Таким образом, наш ключевой теоретический аргумент опирается на следующую цепочку допущений: 1) во время обучения студенты вузов получают представления о капиталах трудоустроиваемости; 2) данные ресурсы являются важным фактором старта карьеры и, соответственно, карьерных ожиданий будущих выпускников; 3) капиталы различаются в зависимости от статуса и престижа вузов; 4) поэтому студенты селективных и неселективных университетов имеют разные представления о старте карьеры.

3. Данные и методология

Для описания карьерных ожиданий использовались данные полуструктурированных интервью, проведенных со студентами селективных и неселективных российских вузов зимой и весной 2022 г. Гайд интервью охватывал следующие темы: выбор вуза и профиля обучения, опыт обучения, оценка роли университета для старта карьеры, планируемое место работы и сфера деятельности, представления об успешной карьере.

В качестве респондентов выбраны студенты старших курсов по направлениям обучения «экономика» и «менеджмент». Данное исследование фокусируется на институциональной среде вузов, и, выбирая профили обучения с относительно низкой специфичностью навыков, мы рассчитываем сократить влияние отраслевой и профессиональной специфики на карьерные представления.

Интервью проводились со студентами вузов Самары, Новосибирска и Екатеринбурга. Данные города обладают развитой системой высшего образования, обширным и диверсифицированным рынком труда без доминирующей отраслевой специализации. Выбор в качестве респондентов студентов именно этих городов позволяет сократить возможное влияние регионального контекста на различия в карьерных ожиданиях.

При отборе респондентов применялись стратегия целенаправленного конструирования выборки [Palinkas et al., 2015] и ме-

тод подбора дивергентных кейсов [Seawright, Gerring, 2008], при котором сравниваются объекты наблюдения, существенно различающиеся по ключевому признаку. В нашем случае — по статусу и престижу образовательной организации, которые являются предиктором ресурсных различий и конвенционально измеряются через уровень селективности приема. В каждом городе выбраны информанты из ведущего многопрофильного университета, имеющего репутацию элитного, как правило, самый высокий в регионе средний балл ЕГЭ у поступивших абитуриентов (в 2018 г., т.е. в год поступления в вуз респондентов, — 70–80 баллов). Престиж этих университетов подтверждается особым государственным статусом: национальный исследовательский университет, участник проекта «5-100», ведущий университет. Также в каждом городе в исследовании участвовали студенты неселективного университета с более выраженной специализацией на общественных науках. Средний балл приема в этих вузах менее 65, ни один из них не имеет особого статуса. Разница в общем среднем балле приема между выбранными вузами в каждом городе как показатель различий в их селективности за время обучения наших информантов с 2018 по 2022 г. сократилась с 11 до 8,7 балла ЕГЭ. При этом разница в селективности приема на очные программы и программы именно по экономике существенно меньше: 2 и 4 балла соответственно в 2018 г.

Общий объем выборки (см. Приложение 1) — 44 информанта, из них 29 женщин¹, 23 студента ведущих вузов, 26 обучающихся на программах по экономике (остальные — менеджмент), 26 обучающихся платно; средний возраст респондентов — 21 год. У всех информантов, сообщивших данные о своей семье, хотя бы один родитель имеет высшее образование.

Подвыборки информантов из селективных и неселективных вузов в целом сопоставимы по ключевым характеристикам, находящимся в фокусе нашего анализа: по региону расположения университета, направлениям и форме обучения, а также по половозрастному составу (см. Приложение 2). Подвыборка информантов из неселективных вузов отличается наличием студентов-третьекурсников. Однако, во-первых, они составляют меньшинство — треть подвыборки. Во-вторых, в академической литературе принято относить студентов 3-х и 4-х курсов к общей группе старшекурсников, и эмпирических данных о значимых различиях между ними в карьерных ожиданиях нет. В-третьих, воздействие на студентов 3-го и 4-го курсов институциональной среды, на которой мы акцентируем внимание и которая характеризуется вовлеченностью работодателей в процесс обу-

¹ Гендерный состав выборки соответствует распределению в генеральной совокупности. По данным на 2022 г. среди бакалавров-экономистов 64% составляли женщины. *Источник:* форма статистического наблюдения ВПО-1.

чения, инфраструктурным капиталом, престижем университета, внеучебной активностью, социальными связями, взаимодействием с преподавателями и т.д., представляется сходным. Поэтому мы не предполагаем существенных различий в карьерных нарративах между студентами 3-х и 4-х курсов.

Рекрутинг информантов был организован в социальной сети «ВКонтакте», интервью проводились посредством видеоконференций на платформе *Zoom*. Аудиозаписи интервью были транскрибированы и дополнены полевыми заметками.

Анализ транскриптов интервью осуществлялся в несколько итераций. Первичное кодирование проводилось в соответствии со стратегией *provisional coding* [Saldaña, 2021]: изначальный список кодов формировался на основе теоретических и эмпирических источников по теме. После пилотного кодирования два автора статьи независимо друг от друга закодировали массив транскриптов. Согласованность составила 82%. На втором этапе третий исследователь по согласованию с другими авторами присвоил коды тем единицам анализа, которые вызвали разногласия. Неиспользованные коды были удалены, и для тех единиц анализа, для которых не нашлось релевантного кода на первом этапе, добавлены новые. Третья итерация предполагала выделение наиболее часто встречающихся нарративов и укрупнение их в темы. Далее для анализа были отобраны темы, касающиеся капиталов трудоустраиваемости, а также представлений студентов о старте карьеры.

4. Результаты

4.1. Человеческий капитал: навыки специалиста vs умение думать

Получение навыков, востребованных на рынке труда, — доминирующий общий нарратив карьерных ожиданий студентов. Большинство наших информантов видят в получении навыков не только основную миссию университета и высшего образования в целом, но и ключевой фактор выбора направления обучения. Возможность освоить специальность, гарантирующую выход на рынок труда («что-нибудь точно найдется») и стабильную зарплатную отдачу, оказывается важнее выбора того или иного вуза.

При этом представления, какой человеческий капитал формирует вуз, различны. Студенты неселективных вузов больше ориентированы на формирование специализированных прикладных знаний (бухучет, написание бизнес-плана и др.) или даже технических, например умения работать в *Excel*. При этом ценность навыков измеряется возможностью их использования на разных рабочих местах, но в пределах профильной специализации экономиста. Студенты селективных университетов делают акцент на общепрофессиональные компетенции, такие как финансовый анализ, экономическое моделирование, макроэкономическое прогнозирование и т.д. Кроме этого, они нацелены на получение

универсальных компетенций и навыков более высокого порядка. Им важно, что университет дал им «умение учиться», «искать и анализировать информацию», «находить нестандартные подходы к решению задач». Интегральная характеристика полученных от университета преимуществ для рынка труда описывается в категориях «умения думать», «лучше соображать», «тренировки мозга», «укрепления нейронных связей». Как выразился Матвей, университет дал ему *«образ мышления и умение решать задачи определенным способом, а не какие-то конкретные навыки»*. При этом необходимость прикладных навыков не отрицается, но воспринимается не как самоцель, а, скорее, как что-то второстепенное, чему можно научиться, если умеешь думать и учиться (*«пришла с базой на работу и быстро дотянула до уровня тех, кого учили только бухучету»*).

Наши информанты видят отличительную ценность высшего образования в формировании «базы», «фундамента» для карьерного развития, но наделяют эти категории разным смыслом, формируя символические границы по линии теоретичности — утилитарности образования.

Для студентов неселективных вузов самоочевидной ценностью, главным критерием качества образования, «тем, чем славится вуз» является практикоориентированность, которую обеспечивает, например, особо одобряемое применение кейсов или общение с преподавателями-практиками. Они связывают формирование «фундамента» с усвоением базового набора прикладных навыков и широтой их применения в разных сферах экономики («открыто больше дверей», «можно работать везде», «очень большой вектор»). Курсы без прикладной составляющей воспринимаются как ненужные, а «излишнее теоретизирование», «бесполезные теории и бесполезные формулы» вызывают недовольство большинства информантов из неселективных университетов.

Олег: Знания, которые дают, они не актуальны. То есть программа, она написана условно в 2010 году, а у нас в мире все меняется каждый день, каждую неделю. Чтобы знания были актуальны, их должны давать люди, которые сами работают в индустрии, а не теоретики, которые книжку прочитали еще в начале двухтысячных.

Для студентов ведущих вузов фундаментальность прежде всего связана с получаемой теоретической базой. Предметы типа математики, макро- или микроэкономики воспринимаются как необходимый элемент фундаментального образования, которое важно само по себе и позволяет «понимать общие законы» и «глобальные взаимосвязи», «научиться видеть шире», и формировать «картину мира». Для многих студентов из ведущих университетов

важны и утилитарные знания, но не сами по себе, а как «применение теории на практике». Они тоже часто жалуются на недостаток «полезных предметов», но, как правило, применительно к старшим курсам, признавая важность получения теоретической базы на старте обучения. Исследовательская составляющая воспринимается как ключевое преимущество для формирования универсальных навыков. И напротив, информанты из неселективных вузов считают главным преимуществом специализацию, которую они конструируют как оппозицию излишней научности и несфокусированности ведущих вузов, где выпускают «просто экономистов», а не профильных специалистов.

Константин: Определяющим было то <...> что у нас больше направлено на практическую часть, то есть подготовка идет специалистов, которые реально работают в сфере <...> Если говорить о [название ведущего вуза], то там направленность больше такая научная, то есть ты будешь по научной части идти.

Возможность инвестиций в специфический человеческий капитал («если учиться на экономиста, то в экономическом вузе», «это единственный в городе экономический университет»), с точки зрения студентов неселективного вуза, создает им преимущество в глазах работодателей перед выпускниками ведущих университетов, где много профилей обучения, что делает вуз слишком «общим», «неспециализированным», а предмет экономики «второстепенным» или «непрофильным». Для многих студентов неселективных вузов возможность профильной специализации составляет ключевой аргумент выбора и основание для того, чтобы другие вузы даже не рассматривать.

Напротив, студенты ведущих вузов говорят, что выбрали экономику, потому что «все остальное слишком узкое», а экономика покрывает «все сферы жизни разом». Практики неселективных вузов по ранней специализации они воспринимают как однозначный минус, так как университет нужен в первую очередь для «получения фундамента». Университет «учит учиться и верить в то, что я могу освоить совершенно любой материал, который захочу», поэтому специальность «можно выбрать любую потом».

4.2. Культурный капитал: (не) знание «правил игры»

Студенты селективных университетов описывают свой вуз как сосредоточение людей, «которые двигаются в одном направлении», «плюс-минус так же мотивированы и примерно понимают, чего они хотят от жизни в дальнейшем», динамичны и инновационны.

Татьяна: Я рада, что, когда попала в универ, вокруг меня была такая атмосфера <...> когда все ребята такие драйвовые и

многие преподаватели у нас занимаются бизнесом, то есть они открыты к чему-то новому <...> на экономе все-таки больше людей, которые видят вот этот масштаб, и это очень круто...

Некоторые студенты выбирали вуз по «ожидаемому контингенту» и считают важным находиться в «окружении очень классных людей», в среде целеустремленных однокурсников, которые «в большинстве своем очень мотивированы», «привыкли творить», «привыкли работать мозгами в поисках чего-то нового», «берутся и делают». Например, по словам Егора, в университете «люди, которые тебя окружают <...> важнее, чем предметы или какие-то дисциплины».

Чувство принадлежности к высокоселективной среде позволяет возводить символические границы между университетами разного статуса [Binder, Davis, Bloom, 2016]. В университетской среде циркулирует «знание» о том, какие сферы занятости, компании и должности соответствуют статусу вуза. Критерии такого соответствия — не только предполагаемый доход, но и престиж места работы. Представители крупнейших компаний и преподаватели являются важным источником этого знания, нарративов успеха и высоких амбиций, которые легитимизируются через престиж университета.

Студенты неселективных вузов ориентируются прежде всего на карьерные представления людей, не связанных с их местом обучения. Они редко апеллируют к культурным нормам среды и зачастую с негативной коннотацией, описывая ее как пассивную, состоящую из тех, кто «не хочет ничего делать», и даже как «болото, из которого пытаешься вырваться».

Ольга: Конечно, хотелось бы, наверное, находиться в среде людей, к которым хотелось бы тянуться и с которыми ты бы был, ну, с ними там наравне. Вот, потому что у меня, конечно, здесь все равно так не получилось <...> я именно вот про эту такую... образованность среды.

У студентов из ведущих и неселективных вузов схожее понимание карьеры как «востребованности», «постоянного движения» и «роста» (для чего необходимо «пахать», «совершенствоваться», «постоянно развивать навыки и получать опыт»), но разные референции достижений и признания. Первые ориентируются на нормы лидерства и отличительности, чтобы «что-то доказать миру», «быть лучшей среди лучших», «быть тренд-сеттером». Они рассчитывают на признание в масштабах как минимум регионального профессионального сообщества.

Екатерина: Успешная карьера — это та, которая становится какой-то определяющей на рынке. То есть не тогда, когда моя ра-

бота на кого-то равняется, а когда рынок равняется на меня или на мою организацию, или на ту часть работы, за которую я отвечаю. Потому что тогда ты уже как будто бы переворачиваешь игру.

Такая ориентация часто подкрепляется ролевыми моделями успешных выпускников, когда «ты чувствуешь, что ребята вокруг тебя довольно успешные становятся, и это дает тебе какую-то уверенность, силу».

Информанты из неселективных вузов на декларативном уровне также принимают ценности прогрессивного нарратива и выражают устремления к «перспективной работе», к «большему». Однако описывают успешную карьеру они весьма неопределенно: «какие-то перспективы», «какое-то развитие», не упоминая при этом стремление к лидерству. Они в большей степени связывают карьерный успех с получаемым доходом и рассчитывают на признание на своем рабочем месте, верифицируемое через оценку сотрудниками, «отзывы от своей команды», «отношение со стороны вышестоящих лиц» и «ощущение себя значимым в рамках своей должности».

Студенты селективных университетов имеют доступ к контактам с сотрудниками крупных компаний (иногда в этой роли выступают работающие там родители), которые «помогают расширить кругозор и понять, что от тебя хотят», «рассказывают, как у них проходит работа, что у них интересного, что нужно для этой работы». Тесные связи их факультетов с лидирующими компаниями позволяют студентам перенимать как общие профессиональные нормы, так и корпоративную культуру конкретных предприятий. В результате они хорошо оперируют профессиональным языком, например, демонстрируя знание номенклатуры должностей и градации карьерного роста («джун», «миддл» и т.д.), точнее формулируют описание навыков и личных характеристик, ожидаемых на целевом месте работы.

У студентов в неселективных вузах меньше возможностей осваивать актуальный профессиональный язык, и они владеют им заметно хуже. Отчасти поэтому место работы они описывают в собирательных или неопределенных выражениях («какой-нибудь аналитик», «экономист»), так же как и функционал («считать туда-сюда»), а карьерная лестница в их представлении состоит из «маленьких», «простых каких-нибудь» и «невысоких» должностей.

4.3. Социальный капитал: карьера со знакомыми vs работа по знакомству

Студенты селективных университетов считают накопление социального капитала одной из ключевых задач обучения. Для формирования полезных связей они активно пользуются разными возможностями университета: институционализированными и неформальными, общеуниверситетскими и факультетскими. Рассчитывают на широкую палитру ресурсов социального капитала и в це-

лом понимают источники их получения. Информанты говорят, что «активно поддерживают друг друга», обсуждают друг с другом карьерные планы и собственные шаги по поиску работы, «вместе готовятся к отбору», «делятся друг с другом полезной информацией», «консультируют друг друга по компаниям, которые уже проходили», например «как написать резюме, какие вопросы задать эйчару, о чем говорить». По словам студентов, они свободно обращаются к преподавателям за советом, за рекомендациями для работодателей и поддержкой. Также преподаватели часто присылают вакансии «от своих знакомых», что для студентов снижает риски оппортунизма при асимметрии информации («этому можно поверить, тут не будет сомнений, что тебя там обманут или что-то нехорошее произойдет»). Не менее важны контакты со старшекурсниками и выпускниками, которые делятся советами и собственным опытом стажировок и трудоустройства, рассказывают о практике собеседований и внутренней кухне конкретных компаний.

Арсений: Это очень прикольная ситуация. Все люди, которые выпускаются, мы друг с другом взаимодействуем, младшие и старшие курсы. И у нас все построено на том, что можем написать и спросить: «Ну что, как? Вы можете, пожалуйста, рассказать? Нам очень интересно. Вот мы скоро такие же будем. Покажите нам, куда можно, что можно и как?» И нам рассказывают, нам показывают, иногда присылают всякие материалы, говорят, что лучше выучить.

Здесь намного чаще говорят о возможностях установления прямого контакта с работодателями через университетскую инфраструктуру и высокую плотность мероприятий карьерного развития. Организованные университетом практики или стажировки студенты воспринимают не только как источник практического опыта, но и как важный первый шаг к вступлению в профессиональное сообщество. Кроме этого, в качестве важного источника слабых связей часто упоминаются внеучебные активности и студенческие организации. Типична ситуация, когда студенты узнавали о карьерных возможностях посредством не самых тесных знакомств, которые завязались в рамках совместного проекта, студенческого мероприятия, форума, кейс-чемпионата или курса в университете.

Как вертикальные связи — с преподавателями и бизнесом, так и горизонтальные со сверстниками в их восприятии формируют сообщество университета. Студенты ценят принадлежность к этому сообществу и рассчитывают на его ресурс. Как выразилась Надежда, ее (селективный) университет — «это одна большая мафия такая, что все приходят и перезнакомятся». Формирование подобной сети и получение эксклюзивных возможностей — ле-

гитимная миссия университета, будущее профессиональное общество, ресурс и преимущества в долгосрочной перспективе.

Арсений: Университет — это про взаимоотношения с людьми <...> это все про людей, которые потом пойдут рядом с тобой и с которыми ты потом сможешь что-то делать.

Акцент на социальные связи почти не встречается в высказываниях студентов из неселективных вузов. Круг полезных знакомств, складывающийся за время обучения, по большей части исчерпывается преподавателями, в первую очередь из-за убежденности студентов в том, что в их вузе много преподавателей-практиков. В отличие от студентов селективных университетов, для данных информантов характерна пассивная ориентация, не предполагающая активных самостоятельных шагов по извлечению ресурсов социального капитала.

Полина: У меня все еще есть надежда, что кто-нибудь из преподавателей предложит возможность хотя бы пройти стажировку или что-нибудь типа такого.

В схожей логике они рассчитывают на бывших выпускников вузов, которые могут их «подтянуть к себе на работу». Типично представление, что на хорошую работу сложно пробиться, так как «езде нужны связи», «главное — чей ты родственник», «самая лучшая работа — по знакомству», «получить работу без помощи вуза нереально». Поэтому именно университет, считают студенты, должен взять на себя существенную долю ответственности за успешный старт их карьеры. Социальный капитал воспринимается как краткосрочный, единовременный инструмент для относительно узкой задачи первичного найма: «чтобы помогли найти место, потому что самой будет достаточно сложно пробиться <...> а с помощью преподавателя можно полегче пройти». Соответственно в горизонтальных связях внутри вуза данные информанты не видят ценного ресурса и редко мыслят себя частью университетского сообщества. Несмотря на то что у некоторых из них есть знакомые среди однокурсников и выпускников их вуза, работающих в крупных компаниях, почти никто не пытался использовать их как источник полезной информации или совета, так как «плохо с ними общаются», «этого мы не обсуждаем», «они сами ничего не знают».

4.4. Репутационный капитал: «самый престижный» vs «достаточно престижный»

Статус — ключевой фактор выбора места обучения, ради которого некоторые студенты селективных университетов шли по пути наибольшего сопротивления. Например, Егор выбрал вуз «по большей части из-за имиджа», так как «туда сложнее поступить, чем в другие университеты региона». А Алла могла поступить на бюджет в

любой вуз региона, кроме ведущего, но в итоге выбрала коммерческий прием именно там, чтобы «всем показать, всем доказать».

Для большинства студентов неселективных вузов сделанный выбор был «запасным аэродромом» или не самым желанным вариантом («почему нет», «пусть будет»), а нереализованным приоритетом был ведущий университет. В качестве альтернатив информанты селективных вузов рассматривали обучение в самых престижных вузах Москвы и Санкт-Петербурга или «наиболее престижных из ближайших регионов», тогда как студенты неселективных вузов — в столичных вузах условно «второго эшелона».

Студенты ведущих университетов, описывая свой вуз, используют выражения «очень крутое место», «гранд», «именитый», «классный» «котирующийся», имеющий «статус сильного вуза», что делает его выбор «естественным», а выпускнику «дает пафос и статусность». Общепризнано его первенство среди других городских вузов: «самый сильный», «самый престижный», «самый лучший» в регионе, «лучший среди тех, что здесь есть», «лучший в городе». Уровень престижа может даже выходить за региональные границы («лучший за Уралом», «один из самых востребованных и престижных», «входит в топы России») и фиксируется через сопоставление с престижем столичных вузов («не хуже, чем университет в Москве», «близок по качеству образования к московским вузам», «круче только либо МГУ, либо ВШЭ»). Информанты из ведущих университетов понимают, что репутационный капитал вуза — это и их ресурс для позиционирования.

Екатерина: Мне кажется, что в современном мире университет и образование, которое ты получаешь, является частью твоего позиционирования, и для меня было важно получить диплом и получить образование именно вот в хорошем таком, топовом вузе.

Палитра мнений о репутационном капитале неселективных вузов немного шире. Университет чаще всего описывается как «достаточно престижный», «в принципе довольно хороший» или «не самый последний», который «так или иначе котируется» и относится ко «второму эшелону» после ведущих. При этом репутация фиксируется скорее через узнаваемость бренда («вуз все знают»), а не через статус. Некоторые информанты считают по-настоящему престижными только лучшие московские университеты, а недостижимость столичного уровня нивелирует для них разрыв между ведущими и обычными региональными вузами, поэтому они «котируются примерно одинаково». Наконец, часть студентов прямо признают, что их вуз «никто не знает», у него «не очень высокий престиж», который «не стал бы котироваться в другом регионе».

Если рассматривать интегральное восприятие вуза большинством стейкхолдеров в регионе, то статусную иерархию университетов информанты видят схожим образом. Иначе обстоит дело с репутационным капиталом вуза для старта карьеры. Профильная специализация выступает ключевым аргументом в пользу того, что репутация неселективного вуза для работодателя не только не хуже, но даже привлекательнее других региональных вузов. Представления, что «в регионе нет больше вуза с именем и историей, который занимается экономическим направлением», «вуз славится своими экономистами» или имеет репутацию «самого передового в плане экономики», вселяют в некоторых информантов из неселективных вузов уверенность, что выпускники их вуза наиболее востребованы в регионе. Это мнение отчасти разделяют некоторые информанты из ведущих вузов, признавая тем не менее, что «только за счет своего статуса» их вуз «все равно не сравним с другими университетами».

Конструирование образов университетов происходит за счет взаимного противопоставления: репутационное преимущество одного вуза определяется через недостаток другого, и практически всегда в качестве оппозиции упоминается один из участвующих в нашем исследовании университетов. «Научность» — важнейший конструкт профессиональной самоидентификации, который используется для символического разграничения между студентами селективных и неселективных вузов. Для первых научность образования — это несомненное эксклюзивное преимущество, определяющее высокий статус университета, для вторых — размывание специализации, которая в их представлении должна давать наибольшую отдачу от репутационного капитала при старте карьеры.

Информанты из селективных университетов в большинстве своем считают, что престиж вуза — важный для работодателя сигнал как о способностях человека (селективный вуз — «показатель того, что человек соображает» и «прошел серьезный отбор»), так и о хорошо развитых за время обучения навыках: общепрофессиональных и таких как «способность действовать в стрессовой ситуации», «добиваться цели» и «умение учиться».

Давид: У нас идет очень жесткая борьба, конкуренция, то есть многих людей отчисляют, и работодатели тоже знают то, что вот это направление — оно намного жестче. И если человек прошел все, весь этот путь, то он уже чего-то стоит, и у него есть, естественно, какое-то преимущество.

По сравнению с дипломами «малоизвестных», «средненьких», «всех остальных» вузов, диплом статусного университета, по мнению обучающихся там, предполагает «плюс к резюме», независимо от уровня знаний и направления подготовки. Они ожидают

увидеть большую зарплатную отдачу от престижа своего места обучения. Репутация элитного университета способна также обеспечить эксклюзивность карьерного старта [Tholen, 2013]. Многие транслируют мнение своих родственников, работающих в крупных компаниях, о том, что самые престижные работодатели в принципе не рассматривают выпускников других университетов.

У интервьюируемых из неселективных вузов доминирует нарратив о значимости «корочки», а не статуса вуза. Многие заявляют, что учатся только для получения формального документа, необходимого для старта карьеры («без корочки не найти хорошую работу», «без корочки совсем никуда», «ее требуют все работодатели»). Оценки в дипломе не видятся адекватным сигналом о полезных навыках: «недостаточно получить красный диплом или учиться хорошо», а «работодатели не смотрят в диплом», поэтому гораздо важнее, «что человек умеет делать». Поэтому профильная специализация может добавить очков на старте карьеры, но в целом студенты неселективных вузов не возлагают больших надежд на отдачу от репутационного капитала, считая, что статус вуза сам по себе не дает существенных преимуществ.

Ольга: Нет такого, что к тебе придет какой-то кадр из определенного вуза и такой: «Ой, ну ему надо все-таки больше платить», — ну вот так сто процентов не работает.

4.5. Инфраструктурный капитал: «fast-track» vs «свободное плавание»

Инфраструктурный капитал селективных вузов представлен широкой палитрой механизмов, либо созданных администрацией университета, либо организованных в партнерстве с работодателями. Информанты говорят, что живут в плотном потоке информации об открытых вакансиях и стажировках из писем от факультета, университета и отдельных преподавателей («в ящике на почте все время есть рассылки от работодателей»). Они также называют карьерные ярмарки полезной площадкой прямого общения с потенциальными работодателями, информирования о профессиональных возможностях, о требованиях к кандидатам и о специфике работы.

Нина: В таких ярмарках условное собеседование превращается в обычный разговор, и ты понимаешь какие-то детали и думаешь: ага, через год, когда я буду ходить на собеседования, я обязательно это учту, когда буду рассказывать о себе. Или: через год я пойду в эту компанию и буду знать, какие у них условия работы, как они относятся к сотрудникам, в какую компанию я захочу пойти, а на какую не буду тратить время.

Отличительной чертой селективных университетов является интенсивность и многообразие форматов интеграции предста-

вителей бизнеса в образовательный процесс и внеучебную активность. Лекции от работодателей, факультативы и спецкурсы, кейс-чемпионаты, мастер-классы и встречи — рутинная практика для студентов. В этих университетах действуют также студенческие клубы, «где постоянно рассказывают, как резюме написать, как CV составить, как пройти интервью, как компанию выбрать».

Нарративы студентов селективных вузов намного более насыщены описанием преимуществ инфраструктурного капитала: навигация выбора, выявление дефицитов в навыках, опыт прохождения собеседования, повышение видимости для работодателя, получение полезной информации и общего представления о профессии, понимание профессиональных норм, прямой контакт и непосредственное трудоустройство. Они осознают, что для успешной карьеры «нужно четко понимать, какие есть возможности <...> исследовать карьерный рынок и понимать, что тебе нравится, что тебе не нравится, с помощью разных мероприятий в вузе, с помощью кейс-чемпионатов, которые симулируют реальную деятельность компании».

Практически все информанты из селективных вузов упоминали важность стажировок и лидерских программ от ведущих компаний, в первую очередь «большой четверки». Лидеры рынка труда сами заинтересованы в партнерстве с престижными университетами, что воспринимается студентами как вклад университета в «фаст-трек на трудоустройство». Шанс начать карьеру («если тебе нужно, ты можешь устроиться», «кто хотел, тот попал») практически гарантирован, так как «у факультета хорошие отношения с компаниями, в них легко попасть».

Студенты селективных вузов, как правило, хорошо информированы о возможностях карьерной поддержки и расценивают ее как серьезное преимущество своего университета.

Матвей: Важно изначально выбрать правильный университет, потому что многие места просто не помогают тебе выбрать свой путь из-за отсутствия всяких студенческих организаций, которые тебе помогают, из-за отсутствия выпускников, которые работают где-то в крупных компаниях <...> из-за отсутствия студентов, которые сейчас уже стажировются в каких-то компаниях.

Притом что студенты селективных вузов отмечают важность инфраструктурного капитала, в их представлении университет дает только инструмент достижения цели, основные усилия должны прилагать сами студенты.

Мария: По крайней мере то, что я слышала от своих одногруппников, — да, они устроились. Те, кто действительно захотел,

а не те, кто «блин, я подал заявку, блин, мне не перезвонили, все». Те, кто хотел, они устроились.

Студенты неселективных вузов намного меньше рассуждают об инфраструктурном капитале университета и зачастую ограничиваются упоминанием стандартной практики, предусмотренной федеральным законодательством. При этом большинство информантов скептически оценивают эффективность этой части подготовки, указывая на ее формальность или фактическую необходимость организовывать ее самостоятельно.

Артур: Я думаю, что вуз не сможет дать ничего, кроме места прохождения практики и образования. Опыт все равно нужно набирать самостоятельно, поэтому искать место работы нужно заранее.

Форматы карьерных мероприятий в селективных и неселективных университетах различаются. Исходя из рассказов респондентов, набор практик в неселективных вузах весьма ограничен и сводится к отдельным встречам с работодателями и лекциям от практиков. В представлении наших информантов содействие старту карьеры скорее не институализированный процесс, а спонтанные инициативы со стороны кафедры или отдельных преподавателей-практиков, которые «обращают внимание на активных студентов» и «вербуют» их на последних курсах в свои же компании. В качестве ключа, открывающего двери карьерных возможностей, студенты неселективных вузов чаще всего рассматривают отдельных преподавателей, которые либо сами работают вне академии, либо имеют связи с потенциальными работодателями по своему профилю.

Карина: Ну, еще на практику направляли ребят по своим каким-то компаниям, компаниям выпускников <...> Но в целом, если не у преподавателей единичных, а чтобы вуз что-то устраивал, я, честно говоря, такого не знаю.

Судя по интернет-сайтам, неселективные вузы в действительности проводят разные карьерные мероприятия. Однако студенты о них плохо информированы. В рассказах наших информантов однократно упомянуты ярмарка вакансий, гостевая лекция, ролевая игра и несколько раз — организованные встречи с бизнесом в неопределенном формате («приходила женщина и рассказывала про свою компанию»). У большинства студентов нет сформированного запроса к университету по карьерной поддержке и заинтересованности в имеющихся сервисах («не особо интересовался данным вопросом», «за всем не уследить», «такого я не слышала», «я сейчас не вспомню», «не было необходимости»).

Светлана: Да, у нас проходит какая-то ежегодная ярмарка, что-то там ярмарка профессий. Там размещаются вакансии, но лично я в них никогда не участвовала. Просто знаю, что оно проводится.

Валерия: Вроде было за четыре года одно [карьерное мероприятие], но я не появлялась там.

5. Капиталы трудоустройства и различия в старте карьеры

Вне зависимости от статуса вуза все информанты говорят, что при поступлении имели неопределенные представления о карьере в целом («какие-то размытые картины», «особо о работе изначально не думал»), о профессиональной сфере («плохо себе представлял, чем занимаются определенные специалисты», «в принципе не понимал, кто такой экономист, что он делает»), о том, как работают профильные организации и «какие там должности». Ретроспективно представления о карьере рефлексировались не только как неопределенные, но и как инфантильные («в розовых очках», «юношеский максимализм», «думал сто миллионов тысяч денег зарабатывать буду, потому что <...> экономика напрямую с деньгами связана»).

Георгий: До поступления я смотрел сериал «Форс-мажоры». Я мечтал ходить в офис в крутом костюме. Это, наверное, единственные представления о карьере были.

В разных контекстах размытые представления о старте карьеры оформились — как правило, только к 3-му курсу и позже — в содержательно непохожие нарративы.

Существенный культурный маркер неравенства — знакомство с «правилами игры» [Lareau, 2015] — выделяет студентов престижных университетов. Прежде всего он проявляется в большей определенности и самоэффективности карьерного выбора. В их нарративах часто встречается отсылка к «планам», «вариантам», «альтернативам» и в целом просматривается сценарное видение траектории. Они реалистичнее оценивают зарплату, точнее представляют себе различия в доходах для разных должностей и логику их повышения.

Среда мотивированных и «драйвовых» людей в селективных университетах, ролевые модели выпускников и позиция преподавателей задают нарративы высоких амбиций и профессиональных притязаний, референтных для среднего и верхнего среднего классов. Многие студенты ведущих вузов изначально инвестируют в престиж вуза как в сигнал о более высоких способностях и полученных навыках. Репутационный капитал позволяет им ориентироваться на наиболее престижных работодателей, а в некото-

рых случаях рассчитывать на эксклюзивность карьерного старта. В фокусе их внимания — отрасли с наибольшей экономической отдачей и лидирующие компании: флагманы IT-сектора, интернациональные FMCG-корпорации, «большая четверка». Те же предпочтения типичны для студентов престижных вузов и в других странах [Binder, Davis, Bloom, 2016]. Тесная интеграция подобных компаний в образовательную и внеучебную деятельность университетов позволяет студентам перенимать доминирующий язык карьерной навигации и нормы корпоративной культуры, что воспринимается как преимущество при найме [Tholen, 2013]. Знание культурных норм среды, сильный сигнал для работодателя и профильный опыт, полученный на старших курсах, позволяют студентам селективных университетов рассчитывать на перепрыгивание самых низких ступеней и старт с более высоких позиций («на одну ступеньку повыше стажера», «тот, кто управляет начальными сотрудниками», «менеджер среднего звена»).

Получаемый студентами портфель компетенций и знаний не только служит сигналом о качестве подготовки, но и позволяет сочетать разные преимущества для карьерного развития в долгосрочной перспективе. Акцент на универсальные и общепрофессиональные компетенции лучше соответствует управленческим должностям, на которые ориентируются студенты ведущих вузов, и запросам референтных работодателей. С другой стороны, в восприятии студентов ведущих вузов получение теоретического фундамента на младших курсах позволяет легче осваивать новые навыки, адаптироваться к изменчивому рынку труда и «пробовать себя в разных ролях», «понять, что это не твое, и что-то поменять». Подобная возможность горизонтальной трудовой мобильности рассматривается в литературе как важное преимущество селективных университетов [Tholen, 2013].

Инфраструктурный капитал — важнейшее подспорье в формировании социального капитала, и вместе они способствуют сравнительно простой реализации высоких амбиций. Плотность профессионально ориентированных внеучебных активностей, университетских карьерных сервисов и мероприятий позволяет студентам селективных вузов целенаправленно инвестировать в полезные социальные связи. Это не только ключевой источник информации о карьерных возможностях, ожиданиях рынка труда и конкретных компаниях, но и ускоренный доступ к первому опыту работы. Типичны истории, когда студентов зовут на работу после открытой лекции, мастер-класса или спецкурса от крупных компаний («тем, кто им очень понравился, они сразу предлагают оффер») или после одного разговора на карьерном мероприятии («забредя на третьем курсе на ярмарку, на работу попал за один день вместо условных двух недель отбора», «просто пошел на карьерный день, два часа поболтал — и все, взяли на стажир-

ровку», «пригласили пройти математический тест, сразу же собеседование, и на следующий день меня взяли»). Многие нашли информацию о своей первой работе через «слабые связи» со сверстниками или выпускниками. Для студентов селективных вузов стажировки и контакты с работодателями имеют самостоятельное значение для доступа к наиболее престижным секторам рынка труда и получения ценного социального капитала, усиливающего имеющиеся семейные ресурсы [Tholen, 2013].

Определенность притязаний, знание ожиданий работодателя и поддержка вуза обеспечивают студентам проторенную дорогу на рынок труда. Организованные в партнерстве с университетом программы стажировок в ведущих компаниях для большинства студентов становятся первым профильным опытом работы. Неполный рабочий день и гибкий график позволяют совмещать работу с обучением, и такой формат занятости в российском контексте представляет собой стратегию максимизации экономической отдачи [Лопатина и др., 2020] и дает возможность дальнейшего трудоустройства в референтных компаниях.

Информанты из неселективных университетов имеют менее определенные и амбициозные представления о старте карьеры. Большинство из них признаются, что не знают, как устроен рынок труда, и не задумывались о будущей карьере: «думают только, как закончить университет», «находятся в прострации» и «в принципе не знают, чем хотят заниматься». В отличие от студентов селективных вузов, которые в целом хорошо разбираются в номенклатуре должностей и логике карьерного развития в крупных компаниях, студенты неселективных университетов ограничиваются размытыми представлениями о будущей профессиональной позиции.

Большинство из тех, кто высказывался о своих карьерных планах более определенно, ориентированы на региональный средний бизнес и государственный сектор — органы власти, государственные банки и корпорации — и редко апеллируют к престижу работодателя. Старшекурсники неселективных университетов упоминают в интервью, что крупные международные и российские компании становятся референтным примером успеха для отдельных выпускников их вуза, но сами они, как правило, на такой успех не рассчитывают. Среда их вуза не задает высоких амбиций. Ориентация студентов неселективных университетов в выборе карьерной стратегии на представления людей за рамками университета и ограниченные контакты с работодателями не позволяют им сформировать понимание профессиональных норм и возможностей старта карьеры в подобных компаниях.

Так как студенты неселективных вузов не видят репутационной ценности университета и эффективных каналов получения профильной практики, они убеждены, что на старте карьеры им доступны только «самые низкие», «младшие» должности: «менед-

жер самого низкого звена или администратор», «простая какая-то должность», «бухгалтер на первичной документации». В отличие от студентов ведущих университетов, они практически не говорят о стремлении занять управленческие должности и рассматривают варианты рабочих мест, позволяющих практиковать более специализированные навыки.

При этом они предъявляют запрос на стабильность и предсказуемость карьерной траектории, предполагающей «вертикальное» движение («а не прыгание с одной работы на другую») по карьерной лестнице «с самых низов» и «получение новых должностей постепенно» в рамках одной специальности за счет наращивания полученных в вузе профильных навыков. С таким представлением о будущей карьере связан в том числе и выбор конкретного профиля уже на старте обучения — это практика, которой нет в ведущих вузах, где она считается скорее недостатком. Профильная специализация имеет важнейшее значение для студентов неселективных вузов, однако на практике они плохо представляют возможности старта карьеры. При дефицитах социального капитала, полезных практических знаний и невосребованности вузовской поддержки они, как правило, самостоятельно находят занятость: низкоквалифицированную, непрофильную (продавец-консультант, администратор, случайные подработки), сравнительно малооплачиваемую. Часто это бывает занятость почти на полный день, что многие признают препятствием для нормальной учебы. Примеры трудоустройства по профилю обучения воспринимаются как редкие случаи удачного старта карьеры, связанные с содействием со стороны преподавателей-практиков или стажировками в крупных региональных компаниях.

Общим для студентов ведущих и неселективных университетов является представление о доходе как о показателе успешности карьеры, при этом и те и другие имеют завышенные по сравнению с актуальным положением дел зарплатные ожидания, что довольно типично для старшекурсников и в России, и за рубежом [Шибанова и др., 2021]. При этом зарплатные амбиции студентов селективных вузов в среднем выше (50–60 тыс. рублей в месяц по сравнению с 40–50 тыс. рублей для информантов из неселективных вузов) и определеннее, что само по себе является предиктором более удачного транзита на рынок труда. Если старшекурсники селективных университетов говорят о минимуме дохода, ниже которого они даже не станут рассматривать вакансии, то студенты неселективных вузов считают, что стартовая заработная плата может быть сколь угодно низкой.

6. Выводы и дискуссия

Вспоминая себя в период поступления в вуз, старшекурсники и селективных, и неселективных университетов говорят о том, что

их карьерные ожидания в тот период были неопределенными. Они опирались на рамочные императивы обязательности высшего образования для карьерного успеха, развития и совершенствования, на индивидуалистские и инструментальные ценности и т.д., которые с учетом сравнительно гомогенного социального состава выборки можно отнести к схожим культурным нормам их семей. Результаты проведенного анализа показывают, что опыт обучения в вузе может вносить существенный вклад в различия в операционализации изначально схожих установок у старшекурсников селективных и неселективных университетов. За время обучения у наших информантов сформировались более предметные представления о старте карьеры, различающиеся в зависимости от восприятия институциональной среды университетов и ресурсов (капиталов) для старта карьеры.

Различия связаны, во-первых, с объемом ресурсов для карьерного старта, который существенно больше в представлениях студентов селективных университетов. Студенты неселективных вузов в целом наделяют меньшей ценностью университетские капиталы (за исключением специфического человеческого капитала) для старта карьеры и не предъявляют на них артикулированного запроса.

Во-вторых, студенты различаются в самооэффективности использования ресурсов, полученных за время обучения. У студентов ведущих университетов на смену карьерной неопределенности при поступлении приходят относительная целеориентированность и сценарные нарративы. Они представляют себе разные варианты развития карьеры, хорошо различают доступные им ресурсы и нацелены на их комбинирование для получения преимуществ при транзите на рынок труда. У студентов неселективных вузов сохраняется неопределенность карьерных перспектив, они меньше осведомлены об имеющихся у вуза ресурсах, за исключением человеческого капитала, и часто пассивны в их применении.

В-третьих, рассуждая о том, что даст обучение для старта их карьеры, информанты из ведущих и неселективных вузов часто оперируют схожими оборотами, но вкладывают в них разные смыслы. «Фундамент» — это понимание закономерностей и умение думать для одних или широта применения профессиональных навыков для других; «связи» — это долгосрочная инвестиция в социальный капитал для карьерного развития или решение единовременной задачи найма по знакомству; репутационный капитал — научность или профильная специализация; инфраструктурный капитал — широкая палитра сервисов или только производственная практика.

Накопление и взаимное усиление капиталов трудоустроиваемости позволяет студентам ведущих университетов формировать

и более определенные, и более амбициозные ожидания [Burke, Scurry, Blenkinsopp, 2020]. Формальные или неформальные связи с престижными работодателями позволяют выстраивать статусные границы между вузами [Jack, 2016], различение высокостатусных и «обычных» профессиональных ролей [Tholen, 2013], что приводит к эффекту туннелирования карьерных ожиданий [Binder, Davis, Bloom, 2016]. Изначально размытые или инфантильные представления за время обучения трансформируются в более определенный образ успешного старта карьеры, приближенный к стандартам среднего класса: офисная должность на не самой низкой управленческой позиции в крупной престижной компании и в отрасли с наибольшей экономической отдачей.

В восприятии студентов ведущий университет снабжает их ресурсами, которые можно комбинировать для получения конкурентных преимуществ на старте карьеры: знанием «правил игры» и языка карьерной навигации, полезными горизонтальными и вертикальными связями, информированностью о карьерных возможностях и требованиях компаний, дипломом как сигналом о способностях и навыках для работодателей, выгодным человеческим капиталом (развитые универсальные компетенции вместе с фундаментальной подготовкой и профильным опытом на стажировке), обширной инфраструктурой поддержки транзита на рынок труда. Институционализированные треки карьерного старта позволяют выстраивать более информированные и целеориентированные стратегии и действительно начинать карьеру в более престижных отраслях и компаниях, по профилю обучения и с более высоким доходом.

Студенты неселективных вузов не имеют возможности переинтерпретировать нарративы успешности в университетской среде, не верят в отдачу от репутации вуза, скептически относятся к вузовской поддержке транзита на рынок труда, делают ставку на социальные связи только с преподавателями-практиками, что лишь для очень немногих оказывается эффективным. В их восприятии профильная специализация и специфические навыки — ключевой капитал, получаемый за время обучения, но они плохо представляют себе, как его реализовать. В результате их амбиции заметно скромнее, чем у студентов ведущих вузов, менее артикулированы и предполагают старт с самых низов, так как «надо ведь с чего-то начинать». Не имея релевантного опыта и других преимуществ тесной интеграции ведущих компаний в университетскую жизнь, большинство студентов неселективных вузов начинают профессиональную карьеру с низкоквалифицированного и низкооплачиваемого труда.

Следствием различий в объеме, значениях и самоэффективности использования ресурсов становится несходство представлений о том, что такое успешная карьера, об ожидаемом и акту-

альном транзите на рынок труда. При различиях в восприятии фактический разрыв между ведущими и неселективными университетами не так уж велик и связан не столько с качеством обучения, сколько со статусом. Разница в общей селективности между ними сокращалась за время обучения наших информантов, а в направлении обучения «экономика» исходно составляла всего 2–3 балла ЕГЭ. Большинство участников исследования изначально хотели поступить в ведущий университет, т.е. многие сравнительно хорошо подготовленные студенты совсем немного недобрали до заметно более выигрышного старта карьеры.

Дифференциация ожиданий несет потенциал долгосрочной стратификации карьерных возможностей. Студенты ведущих вузов имеют привилегию пробовать разные роли, выбирать профессиональную идентичность сообразно интересам, а найдя подходящую, сравнительно легко приобретать релевантный опыт и вставать на рельсы ускоренного карьерного роста. Студенты неселективных вузов, надеясь на предсказуемую карьерную траекторию и поступательное развитие в рамках зафиксированной еще на первых курсах специальности, в реальности закрепляют непрофильный профессиональный опыт и в перспективе свое отставание от студентов ведущих университетов. Одни скорее готовят себя к престижным управленческим позициям и перспективным изменениям на рынке труда, другие — к текущим потребностям работодателей, позициям специалистов и линейного персонала.

Различия между студентами ведущих и неселективных вузов во многом созвучны обсуждаемым в литературе классовым различиям: ориентация на «безопасные» карьерные траектории [Minaeva, Yanbarisova, Pavlenko, 2020] и специфические навыки под текущую ситуацию или применение универсальных компетенций в долгосрочной перспективе [Burke, Scurry, Blenkinsopp, 2020], разрыв в определенности и знании «правил игры» [Lafreau, 2015], самоэффективности карьерного выбора [Bathmaker, Ingram, Waller, 2013], умения проактивно мобилизовывать ресурсы [De Schepper, Clusq, Kyndt, 2023]. Однако с учетом схожего социально-экономического положения семей информантов в нашем случае разницу вряд ли можно списать только на самоотбор при поступлении, социальные и культурные факторы. Последние, безусловно, играют ключевую роль в выборе места обучения [Малиновский, Шибанова, 2022], но не являются статичными и, вступая во взаимодействие с институциональной средой, могут приводить к разным результатам даже у людей со схожими на первый взгляд семейными бэкграундами.

Данное исследование позволяет зафиксировать различия в нарративах студентов селективных и неселективных университетов, связанные с различиями в восприятии ресурсов университета. Но, вследствие типичного для качественных исследований

ограничения в репрезентативности выборки, мы не можем говорить о каузальной связи и точной оценке вклада индивидуальных, семейных и институциональных факторов дифференциации карьерных ожиданий. В какой степени семейные культурные нормы воспроизводятся или меняются за время обучения, насколько они резильентны по отношению к институциональной среде, в какой степени стартовое неравенство в ожиданиях может быть снижено за счет инфраструктурного капитала вуза — эти вопросы заслуживают дальнейшего рассмотрения в исследованиях с количественным и лонгитюдным дизайном.

Благодарности Исследование реализовано при поддержке факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Приложения Приложение 1. Состав и характеристики информантов исследования

	Имя (псевдоним)	Пол	Возраст	Город	Направление обучения	Курс	Форма обучения
<i>Селективные университеты</i>							
1	Марина	Ж	22	Екатеринбург	Менеджмент	4	Бюджет
2	Георгий	М	21	Екатеринбург	Менеджмент	4	Платно
3	Виталий	М	21	Екатеринбург	Экономика	4	Платно
4	Анна	Ж	21	Екатеринбург	Экономика	4	Бюджет
5	Екатерина	Ж	22	Екатеринбург	Экономика	4	—
6	Арсений	М	21	Самара	Менеджмент	4	Платно
7	Мария	Ж	21	Самара	Менеджмент	4	Бюджет
8	Нина	Ж	21	Самара	Менеджмент	4	Бюджет
9	Оксана	Ж	22	Самара	Менеджмент	4	Бюджет
10	Раиса	Ж	21	Самара	Менеджмент	4	Бюджет
11	Ульяна	Ж	20	Самара	Менеджмент	4	Платно
12	Иван	М	21	Самара	Экономика	4	Бюджет
13	Никол	М	21	Самара	Экономика	4	Платно
14	Надежда	Ж	22	Новосибирск	Менеджмент	4	Платно
15	Лариса	Ж	21	Новосибирск	Менеджмент	4	Платно
16	Давид	М	22	Новосибирск	Экономика	4	Платно
17	Елена	Ж	21	Новосибирск	Экономика	4	Платно
18	Егор	М	21	Новосибирск	Экономика	4	Бюджет
19	Татьяна	Ж	21	Новосибирск	Экономика	4	Бюджет
20	Матвей	М	21	Новосибирск	Экономика	4	Платно
21	Юлия	Ж	21	Новосибирск	Экономика	4	Платно
22	Дарья	Ж	22	Новосибирск	Экономика	4	Платно
23	Алла	Ж	21	Новосибирск	Экономика	4	Платно

Окончание табл.

	Имя (псевдоним)	Пол	Возраст	Город	Направление обучения	Курс	Форма обучения
<i>Неселективные университеты</i>							
1	Артур	М	21	Екатеринбург	Менеджмент	3	Платно
2	Олег	М	20	Екатеринбург	Менеджмент	3	Платно
3	Александра	Ж	20	Екатеринбург	Экономика	3	Платно
4	Мансур	М	20	Екатеринбург	Экономика	3	–
5	Ольга	Ж	21	Самара	Менеджмент	4	Бюджет
6	Карина	Ж	21	Самара	Менеджмент	4	Платно
7	Ксения	Ж	20	Самара	Менеджмент	3	–
8	Светлана	Ж	21	Самара	Менеджмент	4	Бюджет
9	Полина	Ж	21	Самара	Менеджмент	4	Бюджет
10	Каролина	Ж	20	Самара	Менеджмент	3	Платно
11	Евгения	Ж	22	Самара	Экономика	4	Платно
12	Анастасия	Ж	20	Самара	Экономика	3	Платно
13	Виктория	Ж	21	Новосибирск	Экономика	4	Платно
14	Инна	Ж	21	Новосибирск	Экономика	4	Платно
15	Тамара	Ж	21	Новосибирск	Экономика	4	Платно
16	Алина	Ж	21	Новосибирск	Экономика	4	–
17	Дмитрий	М	21	Новосибирск	Экономика	4	Бюджет
18	Денис	М	22	Новосибирск	Экономика	4	Платно
19	Константин	М	22	Новосибирск	Экономика	4	Платно
20	Валерия	Ж	21	Новосибирск	Экономика	4	Платно
21	Ян	М	22	Новосибирск	Экономика	4	Бюджет

Приложение 2. Распределение информантов из селективных и неселективных университетов по гендеру, местонахождению университета, направлениям и форме обучения (%)

	Селективные университеты	Неселективные университеты
Пол: мужчины / женщины	35 / 65	34 / 66
Возраст: 20 / 21 / 22	0 / 70 / 30	29 / 52 / 19
Город местонахождения университета: Екатеринбург / Самара / Новосибирск	23 / 35 / 43	19 / 38 / 43
Направление обучения: Менеджмент / Экономика	43 / 57	38 / 62
Курс обучения: 4-й курс / 3-й курс	100 / 0	67 / 33
Форма обучения: бюджетная / платно / нет данных	39 / 61	24 / 62 / 14

Литература

1. Колосова А.И., Рудаков В.Н., Рощин С.Ю. (2020) Влияние работы по профилю полученной специальности на заработную плату и удовлетворенность работой выпускников вузов. *Вопросы экономики*, № 11, сс. 113–132. <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2020-11-113-132>

2. Лопатина М.В., Леонова Л.А., Травкин П.В., Рошин С.Ю., Рудаков В.Н. (2020) *Выпускники среднего профессионального и высшего образования на российском рынке труда*. М.: НИУ ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2195-3>
3. Малиновский С.С., Шибанова Е.Ю. (2022) Причины и факторы завершения экспансии высшего образования в России. *Социологический журнал*, № 3, сс. 8–37. <https://doi.org/10.19181/socjour.2022.28.3.9149>
4. Мальцева В.А. (2021) Что не так с концепцией готовности выпускников вуза к работе? *Экономическая социология*, т. 22, № 2, сс. 109–138. <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2021-2-109-138>
5. Поплавская А.А. (2023) Будущая работа глазами студентов российских вузов: дифференциация образа работы в межрегиональной перспективе. *Мир России. Социология. Этнология*, т. 32, № 1, сс. 61–86. <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2023-32-1-61-86>
6. Рошин С.Ю., Рудаков В.Н. (2015) Измеряют ли стартовые заработные платы выпускников качество образования? Обзор российских и зарубежных исследований. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 137–181. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2015-1-137-181>
7. Шибанова Е.Ю., Малиновский С.С., Тойлуг-оол М.М., Дудина А.И. (2021) *Карьерные ожидания студентов российских вузов*. М.: НИУ ВШЭ.
8. Aley M.R., Levine K.J. (2020) From Whom Do Young Adults Actively Seek Career Information? An Ego-Network Analysis of Vocational Anticipatory Socialization. *Communication Studies*, vol. 71, no 2, pp. 351–367. <https://doi.org/10.1080/10510974.2020.1735465>
9. Arcidiacono P., Hotz V.J., Maurel A., Romano T. (2020) Ex Ante Returns and Occupational Choice. *Journal of Political Economy*, vol. 128, no 12, pp. 4475–4522. <https://doi.org/10.1086/710559>
10. Armstrong E.A., Hamilton L.T. (2013) *Paying for the Party: How College Maintains Inequality*. Cambridge, MA: Harvard University. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674073517>
11. Baert S., Neyt B., Siedler T., Tobback I., Verhaest D. (2021) Student Internships and Employment Opportunities after Graduation: A Field Experiment. *Economics of Education Review*, vol. 83, August, Article no 102141. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102141>
12. Bathmaker A.-M., Ingram N., Waller R. (2013) Higher Education, Social Class and the Mobilisation of Capitals: Recognizing and Playing the Game. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 34, iss. 5–6, pp. 723–743. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.816041>
13. Binder A.J., Davis D.B., Bloom N. (2016) Career Funneling: How Elite Students Learn to Define and Desire “Prestigious” Jobs. *Sociology of Education*, vol. 89, no 1, pp. 20–39. <https://doi.org/10.1177/0038040715610883>
14. Borghans L., Golsteyn B.H., Stenberg A. (2015) Does Expert Advice Improve Educational Choice? *PLOS One*, vol. 10, no 12, Article no e0145378. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0145378>
15. Bourdieu P., Wacquant L. (2013) Symbolic Capital and Social Classes. *Journal of Classical Sociology*, vol. 13, no 2, pp. 292–302. <https://doi.org/10.1177/1468795x12468736>
16. Brown P., Hesketh A., Williams S. (2004) *The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy*. Oxford: Oxford University. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199269532.001.0001>
17. Buckley P., Lee P. (2021) The Impact of Extra-Curricular Activity on the Student Experience. *Active Learning in Higher Education*, vol. 22, no 1, pp. 37–48. <https://doi.org/10.1177/1469787418808988>

18. Burke C., Scurry T., Blenkinsopp J. (2020) Navigating the Graduate Labour Market: The Impact of Social Class on Student Understandings of Graduate Careers and the Graduate Labour Market. *Studies in Higher Education*, vol. 45, no 8, pp. 1711–1722. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1702014>
19. De Schepper A., Clycq N., Kyndt E. (2023) Socioeconomic Differences in the Transition from Higher Education to the Labour Market: A Systematic Review. *Journal of Career Development*, vol. 50, no 1, pp. 234–250. <https://doi.org/10.1177/08948453221077674>
20. Drydakis N. (2015) Economics Applicants in the UK Labour Market: University Reputation and Employment Outcomes. *International Journal of Manpower*, vol. 36, no 3, pp. 296–333. <https://doi.org/10.1108/ijm-02-2014-0061>
21. Frick B., Maihaus M. (2016) The Structure and Determinants of Expected and Actual Starting Salaries of Higher Education Students in Germany: Identical or Different? *Education Economics*, vol. 24, no 4, pp. 374–392. <https://doi.org/10.1080/09645292.2015.1110115>
22. Granfield R., Koenig T. (1992) Learning Collective Eminence: Harvard Law School and the Social Production of Elite Lawyers. *Sociological Quarterly*, vol. 33, no 4, pp. 503–520. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1992.tb00140.x>
23. Guo J., Marsh H.W., Morin A.J., Parker P.D., Kaur G. (2015) Directionality of the Associations of High School Expectancy-Value, Aspirations, and Attainment: A Longitudinal Study. *American Educational Research Journal*, vol. 52, no 2, pp. 371–402. <https://doi.org/10.3102/0002831214565786>
24. Ho T.T.H., Le V.H., Nguyen D.T., Nguyen C.T.P., Nguyen H.T.T. (2023) Effects of Career Development Learning on Students' Perceived Employability: A Longitudinal Study. *Higher Education*, vol. 86, no 2, pp. 297–315. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00933-6>
25. Hora M.T. (2020) Hiring as Cultural Gatekeeping into Occupational Communities: Implications for Higher Education and Student Employability. *Higher Education*, vol. 79, June, pp. 307–324. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00411-6>
26. Jack A.A. (2016) (No) Harm in Asking: Class, Acquired Cultural Capital, and Academic Engagement at an Elite University. *Sociology of Education*, vol. 89, no 1, pp. 1–19. <https://doi.org/10.1177/0038040715614913>
27. Jackson D., Dean B.A. (2023) The Contribution of Different Types of Work-Integrated Learning to Graduate Employability. *Higher Education Research & Development*, vol. 42, no 1, pp. 93–110. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2048638>
28. Jackson D., Riebe L., Macau F. (2022) Determining Factors in Graduate Recruitment and Preparing Students for Success. *Education + Training*, vol. 64, no 5, pp. 681–699. <https://doi.org/10.1108/et-11-2020-0348>
29. Jackson D., Tomlinson M. (2022) The Relative Importance of Work Experience, Extra-Curricular and University-Based Activities on Student Employability. *Higher Education Research & Development*, vol. 41, no 4, pp. 1119–1135. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1901663>
30. Jensen D.H., Jetten J. (2015) Bridging and Bonding Interactions in Higher Education: Social Capital and Students' Academic and Professional Identity Formation. *Frontiers in Psychology*, no 6, Article no 126. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00126>
31. Kaufman P., Feldman K.A. (2004) Forming Identities in College: A Sociological Approach. *Research in Higher Education*, vol. 45, August, pp. 463–496. <https://doi.org/10.1023/b:rihe.0000032325.56126.29>
32. Lamont M. (1992) *Money, Morals, and Manners: The Culture of the French and the American Upper-Middle Class*. Chicago: University of Chicago. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922591.001.0001>

33. Lamont M., Beljean S., Clair M. (2014) What Is Missing? Cultural Processes and Causal Pathways to Inequality. *Socio-Economic Review*, vol. 12, no 3, pp. 573–608. <https://doi.org/10.1093/ser/mwu011>
34. Lareau A. (2015) Cultural Knowledge and Social Inequality. *American Sociological Review*, vol. 80, no 1, pp. 1–27. <https://doi.org/10.1177/0003122414565814>
35. Maher A., Graves S. (2008) *Graduate Employability: Can Higher Education Deliver?* Threshold Press Ltd.
36. Martin N.D. (2009) Social Capital, Academic Achievement, and Postgraduation Plans at an Elite, Private University. *Sociological Perspectives*, vol. 52, no 2, pp. 185–210. <https://doi.org/10.1525/sop.2009.52.2.185>
37. Minina E., Yanbarisova D., Pavlenko E. (2020) Educational Choice of Russian High School Students in Grade Nine. *International Studies in Sociology of Education*, vol. 29, no 4, pp. 326–343. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1728362>
38. Morley L., Aynsley S. (2007) Employers, Quality and Standards in Higher Education: Shared Values and Vocabularies or Elitism and Inequalities? *Higher Education Quarterly*, vol. 61, no 3, pp. 229–249. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2007.00353.x>
39. Naven M., Whalen D. (2022) The Signaling Value of University Rankings: Evidence from Top 14 Law Schools. *Economics of Education Review*, vol. 89, August, Article no 102282. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2022.102282>
40. Nogales R., Córdova P., Urquidi M. (2020) The Impact of University Reputation on Employment Opportunities: Experimental Evidence from Bolivia. *The Economic and Labour Relations Review*, vol. 31, no 4, pp. 524–542. <https://doi.org/10.1177/1035304620962265>
41. Ostrove J.M., Stewart A.J., Curtin N.L. (2011) Social Class and Belonging: Implications for Graduate Students' Career Aspirations. *The Journal of Higher Education*, vol. 82, no 6, pp. 748–774. <https://doi.org/10.1353/jhe.2011.0039>
42. Palinkas L.A., Horwitz S.M., Green C.A., Wisdom J.P., Duan N., Hoagwood K. (2015) Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, vol. 42, November, pp. 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
43. Parker P.D., Marsh H.W., Ciarrochi J., Marshall S., Abduljabbar A.S. (2014) Juxtaposing Math Self-Efficacy and Self-Concept as Predictors of Long-Term Achievement Outcomes. *Educational Psychology*, vol. 34, no 1, pp. 29–48. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.797339>
44. Qenani E., MacDougall N., Sexton C. (2014) An Empirical Study of Self-Perceived Employability: Improving the Prospects for Student Employment Success in an Uncertain Environment. *Active Learning in Higher Education*, vol. 15, no 3, pp. 199–213. <https://doi.org/10.1177/1469787414544875>
45. Rivera L.A. (2012) Hiring as Cultural Matching: The Case of Elite Professional Service Firms. *American Sociological Review*, vol. 77, no 6, pp. 999–1022. <https://doi.org/10.1177/0003122412463213>
46. Rothwell A., Herbert I., Rothwell F. (2008) Self-Perceived Employability: Construction and Initial Validation of a Scale for University Students. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 73, no 1, pp. 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.12.001>
47. Saldaña J. (2021) *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Angeles, CA; London: Sage.
48. Seawright J., Gerring J. (2008) Case Selection Techniques in Case Study Research: A Menu of Qualitative and Quantitative Options. *Political Research Quarterly*, vol. 61, no 2, pp. 294–308. <https://doi.org/10.1177/1065912907313077>

49. Sekhri S. (2020) Prestige Matters: Wage Premium and Value Addition in Elite Colleges. *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 12, no 3, pp. 207–225. <https://doi.org/10.1257/app.20140105>
50. Shibanova E., Malinovsky S. (2021) Higher Education in Soviet and Russian Welfare States: Hybridization, Continuity and Change. *European Journal of Higher Education*, vol. 11, no 3, pp. 273–291. <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1945475>
51. Silver B.R. (2020) Social Class and Habitus at the End of College: Cultural Similarity and Difference among Graduating Seniors. *Sociological Focus*, vol. 53, no 2, pp. 190–206. <https://doi.org/10.1080/00380237.2020.1730276>
52. Spence M. (1978) Job Market Signaling. *Uncertainty in Economics* (eds P.A. Diamond, M. Rothschild), New York, NY: Academic Press, pp. 281–306. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-214850-7.50025-5>
53. Staff J., Harris A., Sabates R., Briddell L. (2010) Uncertainty in Early Occupational Aspirations: Role Exploration or Aimlessness? *Social Forces*, vol. 89, no 2, pp. 659–683. <https://doi.org/10.1353/sof.2010.0088>
54. Stoit G., Geary D.C. (2022) Sex Differences in Adolescents' Occupational Aspirations: Variations across Time and Place. *PLOS One*, vol. 17, no 1, Article no e0261438. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0261438>
55. Stevens M.L., Armstrong E.A., Arum R. (2008) *Sieve, Incubator, Temple, Hub: Empirical and Theoretical Advances in the Sociology of Higher Education. Annual Review of Sociology*, vol. 34, pp. 127–151. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134737>
56. Tholen G., Brown P., Power S., Allouch A. (2013) The Role of Networks and Connections in Educational Elites' Labour Market Entrance. *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 34, December, pp. 142–154. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2013.10.003>
57. Thomas S.L., Zhang L. (2005) Post-Baccalaureate Wage Growth within Four Years of Graduation: The Effects of College Quality and College Major. *Research in Higher Education*, vol. 46, June, pp. 437–459. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-2969-y>
58. Thune T., Støren L.A. (2015) Study and Labour Market Effects of Graduate Students' Interaction with Work Organisations during Education: A Cohort Study. *Education + Training*, vol. 57, no 7, pp. 702–722. <https://doi.org/10.1108/ET-10-2014-0126>
59. Tomlinson M. (2017) Forms of Graduate Capital and Their Relationship to Graduate Employability. *Education + Training*, vol. 59, no 4, pp. 338–352. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090>
60. Tomlinson M., Jackson D. (2021) Professional Identity Formation in Contemporary Higher Education Students. *Studies in Higher Education*, vol. 46, no 4, pp. 885–900. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1659763>
61. Vinson B.M., Reardon R.C., Bertoch S.C. (2014) Career Services at Colleges and Universities: A 30-Year Replication Study. *Journal of College Student Development*, vol. 55, no 2, pp. 203–207. <https://doi.org/10.1353/csd.2014.0018>
62. Wiswall M., Zafar B. (2021) Human Capital Investments and Expectations about Career and Family. *Journal of Political Economy*, vol. 129, no 5, pp. 1361–1424. <https://doi.org/10.1086/713100>
63. Zafar B. (2011) How Do College Students Form Expectations? *Journal of Labor Economics*, vol. 29, no 2, pp. 301–348. <https://doi.org/10.1086/658091>

References

- Aley M.R., Levine K.J. (2020) From Whom Do Young Adults Actively Seek Career Information? An Ego-Network Analysis of Vocational Anticipatory Socialization. *Communication Studies*, vol. 71, no 2, pp. 351–367. <https://doi.org/10.1080/10510974.2020.1735465>

- Arcidiacono P., Hotz V.J., Maurel A., Romano T. (2020) Ex Ante Returns and Occupational Choice. *Journal of Political Economy*, vol. 128, no 12, pp. 4475–4522. <https://doi.org/10.1086/710559>
- Armstrong E.A., Hamilton L.T. (2013) *Paying for the Party: How College Maintains Inequality*. Cambridge, MA: Harvard University. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674073517>
- Baert S., Neyt B., Siedler T., Tobback I., Verhaest D. (2021) Student Internships and Employment Opportunities after Graduation: A Field Experiment. *Economics of Education Review*, vol. 83, August, Article no 102141. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102141>
- Bathmaker A.-M., Ingram N., Waller R. (2013) Higher Education, Social Class and the Mobilisation of Capitals: Recognizing and Playing the Game. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 34, iss. 5–6, pp. 723–743. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.816041>
- Binder A.J., Davis D.B., Bloom N. (2016) Career Funneling: How Elite Students Learn to Define and Desire “Prestigious” Jobs. *Sociology of Education*, vol. 89, no 1, pp. 20–39. <https://doi.org/10.1177/0038040715610883>
- Borghans L., Golsteyn B.H., Stenberg A. (2015) Does Expert Advice Improve Educational Choice? *PLOS One*, vol. 10, no 12, Article no e0145378. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0145378>
- Bourdieu P., Wacquant L. (2013) Symbolic Capital and Social Classes. *Journal of Classical Sociology*, vol. 13, no 2, pp. 292–302. <https://doi.org/10.1177/1468795x12468736>
- Brown P., Hesketh A., Williams S. (2004) *The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy*. Oxford: Oxford University. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199269532.001.0001>
- Buckley P., Lee P. (2021) The Impact of Extra-Curricular Activity on the Student Experience. *Active Learning in Higher Education*, vol. 22, no 1, pp. 37–48. <https://doi.org/10.1177/1469787418808988>
- Burke C., Scurry T., Blenkinsopp J. (2020) Navigating the Graduate Labour Market: The Impact of Social Class on Student Understandings of Graduate Careers and the Graduate Labour Market. *Studies in Higher Education*, vol. 45, no 8, pp. 1711–1722. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1702014>
- De Schepper A., Clycq N., Kyndt E. (2023) Socioeconomic Differences in the Transition from Higher Education to the Labour Market: A Systematic Review. *Journal of Career Development*, vol. 50, no 1, pp. 234–250. <https://doi.org/10.1177/08948453221077674>
- Drydakis N. (2015) Economics Applicants in the UK Labour Market: University Reputation and Employment Outcomes. *International Journal of Manpower*, vol. 36, no 3, pp. 296–333. <https://doi.org/10.1108/ijm-02-2014-0061>
- Frick B., Maihaus M. (2016) The Structure and Determinants of Expected and Actual Starting Salaries of Higher Education Students in Germany: Identical or Different? *Education Economics*, vol. 24, no 4, pp. 374–392. <https://doi.org/10.1080/09645292.2015.1110115>
- Granfield R., Koenig T. (1992) Learning Collective Eminence: Harvard Law School and the Social Production of Elite Lawyers. *Sociological Quarterly*, vol. 33, no 4, pp. 503–520. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1992.tb00140.x>
- Guo J., Marsh H.W., Morin A.J., Parker P.D., Kaur G. (2015) Directionality of the Associations of High School Expectancy-Value, Aspirations, and Attainment: A Longitudinal Study. *American Educational Research Journal*, vol. 52, no 2, pp. 371–402. <https://doi.org/10.3102/0002831214565786>
- Ho T.T.H., Le V.H., Nguyen D.T., Nguyen C.T.P., Nguyen H.T.T. (2023) Effects of Career Development Learning on Students’ Perceived Employability: A Longitudinal Study. *Higher Education*, vol. 86, no 2, pp. 297–315. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00933-6>

- Hora M.T. (2020) Hiring as Cultural Gatekeeping into Occupational Communities: Implications for Higher Education and Student Employability. *Higher Education*, vol. 79, June, pp. 307–324. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00411-6>
- Jack A.A. (2016) (No) Harm in Asking: Class, Acquired Cultural Capital, and Academic Engagement at an Elite University. *Sociology of Education*, vol. 89, no 1, pp. 1–19. <https://doi.org/10.1177/0038040715614913>
- Jackson D., Dean B.A. (2023) The Contribution of Different Types of Work-Integrated Learning to Graduate Employability. *Higher Education Research & Development*, vol. 42, no 1, pp. 93–110. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2048638>
- Jackson D., Riebe L., Macau F. (2022) Determining Factors in Graduate Recruitment and Preparing Students for Success. *Education + Training*, vol. 64, no 5, pp. 681–699. <https://doi.org/10.1108/et-11-2020-0348>
- Jackson D., Tomlinson M. (2022) The Relative Importance of Work Experience, Extra-Curricular and University-Based Activities on Student Employability. *Higher Education Research & Development*, vol. 41, no 4, pp. 1119–1135. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1901663>
- Jensen D.H., Jetten J. (2015) Bridging and Bonding Interactions in Higher Education: Social Capital and Students' Academic and Professional Identity Formation. *Frontiers in Psychology*, no 6, Article no 126. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00126>
- Kaufman P., Feldman K.A. (2004) Forming Identities in College: A Sociological Approach. *Research in Higher Education*, vol. 45, August, pp. 463–496. <https://doi.org/10.1023/b:rihe.0000032325.56126.29>
- Kolosova A.I., Rudakov V.N., Roshchin S.Y. (2020) The Impact of Job-Education Match on Graduate Salaries and Job Satisfaction. *Voprosy Ekonomiki*, no 11, pp. 113–132 (In Russian). <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2020-11-113-132>
- Lamont M. (1992) *Money, Morals, and Manners: The Culture of the French and the American Upper-Middle Class*. Chicago: University of Chicago. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922591.001.0001>
- Lamont M., Beljean S., Clair M. (2014) What Is Missing? Cultural Processes and Causal Pathways to Inequality. *Socio-Economic Review*, vol. 12, no 3, pp. 573–608. <https://doi.org/10.1093/ser/mwu011>
- Lareau A. (2015) Cultural Knowledge and Social Inequality. *American Sociological Review*, vol. 80, no 1, pp. 1–27. <https://doi.org/10.1177/0003122414565814>
- Lopatina M.V., Leonova L.A., Travkin P.V., Roshchin S.Y., Rudakov V.N. (2020) *Graduates of Secondary Vocational and Higher Education in the Russian Labor Market*. Moscow: HSE (In Russian).
- Maher A., Graves S. (2008) *Graduate Employability: Can Higher Education Deliver?* Threshold Press Ltd.
- 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 (In Russian). <https://doi.org/10.19181/socjour.2022.28.3.9149>
- Maltseva V.A. (2021) What Is Wrong with the Concept of Job Readiness in Higher Education? *Journal of Economic Sociology*, vol. 22, no 2, pp. 109–138 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2021-2-109-138>
- Martin N.D. (2009) Social Capital, Academic Achievement, and Postgraduation Plans at an Elite, Private University. *Sociological Perspectives*, vol. 52, no 2, pp. 185–210. <https://doi.org/10.1525/sop.2009.52.2.185>
- Minina E., Yanbarisova D., Pavlenko E. (2020) Educational Choice of Russian High School Students in Grade Nine. *International Studies in Sociology of Education*, vol. 29, no 4, pp. 326–343. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1728362>
- Morley L., Aynsley S. (2007) Employers, Quality and Standards in Higher Education: Shared Values and Vocabularies or Elitism and Inequalities? *Higher Education Quarterly*, vol. 61, no 3, pp. 229–249. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2007.00353.x>

- Naven M., Whalen D. (2022) The Signaling Value of University Rankings: Evidence from Top 14 Law Schools. *Economics of Education Review*, vol. 89, August, Article no 102282. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2022.102282>
- Nogales R., Córdova P., Urquidi M. (2020) The Impact of University Reputation on Employment Opportunities: Experimental Evidence from Bolivia. *The Economic and Labour Relations Review*, vol. 31, no 4, pp. 524–542. <https://doi.org/10.1177/1035304620962265>
- Ostrove J.M., Stewart A.J., Curtin N.L. (2011) Social Class and Belonging: Implications for Graduate Students' Career Aspirations. *The Journal of Higher Education*, vol. 82, no 6, pp. 748–774. <https://doi.org/10.1353/jhe.2011.0039>
- Palinkas L.A., Horwitz S.M., Green C.A., Wisdom J.P., Duan N., Hoagwood K. (2015) Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, vol. 42, November, pp. 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Parker P.D., Marsh H.W., Ciarrochi J., Marshall S., Abduljabbar A.S. (2014) Juxtaposing Math Self-Efficacy and Self-Concept as Predictors of Long-Term Achievement Outcomes. *Educational Psychology*, vol. 34, no 1, pp. 29–48. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.797339>
- Poplavskaya A.A. (2023) Future Work through the Eyes of Russian University Students: Regional Differentiation of the Work Vision. *Universe of Russia. Sociology. Ethnology*, vol. 32, no 1, pp. 61–86 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2023-32-1-61-86>
- Qenani E., MacDougall N., Sexton C. (2014) An Empirical Study of Self-Perceived Employability: Improving the Prospects for Student Employment Success in an Uncertain Environment. *Active Learning in Higher Education*, vol. 15, no 3, pp. 199–213. <https://doi.org/10.1177/1469787414544875>
- Rivera L.A. (2012) Hiring as Cultural Matching: The Case of Elite Professional Service Firms. *American Sociological Review*, vol. 77, no 6, pp. 999–1022. <https://doi.org/10.1177/0003122412463213>
- Roshchin S.S., Rudakov V.N. (2015) Do Starting Salaries for Graduates Measure the Quality of Education? A Review of Studies by Russian and Foreign Authors. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 137–181 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2015-1-137-181>
- Rothwell A., Herbert I., Rothwell F. (2008) Self-Perceived Employability: Construction and Initial Validation of a Scale for University Students. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 73, no 1, pp. 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.12.001>
- Saldaña J. (2021) *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Angeles, CA; London: Sage.
- Seawright J., Gerring J. (2008) Case Selection Techniques in Case Study Research: A Menu of Qualitative and Quantitative Options. *Political Research Quarterly*, vol. 61, no 2, pp. 294–308. <https://doi.org/10.1177/1065912907313077>
- Sekhri S. (2020) Prestige Matters: Wage Premium and Value Addition in Elite Colleges. *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 12, no 3, pp. 207–225. <https://doi.org/10.1257/app.20140105>
- Shibanova E. Yu., Malinovskiy S.S., Toylug-ool M.M., Dudina A.I. (2021) *Career Aspirations of Russian University Students*. Moscow: HSE (In Russian).
- Shibanova E., Malinovskiy S. (2021) Higher Education in Soviet and Russian Welfare States: Hybridization, Continuity and Change. *European Journal of Higher Education*, vol. 11, no 3, pp. 273–291. <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1945475>
- Silver B.R. (2020) Social Class and Habitus at the End of College: Cultural Similarity and Difference among Graduating Seniors. *Sociological Focus*, vol. 53, no 2, pp. 190–206. <https://doi.org/10.1080/00380237.2020.1730276>
- Spence M. (1978) Job Market Signaling. *Uncertainty in Economics* (eds P.A. Diamond, M. Rothschild), New York, NY: Academic Press, pp. 281–306. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-214850-7.50025-5>

- Staff J., Harris A., Sabates R., Briddell L. (2010) Uncertainty in Early Occupational Aspirations: Role Exploration or Aimlessness? *Social Forces*, vol. 89, no 2, pp. 659–683. <https://doi.org/10.1353/sof.2010.0088>
- Stoet G., Geary D.C. (2022) Sex Differences in Adolescents' Occupational Aspirations: Variations across Time and Place. *PLOS One*, vol. 17, no 1, Article no e0261438. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0261438>
- Stevens M.L., Armstrong E.A., Arum R. (2008) Sieve, Incubator, Temple, Hub: Empirical and Theoretical Advances in the Sociology of Higher Education. *Annual Review of Sociology*, vol. 34, pp. 127–151. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134737>
- Tholen G., Brown P., Power S., Allouch A. (2013) The Role of Networks and Connections in Educational Elites' Labour Market Entrance. *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 34, December, pp. 142–154. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2013.10.003>
- Thomas S.L., Zhang L. (2005) Post-Baccalaureate Wage Growth within Four Years of Graduation: The Effects of College Quality and College Major. *Research in Higher Education*, vol. 46, June, pp. 437–459. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-2969-y>
- Thune T., Støren L.A. (2015) Study and Labour Market Effects of Graduate Students' Interaction with Work Organisations during Education: A Cohort Study. *Education + Training*, vol. 57, no 7, pp. 702–722. <https://doi.org/10.1108/ET-10-2014-0126>
- Tomlinson M. (2017) Forms of Graduate Capital and Their Relationship to Graduate Employability. *Education + Training*, vol. 59, no 4, pp. 338–352. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090>
- Tomlinson M., Jackson D. (2021) Professional Identity Formation in Contemporary Higher Education Students. *Studies in Higher Education*, vol. 46, no 4, pp. 885–900. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1659763>
- Vinson B.M., Reardon R.C., Bertoch S.C. (2014) Career Services at Colleges and Universities: A 30-Year Replication Study. *Journal of College Student Development*, vol. 55, no 2, pp. 203–207. <https://doi.org/10.1353/csd.2014.0018>
- Wiswall M., Zafar B. (2021) Human Capital Investments and Expectations about Career and Family. *Journal of Political Economy*, vol. 129, no 5, pp. 1361–1424. <https://doi.org/10.1086/713100>
- Zafar B. (2011) How Do College Students Form Expectations? *Journal of Labor Economics*, vol. 29, no 2, pp. 301–348. <https://doi.org/10.1086/658091>