

КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Ха Ван Хоанг

В.В. Фурсова

**ДОСТУПНОСТЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИЙСКОМ И ВЬЕТНАМСКОМ ОБЩЕСТВАХ
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ**



**КАЗАНЬ
2019**

УДК 316.7

ББК 60.56

X12

*Печатается по рекомендации
Ученого совета Института социально-философских наук
и массовых коммуникаций*

Научный редактор

доктор социологических наук, профессор **Р.Г. Минзарипов**

Рецензент

доктор социологических наук, доцент **М.Ю. Ефлова**

Ха Ван Хоанг

X12 Доступность высшего образования в российском и вьетнамском обществах: сравнительный анализ / Ха Ван Хоанг, В.В. Фурсова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2019. – 188 с.

ISBN 978-5-00130-137-0

В монографии на основе теоретических парадигм социологии образования и системы авторских критериев дается сравнительный анализ доступности высшего образования в России и Вьетнаме.

Книга предназначена для специалистов в области социологии образования, педагогики, психологии, а также для всех интересующихся проблемами теории образования.

УДК 316.7

ББК 60.56

ISBN 978-5-00130-137-0

© Ха Ван Хоанг, Фурсова В.В., 2019

© Издательство Казанского университета, 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ДОСТУПНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	8
1.1. Теоретические подходы к изучению доступности высшего образования в социологической науке	8
1.2. Исследование доступности высшего образования в российской и вьетнамской социологии	30
ГЛАВА 2. ПОКАЗАТЕЛИ И ФАКТОРЫ ДОСТУПНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ВЬЕТНАМЕ: ЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ	57
2.1. Показатели доступности высшего образования в России и Вьетнаме	57
2.2. Факторы доступности высшего образования на примере российского и вьетнамского университетов: эмпирическое исследование	75
2.3. Регулирование доступности высшего образования в контексте образовательной политики России и Вьетнама	124
Послесловие	141
БИБЛИОГРАФИЯ	145
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	160
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	170
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	175

ПРЕДИСЛОВИЕ

Научно-технический прогресс, тенденции глобализации, а также ускоряющийся переход к информационному обществу требуют от государств в современном мире серьезных социальных изменений. Важная часть этих изменений связана с приспособлением населения к возросшей динамике социальной жизни и подготовкой профессиональных, отвечающих требованиям современного общества социальных субъектов. Особая миссия в этой сфере возложена на образовательные институты.

С одной стороны, социальный институт образования играет значительную роль в обществе как инструмент экономического развития. С другой стороны, он рассматривается в качестве одного из каналов социальной мобильности индивидов. Однако социальное неравенство, которое является характеристикой любого общества, остается серьезным барьером на пути к получению высшего образования для представителей депривированных групп. Более того, несмотря на то, что сегодня существенно расширяется число форм и способов получения высшего образования, социально незащищенные слои населения все еще не могут воспользоваться многими образовательными услугами.

Таким образом, необходимость изучения доступности высшего образования в современном мире диктуется не только рядом противоречий, накопившихся в социальных отношениях, но и практическими потребностями социума.

В условиях глобализации проблема доступности высшего образования приобретает наднациональный характер. Это происходит по двум причинам. Во-первых, решение данной проблемы в одной стране неизбежно сказывается на состоянии системы высшего образования в других странах. Во-вторых, существенно легче найти комплексное решение образовательных проблем совместными усилиями ряда государств.

На современном этапе системы высшего образования России и Вьетнама имеют сходство. Более того, между Россией и Вьетнамом динамично развиваются и укрепляются взаимодействия в сфере высшего образования.

Для современных государств своевременным становится поиск оптимальной модели взаимодействия в образовательной сфере, а также подготовка рекомендаций по решению проблем в системе высшего образования, в том числе – проблемы доступности высшего образования. Исследование доступности высшего образования может способствовать преодолению ряда социальных противоречий, что приведет к налаживанию более эффективной модели профессиональной подготовки и социализации индивидов, а также поможет выработать современные стандарты, присущие социальному государству. Перед исследователями, в этой связи, встает задача выявления механизмов, способствующих преодолению социального неравенств в системе высшего образования. Кроме того, компаративный анализ в данной сфере позволит разработать рекомендации для дальнейшей интеграции государств в единую образовательную систему с целью решения глобальных образовательных проблем современности. При этом, особенно важно исследовать доступность высшего образования на примере экономически развивающейся (Вьетнам) и развитой страны (Россия).

Социальный институт высшего образования часто становится темой исследований как зарубежных, так и российских социологов. Однако проблема его доступности, особенно в сравнительной перспективе, исследуется в социально-гуманитарных науках достаточно редко.

Теоретические основы исследования социального неравенства в образовании были разработаны представителями конфликтного подхода в социологии – К. Марксом и М. Вебером. Представители структуралистской парадигмы изучали взаимосвязь социальной структуры общества и института образования (Дж. Балантайн, П. Бурдьё и Ж.-К. Пассерон, Дж. Коулмен, С. Боулс и Г. Гинтис и другие). В частности, вклад П. Бурдьё в исследование проблемы доступности образования заключается в описании сущности конвертации различных форм капитала в образование, определении роли культурного капитала в формировании статусной иерархии и социальных практик, реализации образовательных потребностей.

Российские социологи анализируют механизмы проявления социального неравенства в сфере высшего образования (Д.Л. Константиновский, Г.А. Черденченко, Ф.Э. Шереги, С.В. Шишкин, Г.А. Ключарев и др.).

Проблемы доступности высшего образования для различных социальных групп населения рассматриваются в работах социологов Е.А. Мартыновой, Я.М. Рощиной, Е.Р. Ярской-Смирновой, П.В. Романова и др. Проблема доступности высшего образования в отдельных российских регионах освещается в трудах Л.Д. Гудкова, Б.В. Дубина, А.Г. Левинсона, М.Л. Максимовой, И.А. Плоховой и др.

Компаративные исследования неравенства в образовании и доступности высшего образования на межстрановом уровне представлены в трудах российских и вьетнамских социологов: Т.А. Михайловой, Т. Зарицкого, О.М. Карпенко, М.Д. Бершадской, До Тхиен Кинь.

Во Вьетнаме неравенство в образовании и факторы доступности образования изучают До Тхиен Кинь, Фам Тхи Хоынг Ча, Нгуен Дык Винь, Фунг Тхи Ким Ань, Хонг Ань Ву, Ву Хоанг Линь, Ле Вьет Тхуи, Занг Тхань Лонг и другие.

Анализ научной литературы по теме исследования показывает, что недостаточно разработана проблема выявления показателей и факторов социального неравенства применительно к изучению отдельной страны или ряда стран. Особенный интерес представляет сравнительный анализ доступности высшего образования в странах с различным уровнем социально-экономического развития – таких, к примеру, как Россия и Вьетнам.

При изучении проблемы доступности высшего образования использован комплекс методов, в частности историко-логический и сравнительный, а также сочетание количественных и качественных методов прикладной социологии (анкетный опрос и неформализованные интервью): анкетный опрос 1000 вьетнамских и 1000 российских студентов-бакалавров (Казанский федеральный университет и Данангский государственный университет, 2016 г.); Неформализованные интервью со студентами первых курсов бакалавриата, в ходе

которых было опрошено 15 студентов ДГУ и 15 студентов КФУ, проведенный в 2016 г.; данные Федеральной службы государственной статистики России и государственной статистики Вьетнама за 2010-2016 гг.; нормативно-правовые документы о высшем образовании России и Вьетнама за 2007-2016 гг.; статистические данные Всемирного банка о высшем образовании России и Вьетнама за 2013-2016 гг.; статистические данные ФОМ за 2016 г.; вторичный анализ результатов эмпирических исследований, проведенных российскими и вьетнамскими социологами за 2010-2016 гг.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ДОСТУПНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной главе раскрывается специфика основных теоретико-методологических подходов, с позиций которых анализируется проблема неравенства в системе высшего образования; рассматриваются различные интерпретации содержания категории «доступность высшего образования»; описываются исследования российских, западных и вьетнамских социологов, посвященные указанной проблеме. Анализ ключевых подходов к изучению проблемы доступности высшего образования позволяет заложить необходимую теоретическую и методологическую базу для самостоятельного исследования, произведенного автором данной диссертации.

1.1. Теоретические подходы к изучению доступности высшего образования в социологической науке

Современная наука определяет социальные институты как совокупность норм, правил и принципов, которые регулируют значительную сферу социальных отношений, структурируют их и обеспечивают функционирование социальной системы. Образование является главным социальным институтом для передачи знаний и умений, а также культурных норм и ценностей последующим поколениям. Если в доиндустриальных обществах практиковалось, в основном, неформальное образование в рамках семьи, то в индустриальных обществах были развиты формальные системы образования. Возникновение и распространение образования тесно связано с ростом потребности в грамотной и дисциплинированной рабочей силе [36, С. 57].

В настоящее время качество жизни населения отражает не только степень удовлетворения материальных, но также духовных и социальных потребностей человека. По этой причине уровень образования является одним из важнейших

индикаторов, измеряющий уровень и качество жизни населения в каждой стране.

В докладе международного комитета UNESCO по образованию в XXI в. отмечается, что образование представляет собой способность «научиться познавать; научиться делать; научиться жить вместе; научиться жить» [141, С. 85-97]. Это «четыре столпа» образования. При этом подчеркивается, что высшее образование должно реализовывать данные принципы в отношении каждого индивида и общества. Выделяют следующие функции образования:

1) подготовка студентов к участию в научно-исследовательской деятельности и преподавании;

2) подготовка учебных курсов с целью удовлетворения социальных и экономических потребностей;

3) расширение учебных возможностей для всех людей, удовлетворение пожизненных учебных потребностей людей во всех аспектах;

4) усиление международного кооперирования по интернационализации исследования, технической деятельности, а также создание сетей связи, расширение которых приводит к циркуляции научной мысли и ученых в свободной среде» [141, С. 131].

Среди вышеперечисленного, третий «столп» образования предполагает увеличение шансов доступа к высшему образованию и удовлетворенности от получения высшего образования для всех людей в процессе непрерывного образования. Это также одна из позиций, раскрывающих содержание понятия «доступность высшего образования».

Следует отметить, что в научных трудах отсутствует единый подход к пониманию сущности доступности высшего образования. В социальных науках (политологии, экономике, педагогике, социологии) представлено различное понимание доступности высшего образования, ниже приводятся некоторые из них.

Так, можно выделить несколько определений понятия «доступность высшего образования» в *политических науках*. В «Комментарии к Закону РФ «Об образовании» В.И. Шкатулла предлагает свое понимание общедоступности образования. В данном случае ключевыми составляющими, между которыми должен быть поставлен знак равенства, являются индивидуальные и личностные различия людей: «*Общедоступность образования* – это обеспечение доступа к образованию вне зависимости от факторов, различающих людей» [94, С. 28]. С одной стороны, это понимание касается государственной политики (обеспечение доступа к образованию); с другой стороны, оно выступает частью равных прав различных категорий людей в доступе к образованию.

В «Международном плане по равенству в доступности высшего образования 2008-2013 гг.» концепция «*доступность*» понимается как охватывающая не только поступление (*entry*) в высшее учебное заведение, но и удержание (*retention*) и успешное завершение (*successful completion*) [129, С. 14]. Таким образом, «*доступность*» (включая доступность высшего образования) в этом отношении характеризуется замкнутым циклом, включающим различные этапы (от поступления в вуз до окончания).

В работе «Модернизация высшего образования в Европе: доступ, удержание и трудоспособность 2014» показано, что *доступ (access)* рассматривается не только как вопрос увеличения численности студентов, но и как социальная политика, которая обеспечивает их успех в вузе. В социально-экономической среде, где навыки и компетенции, приобретенные и развитые, являются необходимым условием социального успеха, высшее образование становится все более и более важным (Европейская комиссия, 2010). Важным является и вопрос о расширении доступа к высшему образованию. Равные возможности доступа к качественному образованию, в том числе адаптация среды к индивидуальным потребностям, необходимы для достижения целей образования и профессиональной подготовки, которые не зависят от социально-экономического статуса и других ограничивающих факторов.

«Доступность» на первый взгляд представляется самоочевидным понятием, тем не менее, оно требует интерпретации, так как имеет множество значений. На практике существуют два различных толкования данного термина, которые можно найти в международных документах; эти два определения были приняты одной и той же организацией, Советом Европы, в течение года. Первое определение, используемое в Конвенции 1997 года о признании квалификаций, относится к высшему образованию в Европе (Лиссабонская конвенция о признании) и имеет весьма ограниченный характер. Доступ (к высшему образованию) определяется в этом тексте как «право квалифицированных кандидатов быть принятыми в высшие учебные заведения, на основе успешно пройденных вступительных испытаний» [32, С. 261].

Это наиболее четко сформулированное международное определение термина. В самом деле, в повседневной терминологии, доступ считается, скорее, синонимом поступления (entry) или комбинацией поступления и участия. Тем не менее, существует другой вариант использования данного термина. Он представлен в Рекомендациях 1998 года о доступе к высшему образованию. В этом документе, «*политика доступности*» («access policy») определяется как «политика, которая направлена на расширение участия в высшем образовании для всех слоев общества и на обеспечение успешного завершения обучения в вузе» [105, С. 15].

Понятие «политика доступности» приближается к целям и задачам социального измерения, которые были определены в рамках Болонского процесса. В 2007 году в Лондоне министры согласились с тем, что «доступность – это участие и успешное завершение обучения в вузе для всех». [105, С. 15]. Министры также подчеркнули, что «студенты должны быть в состоянии завершить свое обучение без препятствий, связанных с их социально-экономическим статусом» [105, С. 15]. Таким образом, социальное измерение представляет собой большую сферу деятельности, где правительства могут проводить политику с целью расширения и увеличения участия в системе высшего образования

[105, С. 15]. В данном отчете активно используются два понятия, «доступ к высшему образованию» и «политика доступности». Доступ к высшему образованию определяется как право для всех людей в получении высшего образования, а политика доступности рассматривается как форма и способ повышения участия в нем. Доступ к образованию является основой социального измерения для разработки соответствующей социальной политики.

Доступность высшего образования является одной из проблем, изучаемых педагогами. В педагогических науках существует несколько определений данного понятия. Так, согласно одной из позиций, «доступность образования характеризуется, прежде всего, масштабом участия детей и молодежи в образовании» [142].

Группа ученых в ходе исследования под названием «Высшее образование: проблема доступности в регионе» определяет *доступность высшего образования* как «наличие максимально возможного в настоящий момент и развивающегося по мере необходимости комплекса организационных, социальных, педагогических, кадровых, технических мероприятий и нормальных актов, действующих в системе высшего образования и позволяющих устранить причины неравных возможностей и дискриминации граждан при получении высшего образования» [43, С. 7-8]. Существенной особенностью содержания данного феномена является наличие комплекса общественных установлений, устраняющих причины неравенства и обеспечивающих возможности получения высшего образования. В этой дефиниции учтено большинство факторов, влияющих на доступность высшего образования, в том числе относящихся к институциональным аспектам функционирования общества.

С позиций психолого-педагогического подхода О.Т. Бабанова пишет, что само слово «доступность» объясняется как возможность чего-либо для многих (для всех) [8, С. 13-17]. Подобный смысл вкладывается в этот термин и при рассмотрении вопросов доступности высшего образования в международных и российских документах. Согласно Бабановой, «под доступностью высшего

образования понимается возможность индивида включиться в систему высшего образования при наличии внешних (объективных) и внутренних (субъективных) условий, обеспечивающих этот процесс» [8, С. 13-17]. В этом определении акцент сделан на внешних и внутренних условиях, обеспечивающих процесс включения в систему высшего образования.

С.А. Беляков констатирует, что *доступность образования*, «характеризующая возможность для гражданина занять место в соответствующем образовательном учреждении, может быть определена как отношение числа мест в образовательных учреждениях к числу лиц, желающих и имеющих право эти места занять» [12, С. 223-226]. Ученый пишет: «*Доступность высшего профессионального образования* характеризуется вероятностью для абитуриента занять место в вузе (бесплатное или по договору с полным возмещением затрат). Доступность бесплатного образования характеризуется вероятностью для абитуриента занять бюджетное место. Величина вероятности определяется отношением числа лиц, принятых на обучение, к числу подавших заявления о зачислении в вуз» [12, С. 223-226]. Здесь автор ведет речь об еще более узкой трактовке, о соотношении между количеством абитуриентов и числом мест в вузе. Это означает, что доступность высшего образования, понимаемая автором только при поступлении в вуз (определяемое количеством мест в вузе), должна учитывать успешное завершение процесса обучения в вузе.

Интерпретация категории «доступность высшего образования» производится не только в политологических и педагогических, но также и в *экономических науках*. К примеру, Т.П. Евсеенко отмечает, что *доступность высшего образования* определяется в качестве совокупности «реальных условий обеспечения равных возможностей для получения высшего образования индивидами, независимо от их экономического положения». При этом категория доступности характеризует социально-экономический аспект равенства [31, С. 122]. Таким образом, автор сосредоточивает внимание на факторах или условиях, (преимущественно экономических), влияющих на шансы поступления в

высшее учебное заведение и успешного завершения обучения. Однако, по нашему мнению, условия обеспечения равных возможностей для доступа к образованию зависят не только от материальных условий, но и от других факторов, институциональных и социокультурных, а также от индивидуального потенциала.

Ю.О. Корнева и ее коллеги в своей статье пишут: «Под доступностью СВПО понимается доступность основных структурных элементов СВПО, а именно высших учебных заведений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов, реализующих образовательные программы и государственные образовательные стандарты различного уровня и направленности, для основной массы населения, а также доступность этих программ и стандартов для основной массы населения» [48, С. 131]. С данным определением соглашались такие исследователи, как А.С. Черезова [89, С. 127], Е.А. Аникина, Е.В. Лазарчук, В.И. Чечин [7, С. 356]. Перечисленные авторы трактуют понятие «доступность» в узком смысле: расширение участия в основных элементах системы высшего профессионального образования (формы, типы, виды, программы и стандарты обучения) для основной массы населения.

Так же узко трактует доступность образования Н.В. Васильева, которая рассматривает ее как возможность свободы выбора вуза, факультета, специальности и не учитывает наличие социальных барьеров (финансовых, бюрократических и т.д.) [18, С. 260]. Автор определяет свободу выбора элементов системы высшего образования как право людей, а не институциональных барьеров, ограничивающих их выбор.

Р. Финние, А. Швееман и А. Ушер определяют доступность высшего образования (авторы пишут о доступе к послешкольному образованию, pse, используя понятие которое можно рассматривать как синоним высшего образования) как «результат сложного комплекса отношений, включая не только финансовые факторы, такие, как расходы на школьное образование и помощь студентам, но и отношения студентов к PSE, их подготовки, устремлений и других

факторов, относящихся к статусу семьи, из которых человек исходит в начале индивидуальной жизни» [106, С. 3]. В данном случае авторы акцентируют внимание на комплексе отношений, имеющих в качестве результата доступ к образованию. По нашему мнению, отношения, определяемые авторами, рассматриваются в качестве факторов, влияющие на возможность поступления и завершения обучения в вузе для различных групп.

Для анализа связи между доступностью и достаточностью «соотнесенных с доходом» и «основанных на потребностях» субсидируемых займов и грантов» Б. Джонстоун и П. Шроффор-Мета предлагают понимать под *доступностью* то, что «студент, заинтересованный в поступлении в высшее учебное заведение, получит грант или субсидированный заем в случае, если его семья имеет низкий доход и отсутствие кредитоспособности родителей не станет препятствием к получению займа» [28, С. 73]. Итак, в данном определении акцент делается на экономическом факторе (финансовом), обеспечивающем студентам поступление в вуз. Отметим, что, на наш взгляд, обеспечение получения высшего образования зависит не только от материальных ресурсов, но и от других факторов, притом субъективный, или личностно-индивидуальный, фактор выступает одним из главных.

На основании результатов исследований В.И. Сухочев формулирует свое определение общей доступности высшего образования: «*Общая доступность высшего образования* – это совокупность условий, обеспечивающих абитуриентам в комплексе организационную, территориальную, финансовую, ценовую и академическую доступности высшего образования, то есть это совокупность объективных и субъективных возможностей и способностей индивидов получить высшее образование» [77, С. 14]. Таким образом, это понятие определяется комплексом факторов, гарантирующих зачисление в вуз и получение высшего образования абитуриентами, в том числе финансовым и интеллектуальным факторами, рассматриваемыми автором в качестве основных ресурсов, влияющих на возможность доступа к высшему образованию. Однако, на наш взгляд,

исходя из вышеприведенных аргументаций авторов, финансовый фактор является одним из элементов экономического фактора, а интеллектуальный представляет собой один из элементов академического фактора.

Согласно А. Маделейне и Е. Лец, в концепции доступности высшего образования понятие «доступность» подразумевает разрыв в уровне участия между людьми, происходящими из обеспеченных и необеспеченных слоев общества, между студентами с различными характеристиками, особенно в наиболее селективных институтах [95, С. 6]. Ученые отмечают, что «доступ» (access) или «расширение доступа» (widening access) означает обеспечение того, чтобы любые барьеры для студентов с низким уровнем доходов и различными социальными статусами, поступающих и успешно получивших высшее образование, нивелировались [95, С. 9].

А. Маделейне и Е. Лец полагают, что расширение участия в высшем образовании (widening participation to higher education) представляет собой обеспечение студентам из малообеспеченных слоев доступа к высшему образованию, а также поддержку этих студентов для достижения успеха в процессе обучения и для прогресса в дальнейшем обучении и/или занятости, соответствующей их квалификации и потенциалу [95, С. 107]. Следовательно, по мнению авторов, понятие «доступ к высшему образованию» или «доступность высшего образования» представляют собой лишь расширение понимания участия во всем процессе поступления в вуз и успешного завершения высшего образования для студентов с разными статусами. На самом деле, доступ к высшему образованию рассматривается как возможности получения высшего образования социальными группами с неодинаковыми статусами (например, в силу физических ограничений, этнического разделения, миграционного статуса и т.д.).

В *социологии* существует несколько подходов к пониманию сущности понятия «доступность высшего образования».

Согласно М. Скилбеку и Х. Коннелл, такие термины, как «доступность» (access), «равная возможность» (equal opportunity), «равенство результатов»

(equality of outcomes), «позитивное действие» (affirmative action) и «справедливость» (equity) часто встречаются в области политики высшего образования и ее анализа. При этом, «доступность», конечно, не сводится только лишь к вопросу о социальной справедливости. Исходя из трактовки доступности, представленной в работе «Терминология квалификации (образование и обучение)», авторы пишут, что она представляет собой доступ, в котором учащиеся могут приступить к программе образования и подготовки, получив знания, умения, навыки или способности [125]. Таким образом, авторы считают с равенством в процессе получения образования и подготовки. Однако, доступность образования определяется не только достижением конкретных ценностей учебы, таких как знания, умения, навыки или способности, но и охватывает поступление в вуз.

По мнению Е.А. Мартыновой, в целом, термин «доступность» имеет сходство по смыслу с термином «возможность». Она предлагает рассматривать феномен доступности в широком общественном контексте, а не изолированно [55, С. 41-42]. Мартынова делает акцент на взаимосвязи между расширением участия в образовании и характеристиками абитуриентов, необходимыми для поступления в вуз. Однако нами уровень абитуриентов рассматривается как личностно-индивидуальный фактор.

В исследовании, посвященном доступности и качеству образования в России и Германии Т.А. Михайлова показывает различия в трактовках определения «доступность» образования россиянами и немцами. Для Германии оно выступает как социальное завоевание, предоставляющее равные возможности для всех на получения образования, и не относится к вопросу о социальном неравенстве. В то же время в России, где образование объявляется общедоступным и бесплатным, необходимость финансирования обучения различными агентами, прежде всего, семьей абитуриента, многими воспринимается как нарушение социальной справедливости [57, С. 84]. При данных обстоятельствах уместно обратиться к определению А. Ушера и А. Цервенана, которые считают, что доступность высшего образования – это возможность (ability)

людей, происходящих из всех слоев общества, получать высшее образование на достаточно равных основаниях; последнее признается одним из главных вопросов для правительств во всем мире [145, С. 6]. Таким образом, равенство прав всех людей на получении образования в данном случае рассматривается авторами как один из основных показателей доступа к образованию, в том числе высшему.

С.В. Шишкин выступает с позиции, согласно которой вопрос о доступности следует анализировать с точки зрения дифференциации возможностей различных социальных групп при получении высшего образования, причем автор предлагает рассматривать не только возможность поступления в вуз, но также и шансы на успешное завершение обучения в нем [91, С. 48]. Эта концепция совпадает с мнением Ю. А. Дмитриевой [29, С. 82-83] и группы авторов исследования региональных аспектов доступности высшего образования [41, С. 5]. Данное определение выявляет сущность феномена доступности высшего образования, поднимает вопрос о различиях в шансах на получение высшего образования у представителей различных групп.

Равный доступ к образованию является одним из понятий, которые предлагает Я.М. Рощина. По ее мнению, *«под равным доступом к образованию понимается доступ, адаптированный к индивидуальным потребностям»* [70, С. 105]. Таким образом, в первом приближении понятие «равный доступ к образованию», используемое Я.М. Рощиной, объясняет немного, оно только понимается как равенство в доступе к образованию вне зависимости от происхождения или потенциала. В целом, на наш взгляд, подобный подход не является комплексным и потому его объяснительный потенциал недостаточен, доступность образования должна быть исследована как на стадии поступления в вуз, так и на стадии обучения.

И.А. Плохова также представляет социологическое видение проблемы и рассматривает доступность высшего образования в качестве возможности выбора представителями различных социальных групп будущей специальности,

а также вуза в соответствии со своим желанием, способностями и достатком [61, С. 156]. Подобная трактовка также представлена в работе О.В. Шиняевой «Доступность высшего образования в России: трансформация понятия и социальных практик» [90, С. 270]. Указанные авторы понимают доступность высшего образования как возможности для выбора специальности и университета в зависимости от мотивов, талантов и достатка людей, принадлежащих к различным социальным категориям; также данные авторы подчеркивают функцию образования: успех обучения в вузе есть канал социально-профессиональной мобильности.

Ле Нгок Хунг в статье «Социальное неравенство в образовании Вьетнама» определяет равенство в доступе к образованию через равенство шансов при поступлении в вузы для представителей различных социальных групп [108, С. 61]. В данном случае равенство для поступающих в учебные заведения определяется как главный компонент доступа к образованию.

Для решения терминологических проблем, связанных с темой нашего исследования, стоит более внимательно рассмотреть трактовку ключевых понятий в толковых словарях.

Так, после ознакомления со статьями в нескольких толковых словарях, мы видим, что не существует трактовки слова «доступность», понимаемой в качестве синонима слов «доступ» и «доступный». В «Collins Russian-English English-Russian dictionary» слово «доступ» переводят как «access», а «доступный» – «accessible» [118, С. 97]. Причем, «access» определяется в следующих значениях: 1) способ или средство подхода или подъезда; 2) способность, право или разрешение на вход, посещение, разговор с кем-то, или использование; прием 3) проникновение или прорыв; 4) разрешенный для пребывания группам меньшинств или специальным группам. В свою очередь слово «accessible» трактуется как: 1) простой в достижении, посещении и применении; 2) пригодный; 3) легкий для понимания [127, С. 6].

Согласно большому толковому словарю русского языка под редакцией С.А. Кузнецова, слово «доступ» имеет следующие значения: 1) место, по которому можно подойти, приблизиться к чему-либо; 2) впуск, допуск куда-либо; 3) проникновение чего-либо, куда-либо, во что-либо. А слово «доступный» трактуется автором как: 1) такой, который имеет свободный вход, проход; открытый; 2) такой; который подходит для многих, для всех; 3) понятный, доходчивый, легкий для понимания и усвоения; 4) внимательный к другим, простой и открытый в общении (о человеке)» [50, С. 280]. Таким образом, пары слов «access» и «доступ», «accessible» и «доступный» характеризует сходство в трактовке. Однако у слова «access» в английском языке больше одного значения в сравнении со словом «доступ» в русском языке. В четвертом толковании слова «access» определяется конкретно субъект доступа (группа меньшинств или специальные группы).

В русском языке слово «доступный» имеет больше значений, чем «accessible» в английском языке. Несмотря на общенаучный характер данного определения, оно помогает установить несколько важных для нас характеристик исследуемого термина. Во-первых, доступность предлагает отсутствие барьеров в процессе участия, она рассматривается как включение (открытость). Во-вторых, субъект доступности определяется как совокупность индивидов, имеющих возможность неограниченного участия. В-третьих и в-четвертых, для доступности очень важен критерий коммуникации, т.е. восприятия и понимания, не только объекта доступности, но и способов и возможностей по использованию данного объекта.

Итак, мы вкратце обрисовали различные подходы к интерпретации доступности высшего образования, представленные в ряде научных работ, авторы которых исходят из позиций социологических, политологических, экономических или педагогических наук. Так, согласно политологическому подходу, доступность высшего образования рассматривается как социальная политика, обеспечивающая шанс получения высшего образования для различных групп

населения. Согласно педагогическому подходу, доступность высшего образования есть гарантия возможности получения высшего образования учащимися со стороны элементов структуры образовательной системы. В рамках экономического подхода, доступность высшего образования понимается как обеспечение абитуриентов материальными ресурсами для получения высшего образования. С точки зрения социологии, доступность высшего образования рассматривается как дифференциация в возможностях получения высшего образования для различных социальных групп.

Исходя из результатов исследований, мы приходим к выводу, что *доступность высшего образования представляет собой равенство возможностей получения высшего образования для представителей социальных слоев и групп, которые различаются по показателям социально-экономического статуса, культурного капитала семьи, территориальной, этнической и гендерной принадлежности.*

Кроме того, следует уточнить, что доступность высшего образования включает в себя два периода, а именно, период поступления в вуз и период обучения в нем.

«Доступность высшего образования» является одной из главных категорий в рамках исследования социального института образования. Анализ литературы, посвященной проблеме доступности высшего образования, позволяет выделить несколько основных подходов к социальным феноменам, которые описываются при помощи данной категории.

Одним из основных подходов, рассматривающих вопрос неравенства в доступе к образованию, является *конфликтный подход*. К. Маркс выступает типичным представителем данного подхода. Согласно Марксу, в антагонистическом обществе система образования имеет конфликтный характер, так как воспроизводит социальное неравенство. Анализируя институты в капиталистическом обществе, он утверждал, что в условиях капитализма не реализуется принцип равного доступа к образованию, а включенный в систему эксплуатационных производственных отношений человек становится жертвой отчуждения

не только от продукта собственного труда, но также и от себя самого и своих действительных потребностей [36, С. 21]. Итак, экономическая позиция составляет основание дифференциации классов, которая определяет различия в получении шансов людей на образование.

Согласно Марксу, в классовом капиталистическом обществе образование способствует воспроизводству капитала, будучи предназначенным для детей буржуазии, тогда как дети пролетариев работают на буржуазию или обучаются в сети фабричных школ с плохими условиями [44, С. 96-102]. Поэтому, по мнению Маркса, в капиталистическом обществе образование выполняет функции воспроизводства производительной силы, рабочей силы, укрепляет и утверждает несправедливые социально-экономические отношения и воспроизводит классовый конфликт [74, С. 112]. Поскольку капитализм не предполагает равенства в доступе к образованию для представителей разных классов, буржуазия приобретает различные привилегии помимо доступа к лучшему образованию [Цит. по: 82, С. 90-91].

С позиций конфликтного подхода, образование является источником социальной дифференциации; классовая и статусная стратификация зависят от типа образования. Согласно веберовской перспективе, социальные классы имеют различные шансы на образование и доходы, которые обусловлены социально-экономическим положением, в том числе имуществом либо квалификацией, позволяющей заниматься трудом, а также следующие из этого общие типичные условия жизни [19, С. 71]. Рассуждая об эксплуататорских классах, Вебер отмечает, что в определенных условиях к представителям таких классов могут быть отнесены два других типа: лица «свободных» профессий и рабочие. При этом лица «свободных» профессий занимают привилегированную позицию, благодаря своим способностям и образованию, а рабочие обладают монополистической позицией, благодаря специальным навыкам (квалификации), которые осваивают в результате обучения [20, С. 154]. Важно отметить, что под образованием понимается не просто получение определенных теоретических и

практических знаний, но и усвоение соответствующего образа жизни. Несмотря на различие классовых статусов, определяемых рыночной позицией, социальный статус определяется полученным образованием [20, С. 156].

«Социальный статус» является одним из важных терминов, который Вебер использует в своих рассуждениях о социальной стратификации. По его мнению, социальный статус определяется реальными притязаниями на позитивные или негативные привилегии в отношении социального престижа. Социальный статус связан с такими категориями, как: а) образ жизни б) формальное образование, заключающееся в практическом или теоретическом обучении и усвоении соответствующего образа жизни, в) престиж рождения или профессии» [20, С. 155]. Итак, образование занимает значительное место в определении социального статуса индивидов или групп. Иными словами, образование, а также профессия рассматриваются как одни из важнейших признаков, обуславливающих положение индивидов в системе социальной стратификации.

Кроме того, представители теории конфликта фокусируются на процессах концентрации власти в руках небольших групп в образовательном учреждении. По мнению сторонников этого подхода именно такое распределение власти, а не академические достижения преподавателей и студентов составляют фактор, образующий статусную позицию индивидов в системе формального образования [37, С. 72].

Структуралистская парадигма рассматривает общество как целостную социальную систему, изучает элементы системы, образующие социальную структуру; в рамках подхода исследуются влияние одних элементов системы на другие и конфликты между ними. Эта парадигма основана на конфликтном подходе. Л. Альтюссер, П. Бурдьё, Ж.К. Пассерон, Дж. Коулмен являются типичными представителями этой парадигмы. По мнению Л. Альтюссера, образование представляет собой идеологический инструмент государства. Такие социальные институты, как религия, семья или школа, выполняющие идеологическую функцию, активно и эффективно воспроизводят капиталистическое

общество с существующими в нем неравенством и эксплуатацией [Цит. по: 82, С. 93]. Воспроизводство социального неравенства осуществляется даже в демократическом обществе.

К представителям структуралистского подхода можно отнести также таких социологов, как С. Боулс, Г. Гинтис, Б. Бернстайн, М. Аппл и Г. Гироукс.

В работе «Школьное обучение в капиталистической Америке», Боулс и Гинтис утверждают, что дифференциация доходов и социально-экономическое происхождение порождают дифференциацию по уровню интеллекта и сказываются на школьном обучении. Социально-экономический статус влияет прямо на доход и косвенно – на образовательные достижения и уровень интеллекта [98, С. 112]. Боулс и Гинтис уделяют в своих исследованиях особое внимание роли образования как фактора социального неравенства в современном американском обществе.

Наряду с Боулсом и Гинтисом о связи между социальным происхождением и успехами в обучении (в отношении обучения языку) активно писали Литл и Уильямс, Уильямс и Макфарлен, Флеминг, Голдфарб, Аппл; перечисленные исследователи показывают, что ребенок из бедной семьи часто отстает от других детей в словесном развитии и абстрактном мышлении. Исследования детей-сирот, проведенные Дауэ, демонстрируют, что у детей-сирот отмечается более низкий уровень интеллекта, чем у детей, имеющих родителей [101, С. 90-112]. Таким образом, семейный статус (наличие или отсутствие родителей, а также уровень образования родителей) оказывает влияние не только на возможности, но также и способности детей получить образование.

Б. Бернстайн объясняет различия в доступности образования различиями в воспитании, при этом уделяя особое внимание речевому коду, который является элементом «статусной культуры» и занимает значимое место среди школьных успехов [75, С. 138]. Он различает «ограниченные» и «разработанные» коды. Так, «ограниченный код речи» характерен для культуры низших классов, где ценности, нормы и образцы поведения усваиваются детьми как

институциональная данность и не требуют, фактически, специального языкового выражения и объяснения. Тогда как дети из средних классов, наоборот, воспитываются в такой социальной среде, где родители более склонны объяснять младшим правила поведения, принятые нормы и прочее; «соответственно, усваиваемый речевой код является в этом случае более «разработанным», т.е. приспособленным к критично-аналитическому усвоению абстрактных и отвлеченных понятий» [75, С. 138]. Иначе говоря, согласно данной позиции, наибольшую важность при получении образования имеют культурные, а не материальные условия жизни.

Для развития структуралистской парадигмы большое значение имели работы таких авторов, как П. Бурдьё, Ж.-К. Пассерон и Дж. Коулман. Если Маркс основывал работы о социальном неравенстве на анализе классов и конфликтов между ними, то Бурдьё для объяснения социальной структуры производит анализ ресурсов, которые он называет «формами капитала».

Согласно Бурдьё, существуют четыре вида капитала: экономический, культурный, социальный и символический. Экономический капитал непосредственно и напрямую конвертируется в деньги и институционализуется в форме прав собственности; культурный капитал, при определенных условиях конвертируется в экономический капитал и может быть институционализирован в форме образовательных квалификаций; социальный капитал образован социальными обязательствами («связями»), которые при определенных условиях конвертируются в экономический капитал и могут быть институционализированы, к примеру, в форме аристократического титула; символический капитал есть капитал в любой форме, представляемой символически в связи с неким знанием или, точнее, узнаванием или не узнаванием, он предполагает влияние хабитуса как социально сконструированной когнитивной способности [16, С. 60]. Капитал, по Бурдьё, имеет большое значение в социальном пространстве. Отдельные виды капитала, как козыри в игре, являются властью, которая определяет шансы на выигрыш в данном поле [15, С. 57].

По концепции Бурдье, культурный капитал может существовать в трех формах: олицетворенной, овеществленной и институционализированной. Рассматривая роль культурного капитала в его связи с образованием, Бурдье утверждает, что дети из семей, принадлежащих к среднему классу, усваивают от родителей их культурный капитал, культурные и лингвистические способности, и именно это обстоятельство определяет их школьные успехи, тогда как дети рабочих семей, не имея возможности овладеть соответствующим культурным капиталом, оказываются в заведомо невыигрышной позиции. Бурдье подчеркивает, что принятые в школах системы оценки знаний, представляющиеся нейтральными и объективными, на самом деле легитимируют существующее социальное неравенство. Категория природных способностей при таких обстоятельствах оценивается Бурдье как идеологически небеспристрастная и поддерживающая дискриминационную систему [2, С. 227].

Культурный капитал представляет собой совокупность знаний, умений, навыков и культурного уровня индивида, полученных им от родителей в процессе социализации. Одним из значительных элементов культурного капитала является язык. Результаты эмпирического исследования Бурдье и Пассерона свидетельствует о том, что культурный капитал соотносится с социальным происхождением. Социологи подчеркивают, что включенные в систему высшего образования студенты из низших и средних классов неизбежно проходят процесс аккультурации, в ходе которого оценивается их языковая компетенция [17, С. 80].

Согласно П. Бурдье, социальный капитал представляет собой совокупность реальных либо потенциальных ресурсов, которые связаны с обладанием устойчивой сетью более или менее институционализированных отношений обоюдного знакомства и признания, иначе говоря, с включенностью в ту или иную группу [17, С. 66]. Он считает, что размер социального капитала зависит от размера сети социальных связей [16, С. 66].

В ходе сравнения результатов экзамена по языку для групп студентов из различных классов Бурдье и Пассерон пришли к выводу о том, что с ростом доли представителей низших классов среди общего числа студентов начинает наблюдаться прямая корреляция между академическими достижениями учащихся и их социальным происхождением. Причиной выступает то, что обусловленные классовой принадлежностью недостатки, связанные с неравным овладением языковым и культурным капиталами, не могут быть в полной мере компенсированы в ходе отбора абитуриентов [17, С. 83].

Таким образом, формы капитала играют важную роль в социальном пространстве. Все формы капитала трансформируются друг в друга, а семьи, принадлежащие к определенным социальным кругам, передают эти формы капитала детям. Передача культурного капитала выражается в определенной манере речи, в отношении к культурным ценностям, равно как и в ориентации на учебную деятельность. Бурдье приходит к выводу о том, что все классы общества воспроизводятся через систему образования. Кроме того, культурный капитал семьи, полученный ребенком, влияет на последующую учебу, выбор учебного заведения и профессии. Студенты, располагающие большими объемами социального и экономического капитала, имеют возможность получить более высокий уровень образования, чем учащиеся, принадлежащие к низшим слоям, ограниченным в объеме капиталов [16, С. 70-72].

В монографии Дж. Коулмана «Капитал социальный и человеческий» развиваются теории, разработанные Г. Беккером и П. Бурдье. Коулман интерпретирует социальный капитал в качестве функции, выступающей в виде ценности аспектов социальной структуры, которые в перспективе могут быть использованы акторами в процессе целедостижения [49, С. 126].

Согласно Коулману, социальный капитал производится в семье и вне семьи. Благодаря социальному капиталу семьи, ребенок получает доступ к социальному капиталу взрослых. Социальный капитал зависит как от физического присутствия взрослых в семье, так и от меры внимания, которое они уделяют

ребенку [49, С. 132-133]. Коулман отмечает, что в данном случае наблюдается непосредственная связь между социальным и человеческим капиталом детей, когда нехватка последнего выступает следствием недостаточного социального капитала членов семьи [49, С. 132-133].

Дж. Коулман утверждает, что социальный капитал представлен также вне семьи, так, автор показывает, что смена школы влияет на детей. Автор отмечает, что частые переезды негативно отражаются на социальном капитале семьи, поскольку связаны с прекращением прежних социальных связей, а также предполагают трудности с установлением новых. В этой ситуации социальный капитал родителей также оказывается недостаточным [49, С. 135]. Иначе говоря, горизонтальная мобильность представляет собой двойственное явление: с одной стороны, смена места жительства представляет собой одну из форм социальной мобильности, что может выступать потенциальным источником умножения социального капитала, но с другой стороны, может ограничивать доступ к социальному капиталу для членов семьи либо снижать его объем для последующих поколений.

Г. Беккер рассматривает человеческий капитал как совокупность накопленных знаний, умений и навыков, получаемых в процессе обучения и образования, а также повышения квалификации, подчеркивая также, что, чем больше инвестиций делает человек в образование, тем выше его доход, социальный статус и престиж [10, С. 86-104]. Однако, согласно Коулману, человеческий капитал измеряется образованием родителей и помогает ребенку познать окружающую среду, способствует процессу обучения [49, С. 132]. В целом, концепция человеческого капитала Коулмана во многом близка концепции культурного капитала Бурдье.

В другой работе Коулман показывает, что успеваемость учащихся преимущественно зависит от социального происхождения и окружения сверстников и коррелирует с типом школы [100]. В результате сравнения государственных, частных и принадлежащих общественным организациям школ Коулман и

его коллеги приходят к выводу о корреляции между типом школы и успеваемостью учащихся [100].

Таким образом, по мнению Коулмана, возможность получения образования измеряется человеческим капиталом, который семьи обеспечивают детям. Неравенство детей в объемах получаемого человеческого капитала объясняется неодинаковыми объемами семейного капитала.

Существенный вклад в исследования неравенства в системе образования внесли Дж. Балантайн и Р. Жиро. Балантайн подчеркивает, что различия в доступе к образовательным возможностям определяются религией, классовым статусом, расой, полом, а такие факторы, как финансовый или психологический, необходимы для максимизации потенциалов детей [96, С. 3-5].

Если Балантайн анализирует преимущественно факторы микросреды, то Жиро рассматривает также макросреду (типы обществ, уровень развития страны, региональное неравенство), оказывающую влияние на доступность образования. Жиро отмечает, что неравенство в образовании отражает развитие страны, ее экономическое и политическое состояние, культурные особенности или тип общества, к примеру, в отсталых и развивающихся странах существует большее неравенство, нежели в развитых странах [Цит. по: 81, С. 52-53]. Это одно из главных положений, в соответствии с которыми мы рассматриваем проблему доступности высшего образования во вьетнамском и российском обществах.

Итак, нами систематизированы теоретико-методологические подходы к исследованию доступности высшего образования по ряду основных направлений, и определена система сравнительных показателей, основанных на территориальных и социально-экономических различиях, влияющих на неравенство шансов учащихся – представителей различных социальных групп.

Представители структуралистской парадигмы, опираясь на конфликтный подход, рассматривают комплекс условий (факторов) макро- и микросреды, влияющих на доступность высшего образования. К ним относятся: тип общества, уровень экономического развития страны; региональные различия;

социально-экономический статус семьи; культурный капитал семьи, который конвертируется в экономический и социальный; социальный капитал, то есть наличие социальных связей, статус семьи; этническое происхождение, гендерные различия, индивидуальные способности.

Данная методология позволяет проанализировать доступность высшего образования в различных странах на микро- и макроуровне. Она помогла нам выработать систему показателей и факторов доступности высшего образования.

1.2. Исследование доступности высшего образования в российской и вьетнамской социологии

Доступность высшего образования является одной из популярной проблем исследований в российской и вьетнамской социологии. Существует несколько направлений, в рамках которых изучается неравенство в системе высшего образования, показатели и факторы, влияющие на доступность образования.

В социологии образования, в целом, имеют большую актуальность попытки определить содержание категории доступности образования и разработать методы измерения неравенства в системе образования.

Согласно Д.Г. Льву, В.Д. Борису и А.С. Леоновой, можно выделить две принципиально расходящиеся точки зрения на проблему доступности высшего образования. Первую авторы называют идеологической, не вкладывая в это определение какого-либо негативного смысла; она формируется представителями социальной элиты. Вторая точка зрения выступает определением ценности и проблемы с точки зрения масс или тех групп, для которых неравенство в системе образования является актуальным вопросом [52, С. 35-55].

Российский социолог Е.А. Мартынова выделяет основные группы механизмов, обеспечивающих реализацию социальной политики доступности высшего образования, а именно институционально-организационные (государство), правовые и экономические механизмы [55, С. 43]. Мартынова полагает, что доступность высшего образования целесообразно рассматривать на четырех

уровнях: на уровне университета, на уровне региона, на национальном и на глобальном уровне. Как следует из обзора, феномен доступности высшего образования имеет общие свойства, регистрируемые в различных странах. Вопрос обеспечения доступности высшего образования занимает важное место среди мировых тенденций развития демократии и способствует усилению международной интеграции образовательных систем [55, С. 44-45].

Е.А. Мартынова выделяет десять причин недоступности высшего образования: 1) требования различных вузов в отношении знаний, навыков, качеств для поступления в вуз; 2) противоречия в содержании, методах, формах обучения в вузах, различия характеристик учащихся; 3) дифференциация уровней довузовской подготовки в связи с финансовыми условиями; 4) отсутствие финансирования вузов и финансовые барьеры для абитуриентов и студентов; 5) дискриминация по отдельным признакам (этническим, национальным и т.д.); 6) неравенство по полу, возрасту, занимаемому социальному положению, религиозным и политическим убеждениям; 7) демографические особенности страны; 8) барьеры для инвалидов в возможности получения высшего образования; 9) отсутствие достаточной информированности о системе высшего образования; 10) неразвитость современных методов обучения [55, С. 42]. Таким образом, индивидуальные особенности, а также финансовые, демографические, информационные факторы и специфические условия отдельных вузов выступают причинами, ограничивающими доступ к высшему образованию.

Я.М. Рощина выделяет несколько видов неравенства, присущих системе образования: 1) правовое неравенство, определяемое как неравенство прав при получении образования; 2) социально-экономическое неравенство, то есть неравенство шансов при поступлении в учебное заведение для различных слоев населения; 3) неравенство, обусловленное различиями в качестве образования на предшествующих ступенях обучения. В последнем случае подразумевается неравенство шансов в получении высшего образования в связи с неодинаковым качеством подготовки в школе [70, С. 95-96].

Рощина рассматривает проблемы неравенства в доступе к образованию в трех плоскостях. Во-первых, важно равенство или неравенство возможностей (капиталов). В данном случае проблема доступности образования предстает как порождаемая различиями в объемах разных видов капиталов и в результативности их использования. Во-вторых, неравенство интерпретируется в свете дихотомии «справедливость-несправедливость». Так, популярностью пользуется формула «Успех = Вклад школы + Личные усилия», справедливыми считаются различия в доходах в зависимости от образования, а в образовании – в зависимости от способностей и усилий. В-третьих, речь идет о вопросе «неравенства и результативности». В этой плоскости проблема доступности образования предстает как вопрос соотношения необходимости равенства шансов и принципов дифференциации [70, С. 145]. Кроме того, Рощина перечисляет основные уязвимые группы по отношению доступа к образованию, это, наряду с группами, указанными в исследовании Д.Л. Константиновского, лица, вернувшиеся из армии, беспризорные дети и выпускники детских домов [70, С. 102-104].

Как отмечает Рощина, для анализа динамики неравенства в получении образования применительно к одной стране, а также для межстрановых сопоставлений в качестве индикаторов часто используются показатели доли социальных слоев с данным уровнем образования в сравнении с долями этих социальных слоев во всей совокупности. На основе критериев измерения неравенства в образовании, она применяет системы индикаторов Меурета, основные показатели Хеали, Иштансе, а также представляет методы моделирования неравенства в системе образования [70, С. 107-112]. Она предлагает ряд инструментов, ограничивающих неравенство в доступе к высшему образованию: закон, финансирование, информационное обеспечение, методы социальной и психологической реабилитации, повышение качества образования в средней школе, различные пути доступа в высшее образование, образовательная политика по отношению к уязвимым группам [70, С. 141-149].

Подход Я.М. Роциной во многом совпадает с подходом С.В. Шишкина, она также применяет метод регрессионного анализа, результаты которого изложены в ее статье «Чьи дети учатся в российских элитных вузах?». Выводы, к которым приходят оба исследователя, являются сходными. В частности, подтверждается, что выпускники городских школ имеют преимущества при поступлении в сравнении с выпускниками сельских школ [72, С. 363]. При поступлении в элитные вузы самые высокие шансы у выпускников из Москвы и Санкт-Петербурга. Должность родителей, особенно матери, играет важную роль при поступлении, и, в целом, наличие у родителей высшего образования повышает шансы абитуриентов. Если тип школы и успеваемость влияют на доступность высшего образования в целом, то в элитные вузы чаще поступают дети с отличной успеваемостью и выпускники гимназий. Дополнительные курсы или работа с репетитором также дают большие преимущества при поступлении в элитные вузы [72, С. 363].

Для анализа вопроса социального неравенства в системе высшего образования в России Я.М. Роцина и М.А. Другов рассматривают следующие вопросы: основные мотивы принятия образовательных решений и их зависимости от семейных и личностных особенностей; неравенство доступа к высшему образованию (неравенство намерений и фактического неравенства на каждой ступени); платежеспособный спрос (на услуги по подготовке к поступлению и на обучение в вузе) [69, С. 35-72]. На основе опроса 1520 выпускников из 95 школ и их родителей в четырех регионах России (Московском, Псковском, Ростовском и Пермском) исследователи выяснили, что различия в установках респондентов незначительные, так, 95% опрошенных собираются получать высшее образование. Наблюдается влияние основных характеристик семьи (полная или неполная семья, семейный доход) и самого школьника (успеваемость, тип школы); неравенство в реальных шансах поступления в вуз гораздо выше, чем различия в установках, но максимально оно проявляется на этапе подачи документов в вуз, то есть налицо высокий самоотбор; неравенство доступа к образова-

нию проявляется, скорее, в доступе к вузам и специальностям, преимущественное значение к престижности, а не качество подготовки [69, С. 72-74].

В другой работе Рощина пишет, что человеческий капитал молодежи остается ключевым фактором, определяющим шансы на поступление в вуз и успешное завершение обучения [71, С. 102]. Следует принимать во внимание успеваемость в школе и уровень самой школы (преимущества на стороне выпускников гимназий и специализированных школ), ее месторасположение (выпускники сельских школ и малых городов находятся в худшей ситуации) и дополнительные формы обучения. Затруднен путь в высшую школу для детей из бедных и неполных семей, детей менее образованных и занимающих низшие должности родителей. Это касается, как фактической доступности высшего образования (особенно престижного и качественного), так и различия установок и намерений учащихся. Рощина подчеркивает, что вопрос о выравнивании шансов на получение высшего образования в настоящее время снимать с повестки дня преждевременно [71, С. 102]. Исследование Рощиной демонстрирует роль личностно-индивидуального капитала, который представляет собой комплекс индивидуальных способностей, полученного образования и т.д. В сущности, данные параметры образованы институциональным фактором.

А.М. Старыгина также занимается анализом неравенства в системе образования в более широком контексте социального неравенства. В частности, данный автор выделяет три сегмента, на которые происходит расслоение современной системы образования. Во-первых, элитное образование (большинство престижных вузов в столице, крупных городах, а также обучение за рубежом). Элитное образование доступно лишь детям из семей с очень высоким уровнем культурного капитала (высокий уровень знаний, развитые умения самих детей), социального и экономического капитала. Во-вторых, престижное образование (большинство престижных факультетов региональных вузов и коммерческих вузов). Такое образование получают дети из семей с большим объемом культурного и социально-экономического ресурсов. В-третьих, массовое

образование (большинство непрестижных вузов или непрестижных специальностей). Возможностью получения массового образования располагают различные группы населения. Однако, по мнению А.М. Старыгиной, данный сегмент не обеспечивает вертикальной социальной мобильности участникам [76, С. 19]. Иными словами, доступ к высшему образованию, в особенности, качественному и престижному, не одинаков для различных социальных групп и напрямую зависит от ресурсов, или капиталов, семьи. Старыгина подчеркивает, что институт образования предлагает механизмы закрепления отношений социального неравенства в современном обществе; более того, социальное неравенство в области образования представляется в качестве серьезного барьера на пути к модернизации российской системы образования [76, С. 20].

Нгуен Суан Май и Чинь Тхай Куанг при изучении неравных шансов на получение образования во Вьетнаме отмечают, что неравенство в доступе к образованию (в том числе высшему) отражает различия по целому ряду оснований, таким, как семейный статус, национальность, пол и т.д. К причинам, обуславливающим неравенство, авторы относят государственный регламент и управление, экономику (образование рассматривается в качестве экономической услуги) и территориальные условия [117, С. 59-72].

Показатели, измеряющие доступность образования для различных групп населения, также исследуются в социологии.

О.М. Карпенко и М.Д. Бершадская, основываясь на глобальных рейтингах доступности высшего образования, составленных канадскими исследователями, проводят анализ российской системы образования. Целью авторов является выявление слабых сторон российской образовательной системы в сравнении с системами других стран мира. В частности, согласно результатам анализа, Россия в сравнении с пятнадцатью другими странами по показателю участия молодежи в высшем образовании находится на 3-4 месте, по показателю достигнутого уровня высшего образования – на 4-5 месте, по индексу социального равенства – на 14 месте, по индексу гендерного паритета – на 8 месте, а по

совокупности параметров – на 12 месте в итоговом рейтинге. Исследователи отмечают, что низкий суммарный параметр России при подведении итогов глобального рейтинга по доступности высшего образования связан с элитарностью студенчества, что, по их мнению, представляет основной недостаток российской образовательной системы [40, С. 286-312]. Поэтому подчеркивается, что доступность высшего образования должна анализироваться в различных измерениях, соотносимых с социальными институтами, особенно в аспекте социального равенства и неравенства. Измерение доступности высшего образования при помощи указанных индикаторов рассматривается как один из значительных инструментов для сопоставления уровня доступа к высшему образованию во вьетнамском и российском обществах, осуществляемого нами в данной работе.

В своей работе Г.А. Ключарев и его коллеги изучали особенности неравенств в российском образовании, при этом авторы акцентируют внимание на вопросе «столицентризма» высшего образования. Указанные авторы рассматривают доступность высшего образования в количественном и качественном аспектах. В количественном аспекте доступность высшего образования включает такие показатели, как количество учебных заведений, численность студентов и выбор экзаменационной формы вузом; для оценки доступности высшего образования в качественной перспективе авторы обращаются к межрегиональным проявлениям социального неравенства, связанным с качеством приема в вуз. Г.А. Ключарев и коллеги отмечают, что вопрос доступности высшего образования с точки зрения количественного и качественного аспектов образуют синергетический эффект. Авторы приходят к выводу, что молодежь, проживающая в столичных регионах, имеет больше шансов поступить в вуз и располагает другими преимуществами для получения более качественного образования. Это и есть «столицентризм» – гипертрофированная концентрация социальных преимуществ в столичных регионах. [42, С. 294-303]. Таким образом, доступность высшего образования может рассматриваться в двух аспектах, количественном и качественном, которые позволяют измерять уровень доступности высшего образования различных социальных групп в региональном срезе.

Вопрос о конкретных факторах, влияющих на доступность высшего образования, составляет предмет дискуссии.

Группа исследователей во главе с Д.Л. Константиновским выделяет следующие направления необходимых исследований в сфере доступности высшего образования: изучение влияния социально-экономических, институциональных и социально-культурных факторов на доступность высшего образования; изучение общественного мнения по поводу доступности высшего образования; выявление методов воздействия на степень доступа к высшему образованию [46, С. 154-173].

Различия в доступности высшего образования, как подчеркивается, определяются различиями между людьми по целому ряду характеристик, к числу которых относятся личные ресурсы; объем и качество полученных дополнительных образовательных услуг; уровень информированности; физические возможности; статус семьи и другие факторы. Кроме того, ученые выделяют следующие группы людей, которые имеют ограниченные шансы на получение высшего образования: выпускники сельских школ, жители депрессивных регионов, лица с низким социально-экономическим статусом, дети из бедных, неполных семей, инвалиды, мигранты, члены национальных и религиозных меньшинств и прочие группы [46, С. 154-173].

В своей монографии Константиновский анализирует социальную обусловленность динамики личных планов выпускников средних школ и взаимосвязь между изменениями в обществе и социальным поведением выпускников средних школ в системе образования. Исследование показало, что доля выпускников, намеревавшихся работать по профессии, требующей высшего или среднего специального образования, изменялась в указанный период следующим образом: 91,3% выпускников – в начале 1960-х годов, 77,7% – в начале 1980-х годов и 94,2% – в середине 1990-х годов. Константиновский объясняет наблюдаемую динамику меняющимися во времени обстоятельствами, с которыми непосредственно коррелируют личные планы молодых россиян. Динамика

личных планов выпускников непосредственно связывается с изменениями в оценках привлекательности профессий [45, С. 146-147].

Сравнение данных об ориентациях выпускников 1990-х годов в разных регионах позволяет Константиновскому утверждать, что общим для личных планов молодых людей, независимо от того, какую школу они окончили, являлась ориентация, главным образом, на образование, прежде всего – высшее [45, С. 146-147]. Однако, на наш взгляд, автор исследования не уделяет достаточно внимания дифференциации сельских и городских школ и, соответственно, влиянию, которое они оказывают на формирование установок учащихся.

Если намерения выпускников в отношении поступления в вуз не зависят от типов школ, которые они оканчивают, то социально-профессиональный статус родителей и уровень урбанизации мест проживания оказываются значимым фактором [45, С. 148-154]. С одной стороны, чем выше статус родителей, тем сильнее выражена ориентация учащихся на получение высшего образования. С другой стороны, группу с наиболее высокими притязаниями составляла молодежь из областных центров; планку пониже устанавливали перед собой юноши и девушки средних городов области, за ними следовали те, кто оканчивал школу в малых городах и поселках, а группой с наиболее скромными ожиданиями являлись сельские выпускники.

Согласно Константиновскому, анализ данных за все годы свидетельствует о том, что шансы на поступление в вуз выпускников школ коррелируют со статусом их родителей [45, С.184]. Видны значительные различия в шансах на поступление в вузы по окончании средней школы для абитуриентов из разных социальных групп. Указанные различия, которые следует оценивать вкупе с дифференциацией шансов на получение общего среднего образования, позволяют составить представление о неравенстве, существующем в сфере образования [45, С. 184].

В ходе исследования было выявлено, что наиболее высокие шансы для получения высшего образования имеют выпускники школ из областных центров,

несколько меньшие шансы у тех, кто окончил школы в средних городах, еще меньше у выходцев из малых городов и поселков, а сельские выпускники имели наименьшие возможности [45, С. 196-204]. Указанный разрыв был особенно ярко выражен в 1990-е годы. Следует отметить, что связи между гендерной принадлежностью, социальным статусом родителей и шансами на получение высшего образования трансформируются с течением времени. Так, в 1990-х годах преимущество юношей проявлялось не во всех группах. Дочери специалистов из средних городов, руководителей из малых городов и поселков поступали в вузы чаще, чем юноши из таких семей. В группах детей специалистов областных центров шансы юношей и девушек оказывались равными [45, С. 204-222]. Итак, по мнению Д.Л. Константиновского, на формирование личных планов и на шансы поступить в высшее учебное заведение влияют статус родителей, уровень урбанизации поселения, а также гендерные различия, причем между перечисленными факторами существуют взаимосвязи.

Согласно С.В. Шишкину, в условиях роста численности обучающихся в вузах и усиления доступности высшего образования скрываются происходящие процессы дифференциации систем высшего образования. По мнению автора, эта дифференциация сформирована двумя подсистемами в российском высшем образовании: элитным образованием высокого качества и массовым высшим образованием невысокого качества. Массовое высшее образование в настоящее время доступно на бесплатной основе для детей из любых социальных групп при условии хорошей успеваемости в школе и на платной основе – для всех. Основными мотивами отказа от получения высшего образования являются недостаточные материальные и финансовые ресурсы семьи, недостаточные знания и трудность вступительных экзаменов. Напротив, престижное, элитное образование доступно не для всех. Шишкин считает, что доступ к элитному образованию определяется не только и не столько способностями молодежи, сколько их семейными ресурсами. Поэтому различия в семейных ресурсах

обуславливают существенное неравенство в доступности высшего образования [92, С. 12-14].

Шишкин применяет регрессионный анализ для исследования социально-экономических характеристик респондентов, получивших и получающих не одинаковое по качеству высшее образование. Отметим, что применение регрессионного анализа (преимущество регрессионных моделей перед другими исследовательскими методами состоит в том, что они дают возможность измерить влияние каждого фактора на зависимую переменную при прочих равных условиях, что позволяет избегать выявления опосредованных зависимостей и оценивать чистое влияние каждой из экзогенных характеристик) факторов, влияющих на доступность высшего образования, вообще, является распространенным и эффективным исследовательским методом в социологии образования. К числу анализируемых факторов Шишкин относит экономический и социальный капиталы, человеческий капитал семьи, состав семьи, параметры школы, подготовку в вузе, персональные характеристики. В числе факторов, значимых для поступления в массовый вуз, значатся: учеба в городской школе; успеваемость в школе; наличие в школе компьютерного класса; небольшое число детей в семье; высшее образование родителей. К факторам, значимым для поступления в элитный вуз, отнесены: обучение в школах Москвы и Санкт-Петербурга либо в гимназии; успеваемость в основном или только на отлично; наличие в школе компьютерного класса; занятия с репетиторами из выбранного вуза; занятия на очных курсах выбранного для поступления вуза; высокостатусные должности родителей [93, С. 212-213; 203-221]. Таким образом, для поступления в элитный вуз абитуриенты должны располагать в достаточном объеме не только такими ресурсами, как человеческий и социальный капитал, но также необходимо успешное сочетание экономического, культурного, территориального и институционального факторов, составляющих условия поступления в массовый вуз, а также другие, специфические, ресурсы.

Исследовавшая влияние ЕГЭ на вероятность поступления в вуз группа ученых под руководством Г.Е. Бесстремянной отмечает, что выше всего доля поступивших в областных центрах (для гимназий – 98% за все годы, для обычных школ – 83,3%), несколько ниже в районных центрах (для гимназий – 73,5%, для обычных школ – 77%) и ниже всего в сельской местности (для обычных школ – 36,3%, а для малокомплектных – 58,8%). Социологи приходят к выводу, что ЕГЭ не только снизил экзаменационную нагрузку на выпускников школ при поступлении в вузы, но и повысил шансы на успешное поступление в первый же год после окончания школы [13, С. 250]. Более того, авторы, подчеркивают, что данные проведенного анализа не позволяют однозначно судить о том, привело ли введение ЕГЭ к повышению доступности высшего образования, в том числе в престижных вузах, для малообеспеченных семей [13, С. 251-254].

Похожего подхода придерживается группа социологов Независимого института социальной политики при обсуждении влияния ЕГЭ на доступность высшего образования для сельских жителей и лиц из малообеспеченных семей [34, С. 248-350]. Следует признать, что ЕГЭ является одним из институциональных параметров, оказывающих влияние на доступность высшего образования, но не выступает в качестве определяющего.

Исследование отношения между доступностью высшего образования и видами адаптационных ресурсов (образовательного, профессионального, информационно-культурного ресурсов, социального капитала) Е.А. Аврамова приходит к выводу о том, что высшее образование является необходимым для усиления других адаптационных ресурсов [3, С. 83-84]. Аврамова подчеркивает значимость нематериальных факторов, влияющих на доступность образования, главными для нее являются территориальные, статусные и адаптационные факторы [3, С. 85-93]. По ее мнению, в настоящее время в России вопрос о доступности высшего образования связан с двумя фундаментальными функциями: социальной функцией, связанной с влиянием института образования на процессы

социальной мобильности и формированием социальной структуры; экономической функцией, заключающейся в формировании специалистов, обеспечивающих рост благосостояния общества [4, С. 176].

Аналогичной позиции придерживаются С.Б. Брижатова [14, С. 151-153] и С.Н. Гололобо. Гололобо подчеркивает, что процесс преодоления социального неравенства посредством профессиональной социализации тесно связан с доступностью и качеством профессионального образования для представителей различных социальных групп [24, С. 128]. «Дифференциация доступа к качественному образованию оказывает влияние на структуру всего общества» [24, С. 128]. Вообще, отметим, что образования является одним из каналов социальной мобильности индивидов, а неравенство в доступе к высшему образованию следует рассматривать как следствие социальной стратификации общества.

Б.В. Дубин и его коллеги изучают проблему доступности высшего образования в социальном и институциональном аспектах. Авторы рассматривают влияние социально-экономических факторов, школьного образования, социокультурного капитала на доступность высшего образования. Ученые анализируют социально-экономические факторы, включающие доходы и расходы семьи, место жительства, образование родителей, особенно отца. Согласно исследованию, наличие высшего образования у отца в 1,8 раза повышает уверенность в доступности любого высшего образования [30, С. 45]. По мнению исследователей, в этом случае высшее образование родителей представляет собой не просто культурный капитал, который дети могут использовать, но и условие относительно высокого профессионального статуса, а значит, наличие связей и влияния, иными словами, это социальный капитал, который предоставляет абитуриентам дополнительные преимущества [29, С. 45]. Подчеркнем, образовательный уровень родителей следует рассматривать как один из показателей культурного капитала.

Группа ученых под руководством Е.Д. Вознесенской исследовала основные социально-экономические и институциональные факторы, влияющие на

выбор в пользу высшего образования. Согласно авторам, поступление в вуз планируют 88,6% семей с доходами выше среднего и высокими, но только 66,6% семей с низкими доходами [21, С. 116]. Место проживания также признается фактором, влияющим на установки в отношении высшего образования. От 82,5% до 89,8% школьников, проживающих в столице, крупных средних и малых городах, намереваются получить высшее образование, и только 70,1% учащихся сельских школ ориентированы на обучение в вузе [21, С. 126]. По данным исследования, наблюдается также определенное число учащихся из семей руководителей и представителей бизнеса, не планирующих получать высшее образование. В то же время большая часть молодежи из рабочих семей и семей без высшего образования ориентирована на получение высшего образования. Авторы приходят к выводу о том, что профессиональный статус родителей не влияет на ориентацию детей на поступление в вуз. Недостаточные материальные и финансовые ресурсы семьи признаются в качестве причин трудностей на пути достижения высшего образования. Культурный капитал семьи также играет важную роль в формировании ориентации на получение высшего образования, в особенности, для абитуриентов, чьи родители имеют высшее образование [21, С. 138-144]. Вознесенская также оценивает влияние таких факторов, как гендерный, возрастной, этнический, социальный (происхождение), территориальный, материальный, равно как и культурный капитал семьи. Среди перечисленных факторов материальное положение семьи имеет особенное значение, закрепляя неравенство в доступе к высшему образованию [22, С. 154-184].

Для проверки гипотезы о том, имеют ли существенные преимущества дети из наиболее обеспеченных слоев, Д.Х. Ханнанова и В.В. Фурсова проанализировали материальные, территориальные, статусные факторы, влияющие на доступ к высшему образованию. По данным исследования, среди студентов, обучающихся на первом курсе КГУ, 45% составляли выходцы из среднего слоя и 40% – из высокообеспеченных семей [87, С. 275]. Невысокий доход ограни-

чивает возможности для получения высшего образования, особенно в очной форме. Также исследование свидетельствует о том, что детям из сельских районов доступ к университету оказался затруднен. Кроме того, у 93% студентов родители имеют высшее образование. Ученые считают, что социальный статусный фактор (образование родителей) коррелирует также с наличием социального и материального ресурса [87, С. 277].

Изучение вопроса о неравенстве в качестве и доступности образования, М.Е. Горшков и Г.А. Ключарев отмечают, что «помимо доходов, к категории значимых факторов доступности высшего образования относятся: культурный капитал в форме образовательного статуса родителей, уровень урбанизации места жительства, успеваемость и качество школьной подготовки потенциального студента, доступные ему «полезные связи» [25, С. 42].

В ходе изучения неравенства в доступе к высшему образованию во Вьетнаме Ву Хоанг Линь, Ле Виет Тхуи и Занг Тхань Лонг проводят опрос среди 45000 семей в 2006 г., затем продолжают исследование в 2009 г., опрашивая 400 студентов-второкурсников. Внимание исследователей фокусируется на социально-экономических факторах (демографические факторы, образование родителей и уровень доходов семьи). Согласно полученным данным, доля студентов из города выше, чем доля студентов из села (45,6% против 21,4%); число студентов мужского пола несущественно преобладает и составляет 50,2%; наблюдается влияние образования родителей на доступ к высшему образованию; студенты из семей с высоким доходом существенно преобладают среди общего числа студентов (44,6% из самых богатых семей, и лишь 5% из семей с низким уровнем дохода); представители этнических групп Kinh (Вьет) и Ноа (Хоа) преобладают среди получающих высшее образование; наибольшее число студентов среди выходцев Дельты красной реки (28,4%) и Юго-Восточного округа (27,4%) [146].

Авторы использовали модель регрессии с целью выявления факторов, влияющих на процесс обучения в вузе. Результаты анализа свидетельствуют о

том, что успеваемость в школе и оценка вступительного экзамена являются наиболее важными факторами, оказывающими влияние на учебный процесс. Еще одним важным элементом выступает размер платы за обучение в вузе. В то же время уровень доходов семьи, образование и род занятий родителей не оказывают существенного влияния на процесс обучения, исключение составляют студентки-матери [146].

В российской и вьетнамской социологии рассматривается не только комплекс факторов, влияющих на доступность высшего образования, но и отдельные факторы, к примеру, институционального, культурного, материального или территориального характера.

Анализ институциональных факторов и механизмов доступности образования отражается в работе А.М. Осипова и Н.А. Матвеевой. Они отмечают, что институциональный барьер наряду с территориальным (тип школы и тип поселения) имеет большое значение в совокупности со слабой дифференциацией образовательных планов семей. Ориентация на элитные, престижные вузы расходится с шансами разных групп, что повышает барьеры доступности и усиливает конкуренцию, но может стать источником модернизации общего образования [60, С. 46].

Исследование отношения между языком обучения в школе и доступностью высшего образования, проведенное Л.М. Мухарямовой и группой других исследователей, показывает, что профиль доступности высшего образования для выпускников, обучавшихся в школе на татарском языке, неоднороден [58, С. 460-461]. Данный фактор тесно связан с местом проживания (город или село). Влияние языка обучения как детерминанты доступности высшего образования усиливается в сочетании с другими обстоятельствами, в числе которых экономический потенциал семьи, уровень образования родителей, ограниченность информационных ресурсов и культурного пространства в сельской местности. Необходимость для ученика смены языка при подготовке в вуз в условиях бедного языкового репертуара, обусловленного моноэтническим окружением,

получением полного среднего образования на татарском языке, отсутствием каких-либо форм горизонтальной мобильности, увеличивают издержки этой группы. Таким образом, татарский язык как средство обучения становится фактором неравенства для учеников сельских школ [58, С. 460-461]. Это еще раз подтверждает взаимосвязь между детерминантами культурного (в данном случае татарский язык) фактора, культурным капиталом, и рядом других факторов, определяющих возможность получения высшего образования для этнических групп.

Основываясь на идее П. Бурдьё о наследовании культурного капитала М.Л. Максимова анализирует объективные (образовательный капитал) и субъективные (уровень притязаний) факторы, влияющие на выбор стратегии получения высшего образования. Автор отмечает, что совокупность объективных факторов (стартовая позиция) и субъективных характеристик (личная установка) влияют на степень свободы выбора образовательной стратегии [54, С. 277]. Таким образом, существует прямая зависимость между высокими стартовыми позициями и личными установками индивида и увеличением числа вариантов реализации образовательных притязаний.

При анализе влияния культурного капитала семьи на формирование образовательных достижений учащихся В.В. Фурсова предлагает свое определение данного феномена: «Под культурным капиталом семьи мы понимаем совокупность определенных социальных установок, ценностей, компетенций, знаний, жизненного опыта, накопленного членами семьи в процессе социализации» [83, С. 64-65]. Результаты социологического исследования с выборкой в 1500 студентов из различных вузов города Казани показывают, что доля студентов, оба родителя которых имеют высшее образование, составляет 47%. Также выявлено, что в вузах Казани обучаются, в основном, дети из семей среднего класса, родители которых занимаются интеллектуальным трудом и способны передавать своим детям культурный капитал в виде соответствующего воспитания, целеустремленности, освоения культурного наследия, в том числе хорошей

языковой подготовки и т.д. Дети, выросшие в рабочих семьях, в свою очередь, не имеют такой возможности, они «культурно депривированы» и их число в вузах Казани минимально. Фурсова, резюмируя результаты исследования, пишет, что социокультурный капитал семьи оказывают влияние на образовательные достижения и воспроизводит социальное неравенство в обществе, ограничивая возможности получения высшего образования для низших социальных классов [83, С. 65-66].

В своей статье И.А. Каратабан производит анализ проблемы доступности высшего образования, фокусируясь на территориальном факторе. Автор рассматривает такие показатели, как доступ к высшему образованию выходцев из городской и сельской местности; возможности доступа к дополнительным образовательным услугам при подготовке к поступлению в вуз либо профильному обучению повышенного уровня в средней школы (в территориальном аспекте); влияние места проживания на доступность высшего образования [39, С. 167-175]. Однако, на наш взгляд, перечисленных показателей недостаточно, чтобы анализировать проблемы доступности высшего образования по территориальным основаниям, поскольку существуют и другие факторы территориального характера, влияющие на возможность получения высшего образования, например, доступ к информационным ресурсам, отдельные институциональные факторы (типы школ либо классов, в которых обучался потенциальный абитуриент) и прочие факторы. При исследовании доступности высшего образования недостаточно ограничиваться лишь территориальным аспектом, необходим комплексный взгляд. В этом отношении мы согласны с позицией Д.Л. Константиновского по поводу существования тесных взаимосвязей между факторами, влияющими на получение высшего образования [45, С. 169]. Невозможно составить адекватную картину ситуации неравенства в системе высшего образования, оперируя лишь одним фактором.

Н.В. Латова и Ю.В. Латов констатируют, что, во-первых, молодежь, проживающая в столичных городах, имеет больше шансов поступить в высшее

учебное заведение за счет их высокой концентрации. Во-вторых, у этой молодежи есть преимущество в получении более качественного образования, так как столичные вузы одновременно и более сильные. Авторы называют данное явление «столицецентризмом», то есть гипертрофированной концентрацией социальных преимуществ в столичных регионах [51, С. 26-27].

В статье «Неравенство образования в современном Вьетнаме (на основании данных обследования уровня жизни домашних хозяйств в Вьетнаме 1993 и 1998 гг. и в сравнении с западноевропейской страной в 1960-1965 гг.)» До Тхиен Кинь анализирует шансы на получение образования, в том числе высшего, в зависимости от места жительства и доходов семьи. Согласно автору, в 1993 г. число студентов из богатых семей в 11,5 раз превышало число студентов из бедных семей, а в 1998 г. этот разрыв составлял 61,2; разрыв между студентами из города и села составил 4,3 в 1993 г. и 3,85 в 1998 г. Также социолог отмечает, что, спустя пять лет, процент студентов из богатых семей увеличился на 23,57% и более, а число студентов из бедных семей возросло лишь на 0,15% [104, С. 48-55]. Автор делает выводы о том, что существует высокое неравенство возможности доступа к высшему образованию во Вьетнаме, в частности, различия социальных групп в системе высшего образования зависят от уровня доходов семьи. Этот вывод находит отражение в работе Ле Нгок Хунг. Согласно ему, в 2012 г. наблюдался разрыв в 88 раз при поступлении в вуз в сходном возрасте (богатых 26,3%, а бедных 0,3%) [104, С. 48-55].

В указанной работе До Тхиен Кинь производит межстрановой анализ неравенства в системе образования на примерах Вьетнама и ряда западноевропейских стран. По замечанию автора, в 1960-1965 гг. неравенство образовательных возможностей – ИЕО, в европейских странах сокращалось, тогда как во Вьетнаме, наоборот, росло. В то же время численность студентов из высших классов увеличивается с большей скоростью, нежели численность студентов из низших классов. Наблюдаемые тенденции инспирируют автора искать ответ на вопрос

о взаимосвязи между социальным положением семьи и возможностью получения высшего образования [104, С. 53-55].

Изучая значение платы за обучение для вопроса о доступности высшего образования, Фам Тхи Ли показывает, что расходы на обучение в государственных вузах составляют 96,89% от всех доходов для бедных семей, в негосударственных вузах – 122,12%, в то время, как для богатых семей расходы составляют 23,51% и 32,67% соответственно. Для бедных семей плата за обучение в государственном вузе составляет 16,77%, в негосударственном – 40,7% от всех доходов [119, С. 45]. Автор утверждает, что во Вьетнаме плата за обучение выступает одним из главных барьеров для получения высшего образования [119, С. 45]. Нгуен Дык Чуен и Чан Тхи Тхай Ха пишут, что для зажиточных и бедных семей затраты на образование превышают их доходы [114, С. 44].

Одним из актуальных направлений изучения проблемы доступности высшего образования в современной социологии являются сравнительные региональные подходы.

На основании таких показателей неравенства в доступе к высшему образованию, как личностные, информационные, институциональные, территориальные факторы, материальные и социальные ресурсы, Т.Д. Глебова исследует особенности доступности высшего образования для выпускников средних школ в Хабаровске. Автор считает, что ограничение информации, связанной с поступлением в вуз, создает существенные трудности для выпускников сельских школ, тогда как выпускники городских школ имеют больший доступ к информации [23, С. 99-100]. Шансы поступления в вуз дифференцированы в зависимости от успеваемости в школе и довузовской подготовки. Недостаточность финансовых ресурсов семьи также становится барьером в получении высшего образования для выпускников, не планирующих поступать после школы в вуз. С другой стороны, социальный капитал семьи является важным фактором, влияющим на получение престижного высшего образования. Для выпускников из отдаленных и сельских районов Хабаровского края актуализирован территориальный

фактор, потому что он ограничивает выпускников в доступе к учреждениям, в которых осуществляется довузовская подготовка [23, С. 99-100].

В своем аналитическом докладе А. К. Ключев и его коллеги анализируют доступность высшего образования в пяти регионах России по таким показателям, как институциональный, информационный, экономический, социальный и индивидуально-личностный. Исследование было проведено в следующих регионах: Ульяновская область, Республика Татарстан, Кемеровская область, Свердловская область и Приморский край. По утверждению авторов, результаты исследования свидетельствуют о развитости отдельных аспектов, обеспечивающих доступность высшего образования. Так, Кемеровская область отличается высокой доступностью высшего образования в финансовом и социальном аспекте. Это отражается, с одной стороны, на благоприятном соотношении среднедушевого дохода и стоимости услуг высшего образования, в низких расходах на поступление в вуз, с другой стороны, – в сближении социального состава родителей студентов и населения региона [41, С. 109]. Татарстан и Приморский край характеризуются высоким уровнем доступности высшего образования в институциональном аспекте. Это выражается, прежде всего, в большой доле студентов на 10 тыс. населения. Самый высокий уровень информированности о процессе поступления в вуз, что выступает признаком доступности высшего образования в информационном аспекте, регистрируется в Ульяновской области. Исходя из сравнения по индексу доступности высшего образования между регионами (данный индекс образуется как отношение между факторами доступности высшего образования), ученые приходят к выводу о том, что самым высоким уровнем доступности высшего образования обладает Кемеровская область, к которой достаточно близка Республика Татарстан, третье и четвертое место занимают Приморский край и Ульяновская область, на последнем месте – Свердловская область [41, С. 109-110].

В своей работе И.А. Плохова сравнивает влияние различных факторов на доступность высшего образования в регионах. Социолог отмечает, что

применение методики подсчета комплексного уровня доступности высшего образования позволило построить рейтинг региональных систем высшего образования по уровню и открытости для представителей различных социально-демографических, социально-экономических, территориальных, культурно-образовательных и информационных групп населения, а также осуществить стратификацию обследованных региональных систем [61, С. 156-161]. Исследование позволило составить рейтинг региональных систем высшего образования по девяти базовым показателям для формирования комплексного индекса доступности высшего образования [61, С. 162].

Для измерения уровня доступности высшего образования авторы работы «Доступность высшего образования в регионах России» рассматривают внимание на трех аспектах: обеспеченность местами, финансовая доступность и территориальная доступность. По мнению авторов, обеспеченность местами предполагается как численность студентов в вузах регионов (субъектов РФ) к численности населения региона (субъекта РФ) в возрасте 17-25 лет. Финансовая доступность высшего образования измеряется по размеру совокупности расходов на обучение в вузах регионов. Территориальная доступность измеряется расстоянием, которое преодолевают учащиеся по дороге от места проживания до вуза. Результаты сравнения уровня доступности высшего образования в разрезе регионов по данным показателям демонстрируют, что уровень региональной разнородности велик [27, С. 4-30].

Исследование факторов, влияющих на доступность высшего образования разных групп на уровне региона, также составляет предмет интереса вьетнамских социологов.

Согласно Фунг Тхи Ким Ань, факторами, влияющими на доступность высшего образования для ханойской молодежи, выступают территориальный и материальный факторы, состав семьи, уровень образования и род деятельности родителей, а также уровень близости отношений между родителями и детьми [120, 39-51]. Результаты социологического опроса, проведенного в 2006 г.

среди ханойской молодежи (всего опрошено 6363 человека), свидетельствуют о том, что доля городской молодежи в 1,43 раза превышает долю абитуриентов из сельской местности [120, С. 45]. Среди студентов, получающих высшее образование, число тех, чьи отцы имеют высшее образование, в 1,84 раза превышает число тех, чьи отцы получили лишь начальное общее образование. Большие возможности получить высшее образование имеют абитуриенты, родители которых являются квалифицированными специалистами. Наблюдается небольшой разрыв в шансах на получение высшего образования между абитуриентами, чьи родители заняты в сфере торговли, и абитуриентами, родители которых задействованы в сельском хозяйстве, в пользу первых. Более высокие шансы на поступление в вуз имеют те абитуриенты, у которых близкие отношения с матерью, их шансы выше в 1,33 раза [120, С. 47]. С другой стороны, доля городской молодежи, обучающейся на «хорошо» и «отлично» ниже, нежели доля сельской молодежи. Однако студентов из богатых семей, обучающихся на «хорошо» и «отлично», в 1,41 раза больше, нежели студентов из семей с низким доходом [120, С. 49]. В то же время состав семьи, образование и род занятия родителей, близкие отношения между родителями и их детьми не влияют на учебный результат.

Исходя из результатов исследования, Фунг Тхи Ким Ань показывает, что в 20,8% случаев семейные ресурсы влияют на возможность поступления в вуз и только в 6,8% случаев – на успеваемость в вузе. Если семейный капитал имеет большое значение при поступлении в вуз, то в процессе обучения в вузе он играет несущественную роль. По мнению исследователя, успехи в учебе зависят от способности студентов или особенностей самого института образования [120, С. 50-51].

При изучении гендерного неравенства возможностей получения образования в Дельте реки Меконг во Вьетнаме, Нгуен Ван Тиеп рассматривает значение семейного статуса (уровень образования, материальные ресурсы, количество членов в семье, род занятия родителей и т.д.) на установки в отношении

будущего, в том числе на получение высшего образования. Исследование показывает, что родители планируют дать высшее образование юношам в 78,8% случаев и девушкам в 77,6% случаев. Ориентация на поступление в вуз зависит от уровня образования родителей. В частности, среди родителей с высшим образованием 89,4% хотят, чтобы их сыновья получили высшее образование, тогда как 93,6% ожидают, что дочери поступят в вуз. Среди родителей с низким уровнем образования цифры составляют соответственно 72,6% и 70,6%. В зависимости от места проживания показатели следующие: в городе – для юношей 86,1%, а для девушек – 84,4%, на селе – 76,9% и 75,8% соответственно [116, С. 75-78]. В зависимости от уровня доходов семьи: при низких доходах – для мальчиков 66,7%, девушек – 66,1%, при среднем и высоком уровне доходов – 85,6% и 83,9% соответственно. Социолог приходит к выводу о том, что, хотя ориентация родителей на поступление детей в вуз зависит от различных факторов, существует некоторая гендерная специфика в Дельте реки Меконг, причем меньшая, чем в других регионах Вьетнама [116, С. 79].

Анализируя ситуацию сельской молодежи в аспекте ориентации на получение высшего образования, Чан Тхи Тхай Ха и Нго Тхи Тхань Тунг проводят серию глубинных интервью, направленных на выявление причин, препятствующих продолжению обучения в вузе. Среди таких причин названы следующие: высокие расходы на обучение; низкий доход семьи; низкий уровень образования в семье; расположение вуза вдалеке от места проживания [140, С. 28]. Итак, по мнению авторов, семейный статус, материальные ресурсы, уровень образования родителей и территориальный фактор оказывают наибольшее влияние на доступность высшего образования для сельской молодежи.

Проблема доступности высшего образования исследуется социологами не только на региональном, но также и на национальном уровне в ходе проведения сравнительного анализа показателей в различных странах.

Т.А. Михайлова проводит мониторинг возможности доступа образованию в России и Германии. Автор выявляет две группы факторов доступности

высшего образования в России: расширяющие (ЕГЭ, социальные льготы, стипендии, дополнительное образование, усиление сети филиалов вузов) и ограничивающие (социально-экономическое различия, социоэкономический статус семьи, слабое экономическое положение страны и т.д.) [56, С. 214-215]. Исходя из результатов опроса, автор делает вывод о том, что «наличие или отсутствие высшего образования в Германии не дифференцирует людей по материальному признаку» [56, С. 215].

Отметим, что сравнение доступности высшего образования в национальном аспекте в соответствии с различными факторами является одним из значительных подходов в социологии образования. Оно позволяет выявлять принципиальные различия в практике социального неравенства в системе образования.

Руководствуясь теорией культурного капитала П. Бурдьё, Т. Зарицкий сравнивает доступность высшего образования в Москве и Варшаве. Исследование показывает, к примеру, что при сравнении по такому параметру, как число книг в родительском доме, результаты идентичны, почти 50% родительских домов насчитывают от 100 до 500 книг [35, С. 49]. Автор отмечает, что система вступительных экзаменов в Польше является традиционной, при этом варшавские вузы развивают политику, направленную на снижение влияния таких барьеров, как различия в культурном и финансовом капиталах. В целом, подчеркивается, что варшавские вузы менее элитарны, нежели московские, открыты для одаренных студентов из непривилегированных социальных групп [35, С. 61].

Исходя из систематизации исследования неравенства в системе высшего образования и в подходах к нему в российской и вьетнамской социологии, отметим, что доступность высшего образования может рассматривать на четырех уровнях: университетском, региональном, национальном и глобальном (межстрановом).

Существуют различные факторы, влияющие на возможность доступности высшего образования. Под факторами мы понимаем условия, влияющие на возможности поступления в вуз и успешное завершение обучения в нем. Среди факторов, влияющих на доступность высшего образования не только на этапе

поступления в вуз, но и на этапе обучения, следует выделять следующие: институциональный, информационный, территориальный, индивидуальный, экономический и социокультурный.

Под институциональным фактором доступности высшего образования понимается зависимость шансов на получение высшего образования как от качества образовательных услуг в средних учебных заведениях, так и от наличия и качества дополнительных курсов в самом высшем учебном заведении.

Информационный фактор рассматривается как совокупность информационных источников, на которые абитуриент ориентируется при выборе специальности, вуза, в процессе учебы в университете.

Под территориальным фактором понимается дифференциация регионов, населенных пунктов.

Индивидуальный фактор представляет собой личностные ресурсы субъектов, причем важное место среди них занимает успеваемость учащихся и мотивы получения высшего образования.

Экономический фактор – это финансово-экономическое состояние семей студентов. Этот фактор отражает отношения между социально-экономическим положением семей и доступом к высшему образованию для различных социальных групп.

Социокультурный фактор рассматривается как совокупность социального и культурного капиталов семей, определяющих возможности приобретения высшего образования.

Выводы к главе 1:

1) На основе методологии М. Вебера и теории капитала П. Бурдьё проблема доступности высшего образования интерпретируется как неравенство шансов в системе высшего образования. В социологии существует несколько позиций по вопросу о содержании категории «доступность высшего образования». По нашему мнению, доступность высшего образования есть равенство возможностей получения высшего образования для представителей различных социальных слоев и групп, которые дифференцируются по таким показателям,

как социально-экономический статус, культурный капитал семьи, территориальная, этническая и гендерная принадлежность.

2) Представители конфликтного подхода в социологии образования определяют образование как орудие капиталистического общества. А проблема получения образования зависит от социального статуса групп и классов в системе социальной стратификации. В данной работе методология М. Вебера становится теоретической предпосылкой для исследования проблемы неравенства в доступе к высшему образованию.

3) Структуралистская парадигма рассматривает образование в качестве социального института, который способствует формированию социальной структуры общества и, в тоже время, воспроизводит социальное неравенство. В рамках данного подхода, к которому относятся теории капиталов П. Бурдьё, Дж. Коулмана и других социологов, можно интерпретировать и объяснить проблему неравенства шансов в системе высшего образования для различных обществ. Более того, этот подход также позволяет выявлять факторы, как микро-, так и макросреды, влияющие на доступность высшего образования.

4) Российские и вьетнамские социологи, на основе компаративного подхода к анализу социального неравенства в системе высшего образования, разработали показатели и обнаружили факторы доступности высшего образования. К таким показателям относятся число вузов, численность студентов на 10 тыс. человек, доля лиц с высшим образованием в населении старше 15 лет, индекс социального равенства в образовании и индекс гендерного паритета. К факторам доступности высшего образования различных социальных групп относятся институциональный, информационный, территориальный, индивидуальный, экономический и социокультурный факторы.

ГЛАВА 2. ПОКАЗАТЕЛИ И ФАКТОРЫ ДОСТУПНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ВЬЕТНАМЕ: ЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В данной главе представлена система показателей, позволяющая произвести анализ доступности высшего образования для различных социальных групп во вьетнамском и российском обществах. Также рассматриваются выявленные в ходе эмпирических исследований факторы, влияющие на доступность высшего образования в каждом из изучаемых обществ (на примере российского и вьетнамского университетов). На основании результатов исследований предлагаются способы регулирования доступности образования в высшей школе.

2.1. Показатели доступности высшего образования в России и Вьетнаме

Учеными из РАН и Академии общественных наук Вьетнама (ВАОН) было совместно проведено междисциплинарное сравнительное исследование, посвященное теории и практике реформ переходного периода в таких странах, как Россия, Вьетнам и Китай. В результате анализа социальных, экономических и политических процессов в этих странах были выявлены как сходства, так и различия процессов рыночной трансформации, их основные закономерности и особенности. В частности, в каждой из стран проводятся комплексные реформы, направленные на переход от директивной, плановой системы управления к рыночной свободе в сфере экономики и к демократизации системы государственной власти. Как отмечают авторы, субъектами власти ставятся идентичные цели, в числе которых модернизация экономики, замена экстенсивных форм производства на интенсивные, переход от системы, ориентированной на избыточную и дешевую рабочую силу, к квалифицированному труду, развитие научно-технического прогресса и инновационных технологий при сохранении природной среды, а также, как результат, повышение жизненного уровня населения и укрепление политической стабильности [53, С. 170].

Главной проблемой в процессе реформирования эксперты называют определение границ государственного вмешательства в экономику. В исследуемых странах наблюдается декларативность смены способа управления и сохранение доминирующей роли государства во всех сферах; в качестве главенствующего уклада называется государственный капитализм. Также подчеркивается неэффективность финансово-промышленных корпораций, их вовлеченность в теневые отношения. Специфично, что в отличие от России, правительство которой избрало радикальный путь либеральной, монетаристской модели, Китай и Вьетнам избрали относительно безболезненный путь перехода, позволивший сохранить высокие темпы экономического роста [53, С. 170].

По замечанию исследователей, во Вьетнаме вследствие реформ произошли стремительные по историческим меркам сдвиги в структуре и объемах производства, потребления и накопления. Следует отметить, что, хотя основные институты капиталистического общества были успешно внедрены, экономика Вьетнама сохраняет преимущественно аграрно-сырьевой характер даже при наличии природных ресурсов, обширного рынка и неудовлетворенного внутреннего спроса. Тем не менее, задача догоняющего развития была достаточно успешно решена; согласно оценкам исследователей, в начале двадцатого века экономика Вьетнама отставала на 10 лет от КНР, на 15 – от Таиланда, на 20 – от Малайзии, на 25 – от Южной Кореи, на 35 – от Сингапура и на 40 лет – от Японии [115, С. 17-18].

В последние три десятилетия произошло ускорение темпов роста, что связывают преимущественно с индустриализацией и развитием сферы услуг, что привело к изменениям структуры занятости населения, основного капитала, валового продукта и совокупного спроса. В период с 1990 по 2010 годы доля аграрного сектора в структуре занятости упала с 73% до 48,2%, индустриального – поднялась с 11,2% до 22,4%, а сервисного – с 15,7% до 29,4% [103, С. 100].

В последние десятилетия во Вьетнаме успешно удалось провести экономические реформы, прежде всего, в области сельского хозяйства, позволившие преодолеть проблемы голода и бедности в аграрных регионах; вследствие реформ удалось вдвое увеличить урожай риса, что позволило стать региональным лидером по экспорту данной культуры. В настоящее время руководство страны объявило о планах к 2020 году превратить Вьетнам в развитую индустриальную державу. Так, согласно объявленной стратегии, к указанному периоду доход на душу населения по обменному курсу достигнет 3000-3200 долл., а ВВП планируется поднять с 102 млрд. долларов в 2010 г. до 2259 млрд. долларов. Следует отметить, что реформы проводятся в условиях жесткой конкуренции на уровне региона [126, С. 130].

В свете указанных реформ преобразования затронули и систему образования. В целом, система образования во Вьетнаме имеет длительную и неоднозначную историю, которая может быть рассмотрена в сравнении с историей российского образования. Следует отметить, что образовательная система Вьетнама испытала на себе влияние поначалу китайской, а затем и французской систем, причем внедрение последней привело к затяжному кризису в данной сфере в целом. В настоящее время, и вьетнамская, и российская системы ориентированы на интеграцию систем образования, производства и науки, решение проблемы дефицита квалифицированных кадров. Как отмечается, «в России и Вьетнаме перед модернизацией систем профессионального образования поставлены общие стратегические цели, обусловленные требованиями рынка труда к высокому качеству подготовки кадров необходимой квалификации, децентрализацией управления системой высшего образования и реструктуризацией учреждений профобразования на принципе оптимизации» [88, С. 4-5].

Современная система образования во Вьетнаме предполагает пять уровней обучения: 1) дошкольное образование; 2) начальное образование; 3) основное общее образование; 4) основное среднее образование; 5) высшее образование. Формально образование предполагает 12 лет обучения. Структура системы

образования следующая: пять лет начальной школы (с 1 по 5 класс), затем четыре года неполной средней (с 6 по 9 класс) и, наконец, три года средней школы (с 10 по 12 класс). При школах продолжают функционировать пионерские организации. Согласно официальным данным, среднемесячная заработная плата вьетнамских учителей составляет от 9000 руб. до 12000 руб., многие учителя занимаются подработкой, при этом размер заработной платы зависит от ученого звания и стажа работы. Во Вьетнаме высшее образование осуществляется в колледжах, вузах, магистратуре, аспирантуре, при этом конкурс при поступлении очень велик. В колледже обучение осуществляется в течение 2-3 лет для тех, кто получил полное среднее образование, и 1,5-2 года для тех, кто окончил среднюю степень той же специальности. В университетах обучение длится в течение 4-6 лет в зависимости от профессиональной подготовки для тех, кто получил полное среднее образование или среднюю степень – от 2,5 до 4 лет обучения, для тех, кто окончил среднюю степень той же специальности, – от 1,5 до 2 лет обучения окончил ту же специальности в колледже. Обучение в магистратуре занимает 1-2 года для тех, кто окончил университет. Для получения докторской степени обучаются 4 года по завершении университетского образования, для выпускников магистратуры срок сокращается до 2-3 лет.

Для того, чтобы поступить в университет, абитуриенты должны сдать государственный экзамен. В 2017 г. абитуриент сдает пять предметов (математика, вьетнамский язык и литература, иностранный язык, естественные науки, общественные науки) для аттестации в системе среднего образования и выбирает три предмета для поступления в вуз, соответствующие специальности и требованию вузов.

В ходе сравнительно-сопоставительного анализа Чан Тхи Тху Хиен выявляет следующие параметры сходства и различия систем высшего образования во Вьетнаме и России:

1) Система образования, как в России, так и во Вьетнаме имеет длительную историю. В обеих странах первые образовательные учреждения возникли

при религиозных учреждениях, церковно-приходских и буддистских школах, соответственно.

2) Во Вьетнаме и России высшее образование длится от 4 до 6 лет.

3) Вьетнамские и российские абитуриенты должны сдать вступительный экзамен (ЕГЭ).

4) Во вьетнамских вузах существует система прикладного бакалавриата, в которую включены, с одной стороны, бакалавры, отказавшиеся от намерения становиться дипломированными специалистами, продолжив обучение в магистратуре, с другой стороны, выпускники колледжей, техникумов, которые достигли необходимого уровня самообразованием или посредством освоения дополнительных образовательных программ на специализированных курсах. В России прикладной бакалавриат только начинает создаваться в отдельных колледжах.

5) Во Вьетнаме регистрируется относительно низкий уровень образованности населения, в том числе – невысокая доля лиц с высшим образованием. Согласно данным МОЕТ, в 2009 г. лишь 2% населения имело высшее образование. В то же время в России уровень образованности населения один из самых высоких в мире и составляет 180 человек на 1000 единиц населения.

6) Во Вьетнаме можно обучаться бесплатно лишь на специальностях, готовящих специалистов для работы в сферах педагогики, а также для службы в армии или правоохранительных органах. Данные специальности представлены лишь в государственных вузах, число коммерческих вузов во Вьетнаме, однако, значительно. В России большинство вузов являются государственными. Негосударственные вузы начали создаваться лишь с 1990-х гг.

7) В вузах Вьетнама дипломные работы пишут только «отличники», которые, в отличие от других студентов, не сдают государственный экзамен. В России защита дипломных работ и сдача государственного экзамена являются обязательными.

8) Во Вьетнаме возможно поступление в аспирантуру по завершении бакалавриата, тогда как в России – лишь по завершении специалитета или магистратуры.

9) Российское высшее образование является более престижным, чем во Вьетнаме. В настоящее время растет численность учащихся (студентов, магистрантов, аспирантов, стажеров), прибывающих в Россию из Вьетнама [88, С. 137-139].

По мнению Чан Тхи Тху Хиену, сравнительный анализ систем высшего образования двух стран показал, что для модернизации системы высшего образования Вьетнама целесообразно использовать российский опыт, так же как и России есть, что перенять из опыта Вьетнама [88, С. 139]. Таким образом, в целом, система высшего образования Вьетнама (включая также ступени образования, типы вузов, процедуру поступления в вуз и т.д.) сходна с российской.

Международные исследования в сфере образования нацелены на сравнение результатов функционирования национальных систем образования, на исследование уровня грамотности и образованности населения в разных странах мира. Полувековой опыт проведения подобных исследований показывает, что посредством них осуществляется выработка нового знания, усовершенствование методологии, формулируется понимание исследовательской деятельности в современном мире, открываются новые перспективы развития системы образования [9, С. 42]. Поэтому сравнительное исследование социальной практики доступности высшего образования в различных странах, в особенности, сравнение, производимое между развивающимися и развитыми странами не только способствует развитию методологии социологии образования, но также дает возможность странам дополнять собственный опыт в образовательной политике (преимущественно через заимствование достоинств систем развитых стран).

Для сравнения доступности высшего образования в различных странах требуется разработка показателей сравнительного анализа, можно выделять отдельные показатели. Показатели представляют собой измерение доступности

высшего образования на основе определенных параметров, которые дают общую картину доступности высшего образования (массовости). К ним мы будем относить следующие:

- 1) уменьшение (увеличение) числа вузов;
- 2) численность студентов;
- 3) доля молодежи, обучающейся в высших учебных заведениях в соответствии с общей численностью населения данной возрастной группы;
- 4) достигнутый уровень образования молодежи – доля индивидов с законченным высшим образованием в совокупности населения;
- 5) индекс социального равенства в образовании (ЕЕI), измеряющий уровень образования родителей;
- 6) индекс гендерного паритета, отражающий равенство полов в отношении доступа к высшему образованию. Любое различие в этом индексе рассматривается как неравенство [145, С. 14-16].

Остановимся подробнее на характеристике каждого из этих параметров.

1. Уменьшение (увеличение) числа вузов. За последние годы в России и Вьетнаме количество высших учебных заведений сильно изменилось. Так, если в России число образовательных организаций сокращается, то во Вьетнаме увеличивается. В 2010-2011 учебном году в России насчитывалось 1 115 вузов, однако их число было снижено до 1 046 в 2012-2013 учебном году и до 950 в 2014-2015 учебном году [79, С. 207]. То есть за последние пять лет 165 российских вузов прекратили свое существование. Во Вьетнаме количество вузов меньше, чем в России, однако с 2010 года (414 вузов) по 2015 год зафиксировано появление 32 новых высших учебных заведений (445 вузов) [138, С. 251]. Сам по себе этот показатель не дает полной характеристики доступности высшего образования, поэтому мы обратимся к анализу других показателей.

2. Численность студентов (или количество абитуриентов, поступивших в вуз) является одним из показателей уровня доступности высшего образования.

С.А. Беляков полагает, что в настоящее время доступность высшего образования следует оценивать с точки зрения изменения количества поступлений в вузы, которое характеризуется числом студентов на 10 тыс. человек [11, С. 395].

Для измерения уровня доступности высшего образования и численности населения, получающего высшее образование, в Приказе Министерства образования и науки РФ от 11 июня 2014 г. № 657 указано считать «охват молодежи в возрасте 17-25 лет, обучающихся по образовательным программам высшего образования (программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры)» [64].

Численность студентов является первичным и основным показателем, измеряющим уровень доступности высшего образования. Однако доступность высшего образования рассматривает возможность, как поступления, так и успешного завершения вуза. Поэтому, на наш взгляд, расчет числа студентов на 10 тыс. человек по стране является недостаточным показателем доступности высшего образования. Это позволяет лишь измерять показатели поступления абитуриентов в вузы, но не выявляет в достаточной мере сущность категории «доступность высшего образования» (не охватывает завершение программы высшего образования, что необходимо для получения полной картины). Поэтому необходимо применять также другие показатели доступности высшего образования.

Согласно данным Федеральной службы государственной статистики, если в 2013-2014 гг. в России было зафиксировано 5,6467 млн. студентов, то в следующем году их насчитывалось 5,209 млн. [79, С. 207]. За этот же период во Вьетнаме число студентов составило, соответственно, 2,3639 млн. и 2,1185 млн. [138, С. 251]. Таким образом, количество студентов в России и Вьетнаме сокращается. Доля студентов среди общей численности населения страны во Вьетнаме ниже, чем в России (2,3% [138, С. 251] против 3,56% [79, С. 31, 207]). Однако доступность высшего образования во вьетнамском и российском обществах не должно основываться исключительно на этих данных. Эти статистические показатели указывает на уменьшение количества студентов в целом по

исследуемым странам, но не дают возможность проанализировать причинно-следственные связи данных процессов.

Е.А. Аникина и Ю.С. Нехорошев утверждают, что в России наблюдаются мировые тенденции превращения высшего образования из элитного во всеобщее. При таких условиях высшее образование получают не только привилегированные группы, а значительная часть молодежи, имеющей среднее общее образование. Как отмечается, на современном рынке образовательных услуг суждение о всеобщей доступности высшего образования является преимущественно декларативным, во многих странах она трансформируется в избыточную массовость. Авторы подчеркивают, что в российской системе высшего образования на сегодняшний день можно выделить две подсистемы. Первая представлена «элитным» образованием, характеризующимся относительно высоким качеством образовательных услуг, а вторая – массовым высшим образованием невысокого качества. Высшее образование низкого качества может быть названо относительно доступным финансово и интеллектуально. Возможности получения образования, обеспечивающего высокое качество профессиональной подготовки, было сокращено для большей части населения [6, С. 57-61]. Согласно исследовательским данным, основным мотивом отказа от получения высшего образования выступает нехватка финансовых ресурсов семьи, более трети домохозяйств называет этот фактор главным. Среди студентов вузов наиболее многочисленную группу составляют выходцы из так называемого «среднего класса» (53% студентов являются выходцами из семей предпринимателей, руководителей и специалистов), однако даже они в 73% случаев заявляют, что оплата учебы ощутима для семейного бюджета и требует серьезного сокращения прочих расходов [6, С. 58].

Таким образом, наиболее избирательная (качественная) часть высшего образования оказывается доступной лишь для сравнительно небольшого числа студентов. По всей вероятности, сохранение различий в возможностях получения высокого уровня образования, обусловленных различиями в способностях

к обучению и затраченных индивидуальных усилиях на освоение знаний, является обоснованным. Доступность высшего образования в перспективе должна определяться мерой способностей и таланта, значительными личными инвестициями в человеческий капитал, а не уровнем финансового и социального капитала семьи. Кроме того, согласно данным исследований, за последние пять лет все большее число родителей стремится обеспечить своих детей высшим образованием. В частности, с 2002 г. барьер «школа-вуз» преодолевают более 1,5 млн. человек [6, С. 58].

3. Доля молодежи, обучающейся в высших учебных заведениях в соответствии с общей численностью населения данной возрастной группы (из расчета количества студентов на 10 тыс. населения). В частности, по данным на 2015 г., число студентов во Вьетнаме на 10 тыс. человек меньше, чем в России (231 студента [138, С. 251] и 356 студентов [79, С. 207] соответственно). Рассмотрение числа студентов на 10 тыс. человек в течение последних пяти лет свидетельствует о том, что в России данный показатель сокращается на 0,72 [79, С. 207], тогда как в то же время во Вьетнаме этот показатель увеличивается на 0,92 (в 2011 г. он составил 227 студентов на 10 тыс. человек [123]).

Согласно С.А. Белякову, в определенном смысле доступность характеризуется следующим образом: чем больше молодежи может обучаться в вузах, тем выше, при прочих равных условиях, доступность высшего образования [11, С. 395-396]. Хотя численность студентов является количественным показателем, измеряющим доступность высшего образования, доступность высшего образования рассматривает возможность, как поступления, так и успешного завершения вуза. Поэтому, на наш взгляд, расчет числа студентов на 10 тыс. человек по стране является недостаточным показателем доступности высшего образования. Он позволяет лишь измерить показатели поступления абитуриентов в вузы, но не выявляет в достаточной мере сущность доступности высшего образования (не охватывает завершение программы высшего образования, что

необходимо для получения полной картины). Поэтому необходимо применять также другие показатели доступности высшего образования.

4. Доля индивидов с законченным высшим образованием в совокупности населения в возрасте старше 15 лет, который выражает уровень достигнутого (завершенного) образования. Выборка соответствует типичному методу статистики в России и Вьетнаме. В частности, согласно переписи населения 2014 г., законченное высшее образование имеют 6,9% жителей Вьетнама в возрасте старше 15 лет [137, С. 55]. В 2009 г., в то время как пять лет назад во Вьетнаме эта доля составляла 4,2%) [133, С. 53]. В России в 2010 г. это число составило 23,4% [26, С. 20]. Относительно высокая степень доступности высшего образования статистически отражает уровень жизни населения, зависящий от социально-экономического развития страны, но не показывает уровень социального неравенства в доступе к высшему образованию.

5. Индекс социального неравенства в образовании (ЕЕI), который отражает уровень равенства в образовании студентов, имеющих неодинаковый социально-экономический статус, и учитывает уровень образования отца.

Ашер и Сервенан отмечают, что культурный капитал повсеместно играет важную роль в доступе к образованию, в частности, дети элиты имеют больше шансов получить высшее образование, чем дети из рабочих семей. Отметим, что понятие «доступность высшего образования» определяет идею равенства в доступе к высшему образованию детей из всех социально-демографических групп. Чем выше ЕЕI, тем больше людей имеют доступ к высшему образованию, а низкий индекс означает большую элитарность студенчества [145, С. 39-40].

Итак, индекс социального неравенства образования выявляет различие в доступности высшего образования для групп населения в зависимости от их статуса, в данном случае от уровня образования родителей. Он же является одним из важных показателей, отражающих значимое место культурного капитала в доступности высшего образования. Сравнение индекса социального неравенства в образовании в России и Вьетнаме показывает, что ЕЕI в России выше

(41 [97, С. 166] и 37,76 [128] соответственно), то есть уровень социального неравенства в доступе к высшему образованию во вьетнамском обществе выше, чем в российском обществе. Это свидетельствует о дифференциации между группами населения в доступе к социальным ресурсам, в том числе и к высшему образованию в развивающихся странах (Вьетнам).

6. Индекс гендерного паритета (GPI) показывает равенство в доступе к образованию по половому признаку. Согласно определению ЮНЕСКО, $GPI=1$ соответствует равенству полов, а значения GPI от 0 до 1 означают преобладание мужчин, значения больше 1 – преобладание женщин [145, С. 40].

Если в 2013 г. индекс гендерного паритета в российском образовании, по данным Всемирного банка, составлял 1,24, то во Вьетнаме – 0,9 [134]; в 2015 г. в России этот показатель равнялся 1,17 [29, С. 146], а во Вьетнаме – 1,04 [138, С. 252]. Следует отметить, что перед 2013 г. во Вьетнаме регистрировался $GPI < 1$, иначе говоря, доля студентов мужского пола превышала долю студентов женского пола. Данный показатель демонстрирует, что, как во вьетнамском, так и в российском обществе существует неравенство в доступности высшего образования в зависимости от пола. При этом в России процент женщин-студенток сокращается, а во Вьетнаме, наоборот, растет. Большая доля девушек в образовательной среде высшего профиля – такова международная тенденция. Международный индекс гендерного паритета равен 1,1 (2013 г.) [130]. В то же самое время во Вьетнаме процент школьников, поступивших в среднюю школу в нужном возрасте, меньше, чем процент школьниц (в 2014 г. $GPI = 1,11$) [136, С. 207]. Однако, при сопоставлении уровня достигнутого высшего образования по гендерному признаку видно, что в России доля женщин, имеющих высшее образование, больше, чем доля мужчины (29,8% против 24,5%) [26, С. 298]. Напротив, во Вьетнаме, доля женщин, имеющих высшее образование, меньше, чем доля мужчин (6,3% и 7,6% соответственно) [137, С. 55]. Таким образом, в России этот показатель совпадает с индексом гендерного паритета, тогда как во Вьетнаме показатель равняется $GPI < 1$ [138, С. 255].

Сопоставление доступности высшего образования по вышеизложенным показателям позволяет определять социальную практику доступа к высшему образованию в сравниваемых странах. Однако проблема доступности высшего образования должна рассматривать возможности представителей различных социальных групп при поступлении и успешном обучении в образовательных учреждениях. Сравнение доступности высшего образования между социальными группами во вьетнамском и российском обществах не только имеет методологическое значение (отражает сущность категории «доступность высшего образования»), но и выявляет социальную практику, на которой основывается политика повышения доступности высшего образования. Поэтому мы анализируем факторы доступности высшего образования: территориально-поселенческий и социально-экономический, которые позволяют более глубоко изучить доступность высшего образования в различных странах.

1. Территориально-поселенческий фактор. Социологические исследования свидетельствуют о том, что территориальный фактор оказывает большое влияние на доступность высшего образования. Так, возможность доступа к высшему образованию зависит от места проживания семей.

Согласно данным переписи в России, доля городского и сельского населения, в возрасте 15 лет и старше (в расчете на 1000 человек населения, указавших уровень образования), которая имеет высшее образование, составила 27,7% и 11,4% соответственно [26, С. 27]. Во Вьетнаме эта доля составила 14,7% и 3% соответственно [137, С. 55]. Это демонстрирует большую дифференциацию в шансах на получение высшего образования для городского и сельского населения, причем разрыв между соответствующими показателями для России и Вьетнама разнится вдвое – при том что доля сельских жителей во Вьетнаме также больше (66,9% сельских жителей против 33,08% городских) [137, С. 29]. Это отражает очень низкий уровень распространенности высшего образования среди сельского населения Вьетнама.

Большинство учебных заведений, расположенных в сельской местности, не включено в подготовительные сети. В них, как правило, отсутствуют профильное обучение, дополнительный предмет для совершенствования знаний. Поэтому, учащиеся не имеют возможности получить качественное довузовское образование, не могут воспользоваться льготными условиями для приема в вуз, которые зачастую имеют выпускники элитных городских школ [87, С. 276]. Отсюда следует, что территориальный фактор с рядом других компонентов становится барьером доступа к высшему образованию, причем неравенство в доступе к высшему образованию между жителями города и села во Вьетнаме сильнее, чем в России.

Изучение социальной практики доступности высшего образования, нужно рассматривать в региональном аспекте. Регион представляет собой социально-территориальную общность, объединяющую людей, имеющих общие социальные черты, несмотря на все многообразие классовых, профессиональных и иных различий.

Система образования в регионе несет на себе отпечаток результатов его предшествующего социально-экономического социально-демографического и культурного развития и имеет ряд специфических характеристик [41, С. 8]. Регионы в России и во Вьетнаме существуют в социально-экономических и политических условиях, специфических для каждой страны, «поэтому неизбежно наличие у каждого региона не только особенностей, но и общих черт, свойственных и состоянию доступности высшего образования» [41, С. 8].

Кроме того, сравнение доступности высшего образования между округом или регионом во вьетнамском и российском обществе выявляет не только различия в уровне жизни народов (потому что доступ к образованию является одним из важных показателей, измеряющих уровень жизни населения), но и показывает состояние развития образовательных систем в округе или регионе в каждой стране.

По данным переписи, в России Центральный федеральный округ является округом с самой высокой долей жителей, имеющих высшее образование (28,9%), а Северо-Кавказский федеральный округ имеет самую низкую долю жителей с высшим образованием (20%) [1, С. 34-35]. Во Вьетнаме Дельта Красной реки является округом с самой высокой долей жителей, имеющих высшее образования (10%), а Дельта реки Меконг является округом с самой низкой долей жителей, имеющих высшее образование (3,7%) [137, С. 55]. Итак, во Вьетнаме – почти тройной максимальный разрыв между уровнем распространения высшего образования в регионах, в России разница гораздо меньше. Таким образом, поселенческий фактор становится одним из значительных барьеров доступности высшего образования для различных социальных групп. Более того, он рассматривается как один из факторов, влияющий на социальное неравенство в получении высшего образования и на социальную дифференциацию в обоих обществах. В работе показано, что учащиеся, живущие в центральных округах и принадлежащие к обеспеченным семьям, имеют большие возможности получить качественное и престижное высшее образование, как в России, так и во Вьетнаме.

С одной стороны, сравнение уровня высшего образования между областями в одном округе свидетельствует о том, что российская молодежь, проживающая в Москве (число студентов в 20014-2015 гг. составило 130,1 тыс. человек [79, С. 207], доля населения с высшим образованием составила 30,8% [1, С. 34]) и Санкт-Петербурге (число студентов в 20014-2015 гг. составило 317,1 тыс. человек [79, С. 208], доля населения, имеющего высшее образование, составила 36,5% [1, С. 34]) имеет больше возможностей для получения высшего образования в сравнении с молодежью всех остальных областей России. Вьетнамская молодежь, проживающая в Ханое (в 2014 г. число студентов составило 942,6 тыс. человек [135, С. 655], доля населения, имеющего высшее образование, составила 17,2% [137, С. 163]) и в городе им. Хо Ши Мина (число студентов в 2014 г. составило 583,1 тыс. человек [135, С. 657], доля населения с высшим образованием составила 14,1% [137, С. 165]) имеет больший доступ к

высшему образованию в сравнении с молодежью всех остальных областей Вьетнама. В России подобная дифференциация выражена слабее.

Различие в доступности высшего образования также отражается в каждом регионе России и Вьетнама. Например, в Республике Татарстан доля городского населения, имеющего высшее образование, превышает долю сельского населения (26% против 11,1%) [78]. В городе Дананга (Вьетнам) данный параметр составил 18,21% и 5,59% соответственно [137, С. 402-405]. Таким образом, доля разрыва между городским и сельским населением с высшим образованием города Дананг меньше, чем доля разрыва в Республике Татарстан (12,62 процентных пунктов против 14,9 процентных пунктов). Поэтому дифференциация возможностей получения высшего образования между городом и селом в одной области в России (на примере, Республики Татарстан) больше, чем во Вьетнаме (на примере, города Дананга).

Таким образом, люди, проживающие в различных регионах, имеют неодинаковые шансы на получение высшего образования. На наш взгляд, вопрос о дифференциации доступа к высшему образованию между округом и регионом в России и Вьетнаме можно резюмировать в следующих положениях.

Во-первых, состояние экономики, историческое прошлое, этнический и демографический состав населения оказывают влияние на региональную систему образования и структуру вузов. Региональные и поселенческие различия состоят не только в экономических и бытовых сложностях адаптации молодых провинциалов в университетском городе, но в более высоком уровне риска их отчисления из вуза [60, С. 42].

В-третьих, необходимо считать, что возможность получения высшего образования зависит от качества подготовки в общеобразовательных учреждениях в округе и регионе. Поэтому дифференциация школ снижает равенство доступа к образованию, в наибольшей мере именно к высшему образованию.

2. Социально-экономический фактор доступности высшего образования. Социальная реальность проблемы доступности высшего образования во вьет-

намском и российском обществах рассматривается не только в территориальном аспекте, но и в контексте экономической ситуации, иначе говоря, требуется анализировать социальную стратификацию. Поскольку социальное неравенство формируется различными классами общества, имеющими неравный объем не только богатства, власти и престижа, но также и неодинаковый доступ к различным социальным ресурсам, в том числе к образованию. В данной работе рассматривается лишь вопрос доступности высшего образования для различных социальных групп.

По данным исследования, проведенного Институтом социологии РАН, 36% населения, не относящегося к бедным, имеет высшее образование, а среди бедных слоев населения доля лиц с высшим образованием составляет 19% [38, С. 89]. Во Вьетнаме 20,1% самых богатых слоев населения имеют высшее образование, а из бедных только 0,4% [134, С. 72-73]. Представленные данные показывают, что во Вьетнаме это соотношение выше – почти двадцатикратный разрыв, в России различие гораздо меньше. Высшее образование остается менее доступным для бедных групп населения в России и Вьетнаме. Это подтверждает постулат, что с повышением доступа к богатству растет шанс получения образования, а социальная стратификация (в этом случае дифференциация экономического статуса) создает неравенство в доступе к высшему образованию для выходцев из различных социальных слоев.

Таким образом, сравнительный анализ показателей доступности высшего образования во вьетнамском и российском обществах выявляет социальную практику, которой посвящен наш исследовательский вопрос. Мы проанализировали показатели доступности высшего образования во вьетнамском и российском обществах и пришли к следующим выводам:

Показатели измерения доступности высшего образования и состояния доступа к высшему образованию для различных социальных групп позволяют выявить социальную проблему неравной доступности высшего образования, как во вьетнамском обществе, так и в российском обществе (см. таблицу 1).

Показатели доступности высшего образования во вьетнамском
и российском обществах

	Вьетнам	Россия
Число вузов	445	950
Численность студентов (млн.)	2,3639	5,209
Число студентов на 10 тыс. человек	231	356
Доля индивидов с законченным высшим образованием в совокупности населения в возрасте старше 15 лет	6,9	3,4
Индекс социального неравенства в образовании (ЕЕИ)	37,76	41
Индекс гендерного паритета (GPI)	1,04	1,17

Данные таблицы и результаты сравнения по показателям уровня доступности высшего образования во вьетнамском и российском обществах свидетельствуют, что, хотя в России число студентов на 10 тыс. человек сокращается, этот показатель и доля населения в возрасте старше 15 лет, имеющего высшее образование, выше, чем во Вьетнаме. С другой стороны, если во Вьетнаме уровень социального неравенства в высшем образовании выражен сильнее, чем в России, то неравенство в доступе к этой области по гендерному признаку во Вьетнаме меньше, чем в России. В то же время, на наш взгляд, массовизация образования не соотносится с понятием доступности, так как система высшего образования ограничивает возможности приобщения больших социальных групп различными факторами. Имеются значительные различия в доступности высшего образования для различных социальных групп во Вьетнаме и России в зависимости от целого ряда факторов: поселенческого (дифференциация в шансах на получение высшего образования между городским и сельским населением; между регионами и между областями в одном округе (причем разрыв во Вьетнаме больше, чем в России)); социально-экономического (существует огромное неравенство по уровню высшего образования между бедной группой и богатой группой, при этом доля различия в России, меньше чем во Вьетнаме). Это свидетельствует о том, что в целом неравенство в возможности получения высшего образования в развивающейся стране (Вьетнам), выражено сильнее по сравнению с более развитой в социально-экономическом плане Россией.

2.2. Факторы доступности высшего образования на примере российского и вьетнамского университетов: эмпирическое исследование

Для исследования равенства и неравенства возможностей в университетах России и Вьетнама обратимся к анализу ряда факторов, оказывающих существенное влияние на доступность высшего образования. Реальное неравенство в доступе к высшему образованию выступает, на наш взгляд, следствием влияния системы факторов: *институционального, информационного и территориального*, которые определяется нами, как макро-факторы, относящиеся к внешней социальной среде, а *индивидуальный, экономический, социокультурный* – как микро-факторы, влияющие на возможности доступа индивидов и социальных групп к высшему образованию. Различные индивиды и социальные группы имеют неравные возможности доступа к высшему образованию в различных обществах. Поэтому в ходе исследования проблемы доступности высшего образования необходимо определиться с факторами, влияющими на формирование неравенства в доступе к высшему образованию, а также предложить меры социальной политики с целью увеличения шансов на получение высшего образования для выходцев из разнообразных социальных групп.

Сравнительный анализ влияния разнообразных факторов на доступность высшего образования является одним из серьезных направлений исследований, позволяющим разработать рациональную государственную политику для повышения шансов граждан на получение высшего образования. Для выяснения данной проблемы обратимся к результатам авторского исследования «Проблема доступности высшего образования во вьетнамском и российском обществах: опыт эмпирического исследования» (см. приложение 1).

Исследование проведено в двух городах: Казань (Россия) и Дананг (Вьетнам). Казань является одним из крупнейших городов России, это столица Республики Татарстан, расположенная на востоке Восточно-Европейской равнины, у слияния рек Волги и Камы. В 2016 г. численность населения города

составляла 1,217 млн. человек [67, С. 8]. В настоящее время в Республике Татарстан насчитывается 27 вузов, большинство из которых расположено в Казани. Наиболее крупным является Казанский федеральный университет (КФУ). Сегодня более 44 тыс. студентов обучаются в Казанском университете по 44 специальностям [143]. Дананг также крупный город; согласно данным за 2015 г., численность его населения составляла 1, 029 млн. человек [138, С. 89]. Город расположен на юге Средно-Южного взморья, к востоку от Южно-Китайского моря. Всего в городе 12 вузов, крупнейшим из которых является Данангский государственный университет (ДГУ). Численность студентов Данангского университета составляет 55 тыс. человек; обучение ведется по 212 специальностям [144]. В 2016 году КФУ занимает 10-е место в рейтинге вузов России [68], ДГУ – 9-е место в рейтинге вузов Вьетнама [132].

Исследование проведено в 2016 г. с применением массового опроса в форме анкетирования и интервьюирования. Эмпирического исследования, полученные в результате анкетного опроса 2000 студентов первых курсов КФУ и ДГУ. Предполагалось исследовать студентов тех университетов, в которых имеются разные факультеты-институты и специальности. Опрос проводился в 10 институтах каждого университета, случайно отбиралось 100 студентов обоих полов поровну. Ошибка выборки не превышает 5%. Обработка данных производилась в программе SPSS Statistics Version 20.

Число интервьюируемых составило 30 студентов первого курса КФУ и ДГУ. На каждом факультете из 15 специальностей-профилей выбрано по одному респонденту (см. приложение 2).

Доступность высшего образования предполагает не только возможность поступления в высшее учебное заведение, но также и успешного завершения обучения. По этой причине для сопоставления ситуации с доступностью высшего образования учащихся ДГУ и КФУ мы рассмотрели влияние различных факторов на каждом из этапов.

Макро-среда факторов доступности высшего образования включают институциональный информационный и территориальный. *Институциональный фактор* существенно отличается от прочих факторов в доступе к высшему образованию.

Существует ряд институциональных барьеров (качество обучения в средних общеобразовательных заведениях, формы зачисления в вуз и размеров конкурса на выбранную специальность, система экзаменов и конкурсный отбор), которые определяют доступность высшего образования для представителей различных социальных групп; одним из важнейших является качество обучения в средних общеобразовательных заведениях. Следует отметить наличие связи между системой социального неравенства, прежде всего, по экономическим основаниям, и выбором учреждения среднего общего образования. Высокое качество обучения должно быть стабильным и равно доступным всем социальным группам и слоям. Наблюдается поляризация школ, препятствующая равенству в доступе к высшему образованию определенного качества для различных групп населения, что усиливает и закрепляет стратификацию. Подобная ситуация становится причиной неравенства возможностей для индивидуального и профессионального роста. На практике, в России существует несколько типов школ в системе среднего образования: средняя общеобразовательная школа, лицей, гимназия и прочие, во Вьетнаме есть два типа школ: обычная общеобразовательная и профильная. Большинство профильных школ находится в городах, преимущественно крупных. В данном исследовании при сравнении двух вузов рассматривается влияние типов школ, обычной общеобразовательной и профильной (включая лицей, гимназии для учащихся из КФУ) на доступность высшего образования [84].

Данные исследования показывают (см. приложение 3, таб. 1), что учащиеся из ДГУ и КФУ, которые учились в профильных школах, имеют больше шансов поступить в вуз, чем учащиеся из общеобразовательных школ (20,2%).

Причем различие в КФУ выражено сильнее, чем в ДГУ (23% и 17,6% соответственно) (см. рисунок 1). Это показывает, что существует заметное различие в качестве подготовки между разными типами школ в общеобразовательных учебных заведениях [84]. Студент из ДГУ: *«Я учился в профильном классе, где акцентировал внимание на предметах, которые были необходимы для приема в университет. При поступлении в эти школы я прошел большой конкурс»*. Студентка из КФУ, которая училась в профильном классе (лицей), отметила: *«Школьник профильного класса становится специалистом в своей области. Тот, кто изучает языки, вряд ли хорошо знает химию. В зависимости от школы профиль может выбираться при зачислении, может в двух последних классах, по желанию ученика. В последнем случае необходимо сдавать профильные экзамены. А в связи с поступлением в вуз, я думаю, что у учеников профильных классов выше шансы продолжить обучение по своему профилю»*.

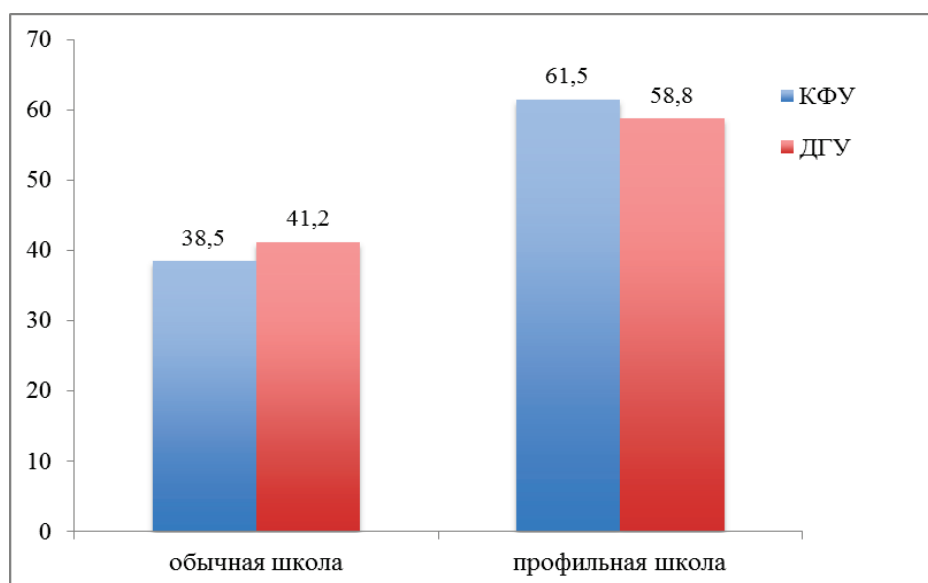


Рисунок 1. Доля студентов-первокурсников ДГУ и КФУ в зависимости от типа оконченного среднего учебного заведения, % к числу ответивших

Таким образом, в данном случае различия в возможности поступления в вуз между учащимися из обычной школы и учащимися из профильной школы в ДГУ сильнее, чем в КФУ. Выпускники, заканчивающие профильные школы, должны быть более осведомленными относительно возможных вариантов

поступления, поскольку наличие специализации в классе может определять направление обучения (специальность) в вузе. Более того, изучение определенных предметов в профильной школе при прочих равных условиях позволяет более успешно сдать стандартизированный ЕГЭ, который является одним из главных условий поступления в вуз [63, С. 100-101]. Поэтому различие условий обучения в среднем учебном заведении становится основанием неравенства при поступлении в вуз для различных групп учащихся.

На образовательном рынке *формы зачисления в вуз* стали важнейшим институциональным фактором, влияющим на доступность высшего образования. Данные исследования показывают (см. таблицу 2), что большинство учащихся из КФУ и также из ДГУ поступили в вуз по результатам единого государственного экзамена (ЕГЭ) (78,7% и 81,6% соответственно). Итак, ЕГЭ становится одним из главных инструментов для поступления в вуз. Он обеспечивает конкуренции учащихся при зачислении в университет, особенно для учащихся из КФУ, занимающих бюджетные места.

Таблица 2

Доля студентов-первокурсников ДГУ и КФУ, поступивших в вуз в зависимости от формы зачисления, %

	КФУ	ДГУ
только по результатам вступительных вузовских экзаменов	16	0
по результатам вступительных вузовских экзаменов и централизованного тестирования (по разным предметам)	1,6	12,9
по результатам единого государственного экзамена (ЕГЭ)	78,7	81,6
только по результатам побед на Всероссийских (Вьетнамских) и региональных олимпиадах	0,7	3,3
по результатам побед на олимпиадах и результатам вступительных вузовских экзаменов (по разным предметам)	1,6	2,2
другой вариант	1,4	0
<i>Итого</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Результаты анализа корреляций различны (см. таблицу 3): между формой зачисления в вуз, не коррелирующие с доходом семьи (КФУ: Sig. = 0,112 > 0,05 и ДГУ: Sig. = 0,819 > 0,05), с местом проживания семьи (КФУ: Sig. = 0,630 > 0,05; ДГУ: Sig. = 0,575 > 0,05). Другими словами, формы зачисления при

поступлении в вуз не зависят от дохода и места проживания семьи. При этом ЕГЭ рассматривается как мера, способствующая обеспечению равенства шансов при поступлении. Результаты исследования показывают и формы подготовки к поступлению в вуз, коррелирующие с формой зачисления в вуз для учащихся КФУ (Sig. = 0,014; $r = -0,78$) и ДГУ (Sig. = 0,015; $r = 0,021$).

Таблица 3

Корреляция между факторами и формой зачисления при поступлении в вуз учащихся из КФУ и ДГУ

		Форма зачисления в вуз		Совокупный доход Вашей семьи за месяц		Место проживания семьи		Форма подготовки к поступлению в вуз	
		КФУ	ДГУ	КФУ	ДГУ	КФУ	ДГУ	КФУ	ДГУ
Форма зачисления в вуз	Pearson Correlation	1	1	.050	.007	.015	-.018	-.078*	.021
	Sig. (2-tailed)			.112	.819	.630	.575	.014	.015
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Совокупный доход Вашей семьи за месяц	Pearson Correlation	.050	.007	1	1	-.039	-.742**	.055	.058
	Sig. (2-tailed)	.112	.819			.223	.000	.084	.067
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Место проживания семьи	Pearson Correlation	.015	-.018	-.039	-.742**	1	1	-.204**	-.055
	Sig. (2-tailed)	.630	.575	.223	.000			.000	.082
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Форма подготовки к поступлению в вуз	Pearson Correlation	-.078*	.021	.055	.058	-.204**	-.055	1	1
	Sig. (2-tailed)	.014	.515	.084	.067	.000	.082		
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000

Из материалов исследования (см. таблицу 4) видно, что для достижения высокого результата на едином государственном экзамене (ЕГЭ) и поступления в вуз, учащиеся из КФУ и ДГУ занимались на различных подготовительных курсах, а, в особенности, работали с репетиторами, особенно для учащихся в КФУ. Подчеркнем при этом, что введение механизма ЕГЭ позволяет учащемуся одновременно направить документы в несколько вузов, не неся при этом серьезных дополнительных материальных затрат [13, С. 245-245]. Это справедливо для обоих вузов.

Форма подготовки к поступлению в вуз в зависимости от формы зачисления для учащихся из КФУ и ДГУ

Форма зачисления в вуз		Форма подготовки к поступлению в вуз				
		только по результатам вступительных экзаменов вузовских экзаменов	по результатам вступительных вузовских экзаменов и централизованного тестирования (по разным предметам)	по результатам единого государственного экзамена (ЕГЭ)	только по результатам побед на Всероссийских (Вьетнамских) и региональных олимпиадах	по результатам побед на олимпиадах и результатам вступительных вузовских экзаменов (по разным предметам)
самостоятельно	КФУ	18,3	2,4	71,7	2,1	1,8
	ДГУ	9,7	-	80	3	-
доп. занятия в школе	КФУ	14,1	0	81,7	0	4,2
	ДГУ	7,8	-	82,8	3,4	-
с репетитором из вуза	КФУ	13,3	0	86,7	0	0
	ДГУ	9	-	83	3	-
с репетитором	КФУ	10,6	1,9	85,9	0	1,3
	ДГУ	7,3	-	78,2	3,6	-
на под. курс в вуз	КФУ	18,8	0	81,2	0	0
	ДГУ	0	-	0	-	-
никак не готовился	КФУ	32,8	3	64,2	0	0
	ДГУ	6,7	-	80	6,7	-

Шансы на успешное поступление зависят также от *уровня подготовки абитуриента и размеров конкурса на выбранную специальность*. Уровень подготовки, в свою очередь, определяется как качеством образования, полученного в школе, так и возможностью прохождения дополнительной подготовки, к примеру, при помощи репетитора или на специальных курсах [34, С. 137]. Поэтому подготовка абитуриентов является одним из важнейших занятий при поступлении в вуз. Подготовка – это своего рода «багаж», который делает поступление в вуз более комфортным, а также является базой для адаптации студентов к учебному процессу в вузе.

Согласно исследованию (см. рисунок 2) учащиеся, как из ДГУ, так и из КФУ проявляют самостоятельность и активность в процессе подготовки к

поступлению в вуз. Самостоятельные занятия наиболее распространены, поскольку «предполагают только личные усилия и затраты времени» [21, С. 107]. Кроме того, половина опрошенных учащихся из ДГУ посещала специальные подготовительные курсы в средних учебных заведениях, а почти треть учащихся из КФУ занималась с репетитором (31,2% респондентов) [84].

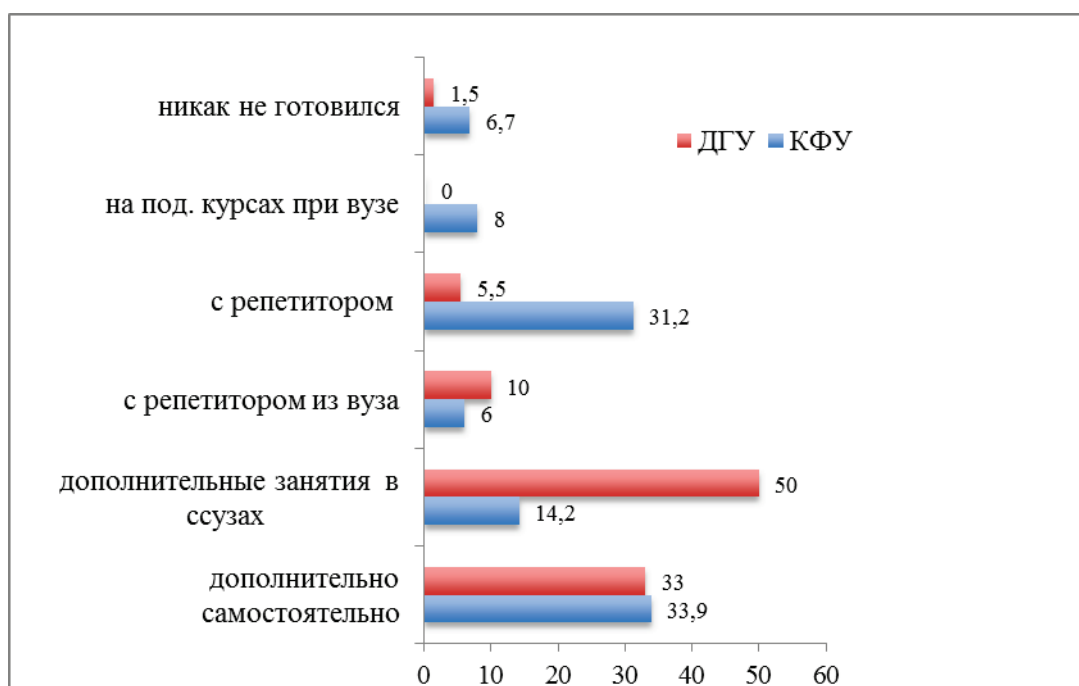


Рисунок 2. Доля респондентов ДГУ и КФУ в зависимости от формы дополнительной подготовки при поступлении в вуз, %

Анализ формы дополнительных курсов в зависимости от специальности, на которую абитуриенты поступили (см. приложение 3, таб. 2) показывает, что примерно равная доля учащихся из КФУ (в группе социально-гуманитарных наук и группе естественно-технических наук) посвящала приблизительно одинаковое время самостоятельной подготовке и занятиям с репетитором (например, студенты технической специальности – 35%; студенты гуманитарной специальности – 31%). В ДГУ наблюдается различие между группами, студенты из группы естественно-технических наук более активно занимались на дополнительных курсах в средних учебных заведениях, чем студенты из группы социально-гуманитарных наук (например, студенты естественнонаучной специальности,

медики, составляют 68%; студенты педагогической специальности – 38%). Более того, учащиеся ДГУ из группы естественно-технических наук занимались с репетитором больше, чем учащиеся из группы социально-гуманитарных наук, в частности, 11% студентов, специализировавшихся на технических науках, занимались с репетитором, но никто из студентов, обучающихся на экономических, педагогических и гуманитарных специальностях этого не делал. Также в ДГУ студенты из группы естественно-технических наук занимались самостоятельно меньше, чем группа студентов, изучающих социально-гуманитарные науки (среди студентов-медиков 20%, а среди студентов, изучающих культуру и искусство, 45%) [85].

При выборе формы дополнительных курсов в КФУ не только учащиеся из группы естественнонаучных специальностей чаще выбирают такую форму дополнительной подготовки, как занятия с репетитором, но и учащиеся из группы социально-гуманитарных наук. Тогда как в ДГУ учащиеся из группы естественнонаучных специальностей преимущественно посещали занятия в школах, а учащиеся из группы социально-гуманитарных наук, как правило, делали выбор в пользу обучения с репетитором [85].

Подготовительные курсы способствуют не только успешному поступлению в вуз, но также дают преимущества в процессе обучения, так как студенты овладевают знаниями по специальности и развивают навыки обучения. По мнению студента из КФУ: *«Лучше репетитор, так как он объясняет все одному тебе, наедине, никто не отвлекает»*. Большинство опрошенных из КФУ объясняют выбор такой формы подготовки, как занятия с репетиторами, тем, что квалификация репетиторов выше, чем у преподавателей, ведущих подготовительные курсы, а также в процессе такого обучения педагог принимает во внимание индивидуальные потребности и особенности абитуриента. Среди других преимуществ отмечалось, что репетиторы лучше знакомы с требованиями в отношении вступительных экзаменов, а также нередко сами принимают участие в разработке соответствующих требований [85].

Учащиеся из ДГУ преимущественно обучались на дополнительных курсах в средних учебных заведениях, потому что такое обучение стоит дешевле, нежели услуги репетиторов. Первокурсника ДГУ рассказывает: *«Заниматься с репетитором лучше, чем на дополнительных курсах, но более затратно, поэтому я посещал дополнительные занятия в среднем учебном заведении. Этого мне хватило для поступления в университет»*. Студентка ДГУ говорит: *«Я посещала дополнительные занятия в среднем учебном заведении. В то же время самостоятельно искала литературу, книги в магазине и в интернете, также искала группу на фейсбуке с целью общения и обмена знаниями с учителями и друзьями, проживающими в другом городе (Ханой, Хошимин). Перед государственным экзаменом около двух месяцев я сама занималась дома»*.

Таким образом, для учащихся из КФУ выбор формы дополнительных курсов при поступлении в вуз соотносится с наличием в большей степени финансового, чем институционального компонента, тогда как для учащихся из ДГУ наоборот [85].

Качество программ подготовки при поступлении в вуз является одним из ключевых элементов довузовской подготовки. Из материалов исследования видно (см. рисунок 3), что только 15% респондентов из ДГУ полностью удовлетворены, а 34,6% респондентов, в основном, удовлетворены качеством подготовки в вузе; для учащихся из КФУ эти показатели составляют 21,9% и 65,4% соответственно. Студент-первокурсник ДГУ утверждает: *«Довузовская подготовка немало помогала в подготовке к поступлению в вуз. В общем, я удовлетворен ею, но, по моему мнению, лучше бы посещал дополнительные занятия либо занимался с репетитором»*. Студентка-первокурсник КФУ считает: *«Довузовская подготовка помогла повысить психологическую готовность к экзаменам, а большую часть времени я занимался с репетитором. Но репетиторы... зависит от репетитора. В моем случае подготовка была очень хорошая. Про подготовительные курсы ничего не могу сказать, потому что не ходила на них»*. В целом, учащиеся из КФУ удовлетворены качеством подготовки вуза больше, чем учащиеся из ДГУ.

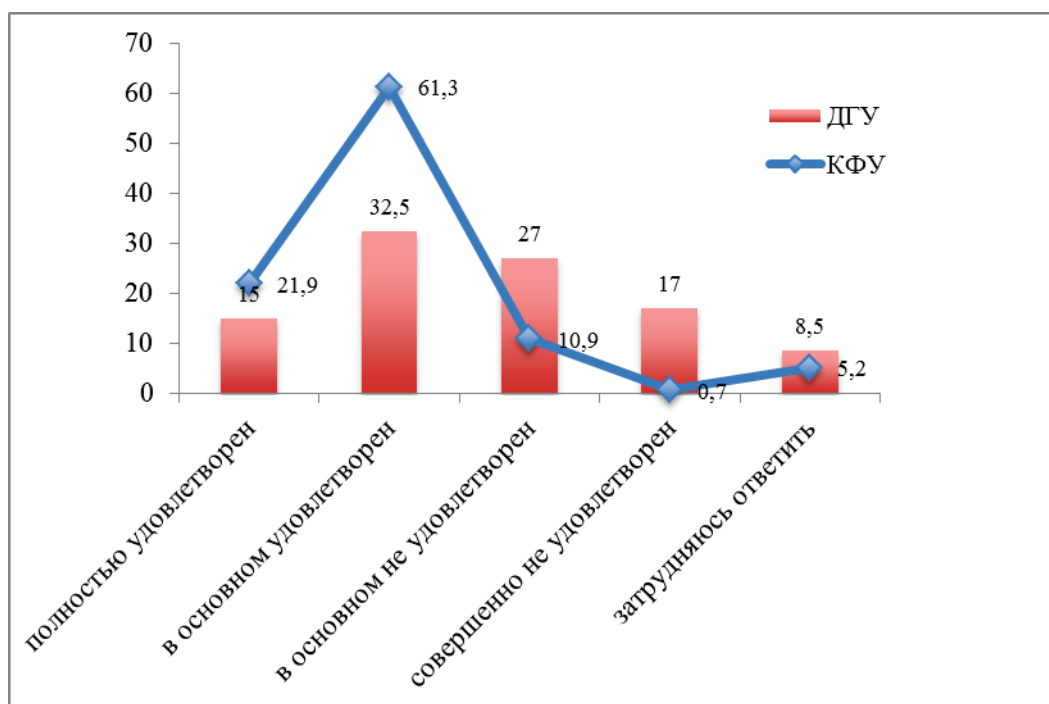


Рисунок 3. Доля учащихся ДГУ и КФУ в зависимости от уровня удовлетворённости качеством довузовской подготовки, %

Одним из институциональных барьеров при поступлении в вуз является трудность вступительных испытаний. Из данных опроса (см. таблицу 5) наглядно видно, что при поступлении в вуз учащиеся из ДГУ испытывали большие трудности, нежели учащиеся из КФУ, самыми серьезными являлись такие обстоятельства, как «бытовые трудности», а именно плохие условия проживания, подготовки к экзаменам (ДГУ: 53,3%, КФУ: 5,2%), и «низкий уровень знаний по отдельным предметам» (ДГУ: 45,8%; КФУ: 24,1%). Проблема удаленности места расположения вуза от города или поселка становится самой большой трудностью для учащихся из КФУ (35,7% опрошенных, а для ДГУ 13,4%). Неудовлетворительный уровень преподавания в средних школах определяется в качестве одного из наиболее серьезных барьеров при получении высшего образования, как для учащихся КФУ, так и для учащихся ДГУ (КФУ – 21,3%; ДГУ – 33,5%). Следует отметить, что лишь 7% респондентов из КФУ и 5% респондентов из ДГУ подчеркнули наличие такого барьера, как «нехватка денежных средств» (на оплату репетиторов, подготовительных курсов и т. п.) [87].

Трудности студентов ДГУ и КФУ при поступлении в вуз, % к числу ответивших

Трудности	КФУ	ДГУ
Отсутствие возможности дополнительных занятий	8,7	27
Низкий уровень преподавания основных предметов в среднем учебном заведении	21,3	33,5
Недостаток информации для принятия решения о поступлении в вуз	19,5	27
Удаленность места расположения вуза от моего города, поселка	35,7	13,4
Низкий уровень знаний по отдельным предметам	24,1	45,8
Отсутствие необходимой учебной литературы	7,3	25,5
Незнание требований, предъявляемых на вступительных экзаменах	3	16,6
Отсутствие компьютера, сложности с доступом к сети Интернет	4,4	20,3
Бытовые трудности (плохие условия для проживания, подготовки к экзаменам)	5,2	53,3
Недостаточно эффективная работа приемной комиссии	5,2	0
Несоответствие содержания вступительных испытаний содержанию школьной программы	3,9	15
Нехватка денежных средств (на оплату репетиторов, подготовительных курсов и т.п.)	7	5
Другие (напишите)	1,2	0
Не было трудностей	13,4	0

Таким образом, при поступлении в вуз учащиеся из ДГУ и КФУ сталкивались с трудностями, которые не только обусловлены институциональным фактором (условия проживания, уровень преподавания в школе), но и испытывали трудности, которые вызваны территориальным и экономическим факторами [84].

Еще один институциональный барьер – это *система экзаменов и конкурсный отбор*. Система экзаменов рассматривается как одно из средств, обеспечивающих равенство шансов на получение образования. Поэтому конкурс при поступлении в вуз – важнейшая характеристика престижности вуза, факультета и специальности. Отсюда хорошо видно, что, чем выше конкурс, тем, очевидно, больше превосходство спроса над предложением и тем труднее абитуриенту поступить.

Анализ данных показывают (см. рисунок 4), что учащимся из ДГУ сложнее попасть в вуз, чем учащимся из КФУ в том случае, если средний конкурс достаточно высок, то есть более шести человек на место (52% и 21% соответственно).

В КФУ 43,7% респондентов были вынуждены выдержать средний конкурс (3-4 человека на место) [84].

Студентка ДГУ рассказывает: «Я бы поступил на специальность – математику (с оплатой) с конкурсом 10 человек. Это высокий конкурс. Но, думаю, что у меня недостаточно знаний и навыков. Я сдала государственный экзамен на «хорошо» и сейчас учусь здесь на гуманитарном факультете». Студент-первокурсник КФУ говорит: «Конкурс был большой (4 человека на место), благодаря репетиторам я смог хорошо сдать экзамены и поступить на бюджет». В целом, высококонкурсные специальности становятся одним из наибольших испытаний для учащихся из ДГУ в большей степени, чем для учащихся из КФУ, даже при поступлении в вуз на коммерческое место. На наш взгляд, во Вьетнаме высокий конкурс при поступлении в вуз имеет место из-за большой численности населения в сочетании с недостаточностью материально-технических ресурсов в социально-экономических условиях развивающейся страны, тогда как в России не наблюдается столь внушительной нагрузки.

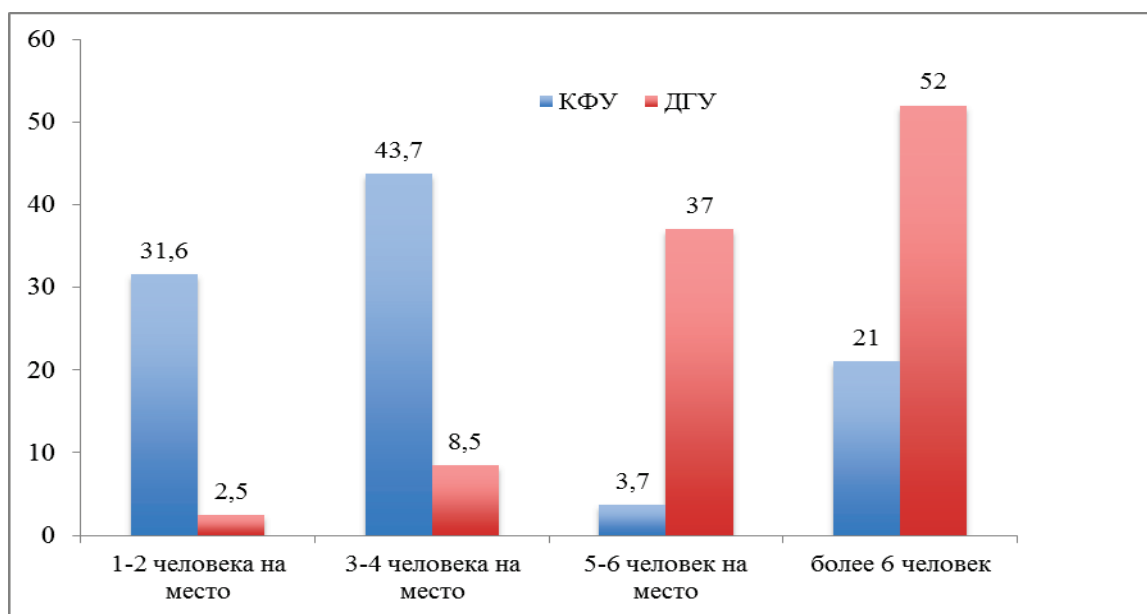


Рисунок 4. Средний конкурс при поступлении на различные специальности в КФУ и ДГУ в условиях ЕГЭ, в %

На вьетнамском рынке труда наблюдается спрос на выпускников целого ряда специальностей, наиболее востребованные среди которых медицина и

нефтехимия. К примеру, в 2014 г. конкурс при поступлении в фармацевтико-медицинский университет имени Хо Чи Минь составил 12,98 человек на место, самый высокий конкурс был зарегистрирован на специальность «медицинские тесты» (25,63 человек на место) [139]. Для успешного поступления студентам необходимо показать очень высокие результаты на экзамене. В 2015 году для поступления в тот же университет абитуриенты сдавали экзамены по трем предметам, совокупное число баллов, которые следовало набрать, составляло 23 (равно 230 баллам в России); проходной балл на специальность «врач-терапевт» равнялся 28 баллам (280 баллов в России) [102].

Опрос показывает, что учащиеся из ДГУ чаще указывают на трудности, вызванные институциональными барьерами, нежели учащиеся из КФУ. Отсюда видно, что неравенство в сфере образования составляет одну из констант социальной стратификации. Причина в социальной дифференциации, наличии институциональных барьеров в системе образования, неравных социальных условиях взаимодействия субъектов образования, различиях их интересов и ресурсов, а также в ряде иных причин. Подобное неравенство есть неизбежный элемент социальной реальности, воспроизводящийся в соответствии с теми же закономерностями, что и социальная стратификация в целом. Ориентиром образовательной политики должна выступать не борьба с неравенством как таковым, а грамотное управление им, большое значение имеют приоритеты государственной политики, в частности, во Вьетнаме.

Институциональный фактор доступности высшего образования сочетается, на наш взгляд, с информационным фактором, так как информация ввиду наличия подготовительных курсов и других вариантах подготовки активно транслируется с помощью СМИ и интернета.

Информационный фактор играет важную роль на этапе поступления в вуз для абитуриентов, а также при выборе высшего учебного заведения и специальности. Поэтому наличие разнообразных каналов информации дает возможности доступа к высшему образованию для различных классов и групп

населения. Информационный фактор включает в себя многообразие элементов, но в данном исследовании рассматриваются два параметра: *во-первых, источники информации о системе высшего образования; во-вторых, информированность о вузах, специальностях, учебных программах и реализация информационных потребностей в образовательной сфере.*

Рассмотрим источники информации, используемые абитуриентами при выборе вуза или специальности. Эти источники информации многочисленны, абитуриенты используют их в той или иной мере. Согласно данным исследования (см. рисунок 5), такие источники информации, как «родители, родственники, знакомые», «учителя», «друзья, сверстники» совпадают у учащихся из ДГУ и КФУ. Однако такой канал информации, как «интернет-сайты вузов», учащиеся из ДГУ используют в меньшей степени (на 40,3 % меньше число учащихся из ДГУ, нежели учащихся из КФУ). Кроме того, учащиеся ДГУ получают информацию из СМИ чаще, чем учащиеся КФУ, с долей разрыва в 24,3% (газеты вузов), 15,8 % (телевидение) и 15,5 % (радиопередачи). Учащиеся из КФУ пользовались информацией о мероприятиях в вузах («Дни открытых дверей», «встречи», «круглые столы») в четыре раза чаще, из специальных изданий («справочники», «буклеты») в 8,15 раз чаще, чем учащиеся из ДГУ [86].

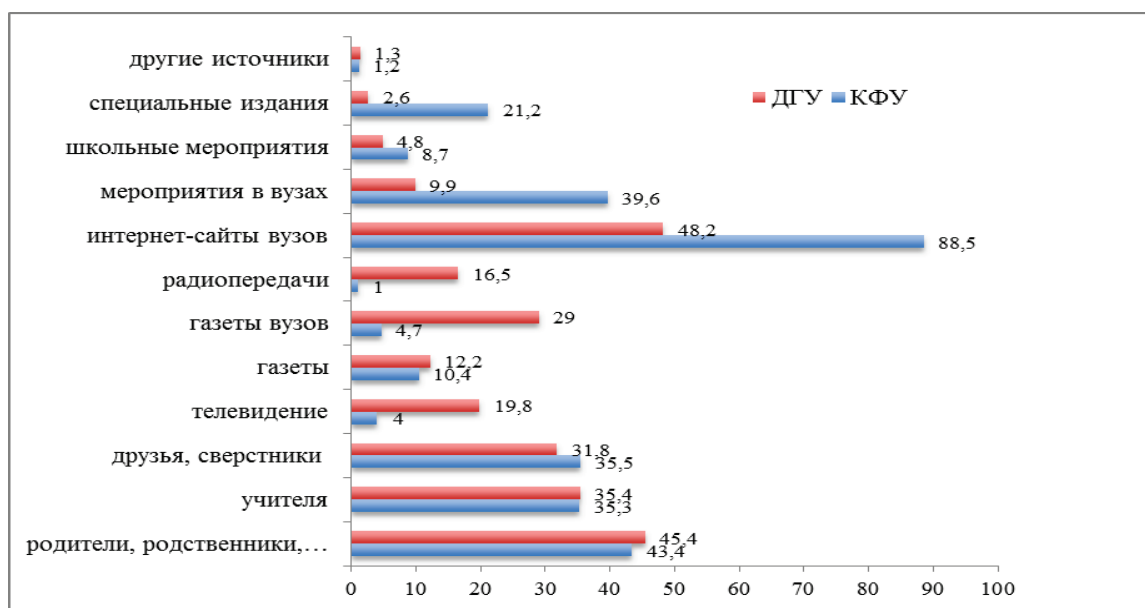


Рисунок 5. Доля респондентов в зависимости от выбора источников информации при поступлении в вуз, % к числу ответивших

Более того, анализ корреляции влияния факторов на получение источников информации показывает, что, если для учащихся из КФУ тип класса в школе, род занятий и уровень образования родителей, место проживания семьи являются факторами, влияющими на получение источников информации учащихся при поступлении в вуз, помимо дохода семьи (см. приложение 3, таб. 3), то для учащихся из ДГУ выбор источника информации зависит от рода занятий и уровня образования отца и места проживания (см. приложение 3, таб. 4).

При этом место проживания семьи является одним из факторов, оказывающих заметное влияние на выбор источника информации, как для учащихся из КФУ, так и для учащихся из ДГУ. Студент КФУ отмечает: *«Жителям городов проще, потому что у них есть возможность посещения курсов, репетиторов. У жителей сел, деревень зачастую возможностей мало, по причине отсутствия интернета, связи хорошего качества».*

Студентка из ДГУ в ходе интервью рассказывает: *«Я живу в селе, начала читать книгу по поступлению в вуз, изданную Министерством образования, потом получила информации от вуза по специальностям университета, также от друзей, которые учатся в университете, куда я буду поступить и, последнее, от сайта вуза, но информации на сайте университета недостаточно, и имеются ошибки».* Студент из КФУ вспоминает: *«Получил информацию из интернета (сайтов вузов) и от друзей и также на Днях открытых дверей в вузе».*

Анализ зависимости получения источника информации от места проживания семей учащихся из ДГУ и КФУ (см. приложение 3, табл. 5) показывает, что в ДГУ различия между населенными пунктами более выраженные, чем в КФУ, для всех информационных каналов, самый большой разрыв наблюдается между областными центрами и селами. Кроме того, в сравнении учащихся ДГУ из села с учащимися КФУ из других мест (включая село и деревню), видно, что информация от «родителей, родственников, знакомых», «интернет-сайтов вузов», «мероприятий в вузах», «специальных изданий» (самый большой разрыв составил 37,9 %), полученная учащимися ДГУ из села, с точки зрения опрашиваемых, была менее полезна, чем полученная учащимися КФУ из других мест

(согласно собственной оценке учащихся); остальные источники (преимущественно СМИ) учащиеся ДГУ из села использовали активнее. Данные исследования показывают, что учащиеся КФУ, являющиеся выходцами из сельской местности, использовали информацию «интернет-сайтов вузов» чаще (разница в 12,2%); в «мероприятиях в вузах» принимали участие реже, чем учащиеся из областного центра (разрыв составил 6,2 %), обращались к «специальным изданиям» на 12,9 % больше [86].

Исследование показало, что доля учащихся из ДГУ, пользовавшихся «интернет-сайтами вузов», составляет только 48,2% в сравнении с учащимися из КФУ (88,5%). Такие каналы информации, как «мероприятия в вузах» и «специальные издания» являются необходимыми источниками сточки зрения учащихся из КФУ [86].

Данные сравнения уровня информированности (см. рисунок 6) показывают, что учащиеся из КФУ осведомлены лучше, чем учащиеся из ДГУ по всем параметрам, в том числе и о перспективах трудоустройства (10,6 %). Учащиеся из КФУ получали разнообразную информацию из различных каналов, что объясняет вышеизложенные различия. Данные совпадают с результатами интервью студентов-первокурсников ДГУ и КФУ. Если студентка КФУ утверждает, что *«была удовлетворена по всем вопросам для поступления в вуз, но информирована о возможности трудоустройство не очень четко»*, то студент ДГУ говорит: *«Вообще, о вузе, специальности и другом частично знаю, но информированность о перспективах трудоустройства... не конкретно. Поэтому для меня выбор вуза и специальности в большей степени характеризует мои хобби»*.

При анализе связи между факторами и уровнем информированности видно, что уровень информированности учащихся ДГУ и КФУ зависит от типа класса в школе, рода занятий матери, места проживания и пола (см. приложение 3, таб. 6 и 7). Кроме того, уровень образования матери является также фактором, влияющим на уровень информированности (возможные и используемые в конкретном вузе формы вступительных экзаменов) для учащихся из ДГУ.

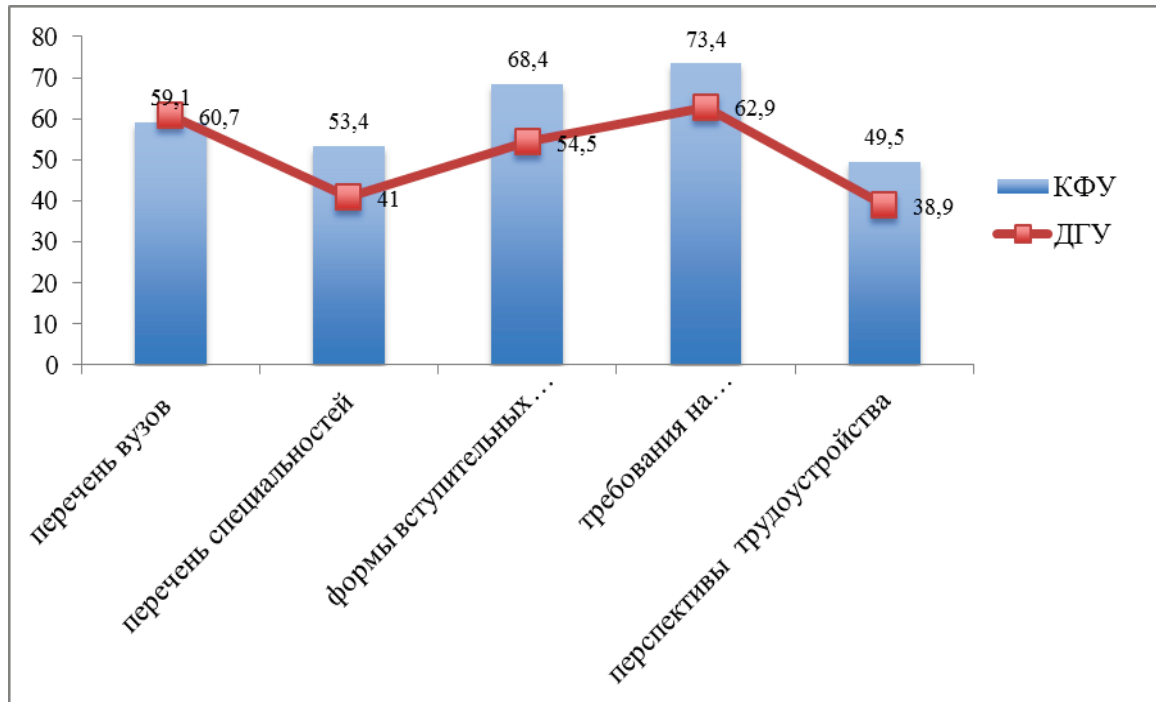


Рисунок 6. Уровень информированности об университете учащихся ДГУ и КФУ на момент поступления в вуз, % к числу ответивших

Среди факторов, оказывающих влияние на уровень информированности абитуриентов на момент поступления в вуз, наиболее заметным является место проживания семьи, особенно для учащихся из КФУ ($\text{Sig.} = 0,000$, $r = 0,143$). Студенты-первокурсники считают, что «*абитуриенты, у которых семьи живут в областном и городском центре, владеют информацией в большей степени, чем абитуриенты в других местах*» (студент-первокурсник ДГУ), а студент-первокурсник КФУ подчеркивает, что «*информация о вузах мало знакома абитуриентам из села... они большинство знаний получают из СМИ, потому что у них нет таких шансов получения информации, как у абитуриентов в городе*».

Различия в уровне информированности учащихся из ДГУ и КФУ в зависимости от места проживания их семей (см. таблицу 6).

Уровень информированности абитуриентов в зависимости от места проживания их семьи, % к числу ответивших

Информированность		областной (республиканский) центр	крупный средний город области	малый город	поселок городского типа	село, деревня
Перечень вузов	КФУ	66	57,1	54,4	57,5	50,9
	ДГУ	63,3	60,1	63,3	53,9	55,8
Перечень специальностей	КФУ	58	55,1	53,1	51,5	30,7
	ДГУ	42,5	42,1	42,5	40,5	38,4
Формы вступительных экзаменов	КФУ	73,2	69,1	65	65,1	66
	ДГУ	65,8	59,2	58,4	52,9	51,6
Требования на вступительных экзаменах	КФУ	85,1	74,9	65	67,5	61,7
	ДГУ	72,4	64,5	61,6	60,8	55,8
Перспективы трудоустройства	КФУ	52,2	50	48,1	48,5	42,6
	ДГУ	37,2	41,2	38,2	33,6	46,8

Данные исследования свидетельствуют, что абитуриенты, семьи которых проживают в областном (республиканском) центре, осведомлены лучше, чем учащиеся из других населенных пунктов. Существует небольшой разрыв в информированности между учащимися из областного центра, из крупного и из среднего города области (также из малого города и из поселка городского типа), но наблюдается существенное различие в получении информации для жителей села и остальных мест проживания, особенно в сравнении с учащимися из областного (республиканского) центра. Можно объяснять это различие тем, что сельские жители чаще ждут Дней открытых дверей в вузах и реже обращаются за информацией в приемные комиссии или масс-медиа. Однако такого рода мероприятия, как правило, проводятся вузами однократно, в весенний период. В конечном итоге откладывание поиска информации о поступлении до Дня открытых дверей не просто сужает возможности узнать больше о вузе и специальности, но также отодвигает время принятия окончательного решения на последние месяцы и недели учебного года, что лишает абитуриентов конкурентного преимущества [86]. Более того, что слабое развитие системы интернета в

селе рассматривается как причину, снижающую возможности доступа к информационным ресурсам при поступлении в вуз для учащихся из этого населенного пункта, особенно во Вьетнаме.

Результаты эмпирического анализа соотносятся с данными статистики в России и Вьетнаме. По данным Министерства информации Вьетнама, в 2015 году во Вьетнаме 52% всего населения пользовались интернетом [109], и только 40% вьетнамцев из села имели доступ к интернету [111]. В то же время, по данным еженедельных опросов «ФОМнибус», весной 2016 года в России пользовались интернетом 70% граждан в возрасте от 18 лет и старше, суточная аудитория интернета составила 59% взрослых россиян. При этом динамика проникновения интернета по населенным пунктам (месячная интернет-аудитория) распределена следующим образом: Москва – 78%, Санкт-Петербург – 80%, города с населением 1 млн. и более – 75%, села – 58% [80].

Таким образом, учащиеся из КФУ по-разному воспринимают различные информационные источники. Интернет-сайты и мероприятия вузов являются основными информационными источниками для учащихся из КФУ, а родители и учителя являются главными информационными источниками для учащихся из ДГУ. Существует «стереоэффект» при выборе профессии учащимися ДГУ. Это значит, что абитуриент решает какое учебное заведение или специальность предпочесть, опираясь на мнение своего социального окружения. Учащиеся из КФУ существенно лучше, чем их учащиеся из ДГУ коллеги, ориентируются в ней и с большей готовностью оперируют массивами разнообразной информации. Очевидно, что для них информационный фактор доступности высшего образования реализуется с существенными ограничениями. Во Вьетнаме сельское население преобладает над городским населением. Также следует отметить, что этнические меньшинства (53 группы) используют минимум информационных источников, потому что в большинстве своем проживают в удаленных и даже труднодоступных районах, где ограничены средства связи и каналы информации.

Большинство абитуриентов считает, что доступность информации о вузах сегодня находится на очень хорошем либо просто хорошем уровне, но они требовательны к объему и качеству информации. Уровень информированности абитуриентов на момент поступления в вуз существенно различается в зависимости от пола, типа класса в средней школе, места проживания, рода занятий матери. Поэтому, неравенство возможностей получения информации на этапе поступления в вуз наблюдается между учащимися из ДГУ больше, чем между учащимися из КФУ.

Территориальный фактор также влияет на поступление в вуз (см. рисунок 7).

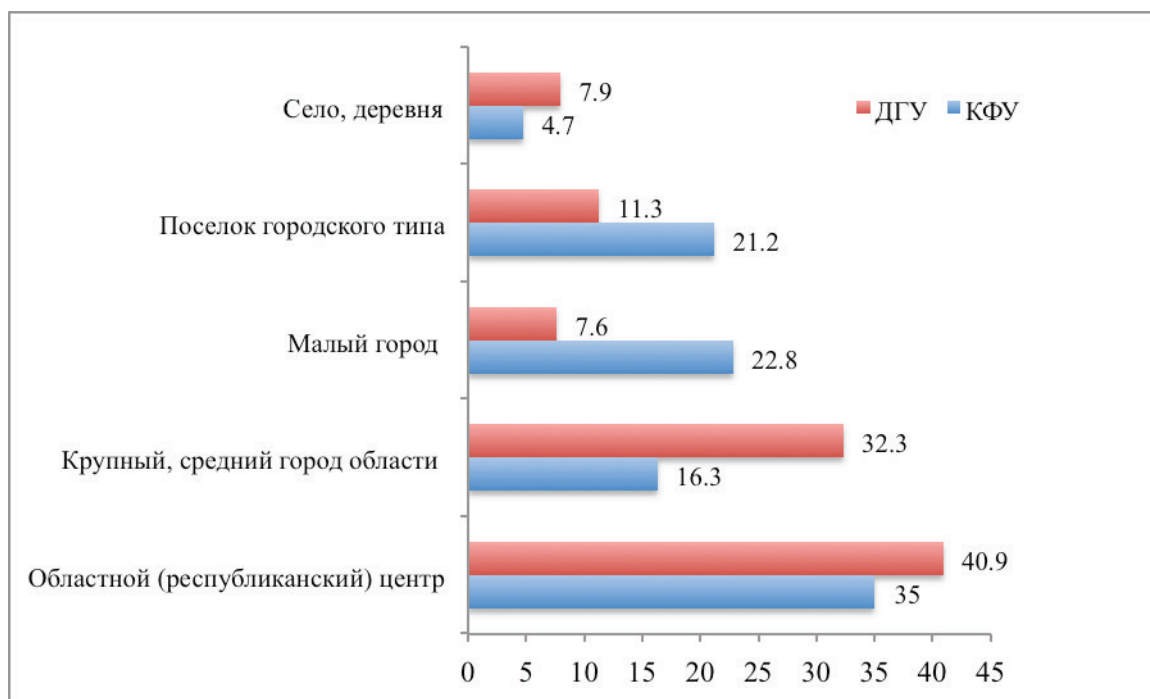


Рисунок 7. Доля учащихся ДГУ и КФУ, поступивших в вуз, из разных типов поселений, в %

Из данных исследования следует, что и в ДГУ, и в КФУ учащиеся, происходящие из семей, проживающих в областном центре, поступают в вузы чаще, чем абитуриенты из семей, проживающих в прочих типах поселений. При этом доля разрыва в возможностях поступления в вуз между студентами, происходящими из семей, проживающих в областном центре и студентами, происходящими из семей, проживающих в селе (деревне) в ДГУ больше (3 процентных

пункта), чем в КФУ (ДГУ – 33 процентных пункта, КФУ – 30,7 процентных пункта). Это подтверждает наличие социального неравенства при поступлении в вуз среди представителей различных групп в зависимости от поселенческого фактора (в ДГУ оно выражено сильнее, по сравнению с КФУ). По мнению студента из КФУ: *«Жителям городов проще, потому что у них есть возможность посещения курсов, репетиторов. У жителей сел, деревень зачастую возможностей мало, по причине отсутствия интернета, связи хорошего качества. Я живу в городе, никаких не был трудностей при поступлении в вуз в связи местом жительства»*. Тогда как студентка из ДГУ отмечает: *«В селе, где я и моя семья живут, молодежь потом работает в фирме или на заводе, а девушки состоят в браке, иногда поступают в университет, потому что они хотят заработать деньги, особенно это трудно для молодежи из бедных семей и родителей с невысоким образованием»*.

Итак, жители областных центров и крупных городов располагают большим объемом человеческого капитала, что имеет следствием большую материальную обеспеченность. Территориальные барьеры препятствуют жителям сельских районов и небольших поселений получать образование в специализированных, профильных учебных заведениях или гимназиях. При этом даже обычные общеобразовательные школы в крупных городах нередко имеют большой образовательный потенциал, располагают более квалифицированным персоналом и развитой материально-технической базой, чем районные и сельские школы, что, соответственно, позволяет получить более качественное образование. Таким образом, территориальные различия усугубляют неравенство в ресурсах и снижают шансы школьников из малообразованных сельских семей [73, С. 9-10]. По причине отсутствия равных возможностей для обучения в столичных вузах, возникают замкнутые территориальные образовательные системы, которые фактически осуществляют воспроизводство региональных элит. Чем выше уровень урбанизации поселения, тем значительнее шансы поступления в вуз. Это выявляется четче при анализе форм дополнительных курсов в зависимости от места проживания.

Исследование выбора формы дополнительной подготовки в зависимости от места проживания семьи (см. таблицу 7) демонстрирует, что большинство абитуриентов, происходящих из семей, проживающих в областных центрах, крупных и малых городах, как в КФУ, так и в ДГУ, преимущественно занимались на подготовительных курсах, в отличие от учащихся из семей, проживающих в поселках городского типа либо на селе.

Таблица 7

Влияние места проживания семьи на выбор формы дополнительных курсов учащихся ДГУ и КФУ, %

Формы		областной (республиканский) центр	крупный средний город области	малый город	поселок городского типа	село, деревня
дополнительно самостоятельно	КФУ	21,6	52,1	33,8	37,2	70,5
	ДГУ	30,8	31,6	35,5	36,3	43
дополнительные занятия в шко- лах	КФУ	10,6	14,1	13,5	19,8	3
	ДГУ	50,1	53,6	50	46	40,5
с репетитором из вуза	КФУ	8	1,2	10,4	4,3	2,6
	ДГУ	9,2	7	4,6	9,8	7,9
с репетитором	КФУ	34,9	26,4	32,9	24,1	20,3
	ДГУ	19,8	11,5	28,6	18,2	11,9
на под. курсах при вузе	КФУ	12,9	1,8	5,3	9,4	2
	ДГУ	2	0	0	0	0
никак не готовился	КФУ	12	4,3	3,1	5,2	1,6
	ДГУ	6,6	2,1	3	4	0

В КФУ 34,9% респондентов из семей, проживающих в областных центрах, и 21,3% респондентов, являющихся выходцами из сельской местности, занимались с репетиторами. В свою очередь в ДГУ различие между учащимися из семей, проживающих в областном центре и в сельской местности и посещавших дополнительные занятия в средних учебных заведениях, равняется 9,6%.

На практике, во Вьетнаме такая форма дополнительной подготовки, как специальные курсы при вузах, доступна лишь абитуриентам, принадлежащим к этническим меньшинствам; для учащихся из КФУ данной формой подготовки воспользовалась значительная доля учащихся из семей, проживающих в

областных центрах (12,9%); доля жителей крупных и средних городов, и областных центров, которые занимались таким способом, составила 9,4%. При этом только 0,8% абитуриентов из сельской местности имели возможность обучаться на подготовительных курсах при вузах.

Если институциональный, информационный и территориальный факторы определяются нами, как факторы макро- среды, то индивидуальный, экономический, социокультурный факторы являются факторами микросреды, влияющими на возможности доступа к высшему образованию. При этом *индивидуальный фактор* является параметром человеческого капитала детей. Данный фактор имеет решающее свойство для возможности получения высшего образования. В данной работе рассматриваются такие показатели человеческого капитала, как *успеваемость учащихся* и *мотивы получения высшего образования*.

Успеваемость в школе выступает одним из важнейших параметров индивидуального фактора доступности высшего образования. С одной стороны, этот факт свидетельствует о том, что неверно утверждение, будто высшее образование доступно только детям из семей с деньгами и связями [71, С. 79-80]. С другой стороны, действительное неравенство в доступе к образованию состоит в неодинаковом объеме инвестиций в человеческий капитал детей, а также в том, что даже при одинаковом объеме инвестиций человеческого капитала, в зависимости от индивидуальных способностей и усилий детей, объем человеческого капитала, который они приобретут, будет различным [73, С. 7].

Результаты исследования показывают, что большинство опрошенных из ДГУ и КФУ, поступивших в вуз, имели оценки «отлично» и «хорошо». Сравнивая результатов учебы в школе учащихся из ДГУ и КФУ (см. рисунок 8), можно увидеть заметные различия.

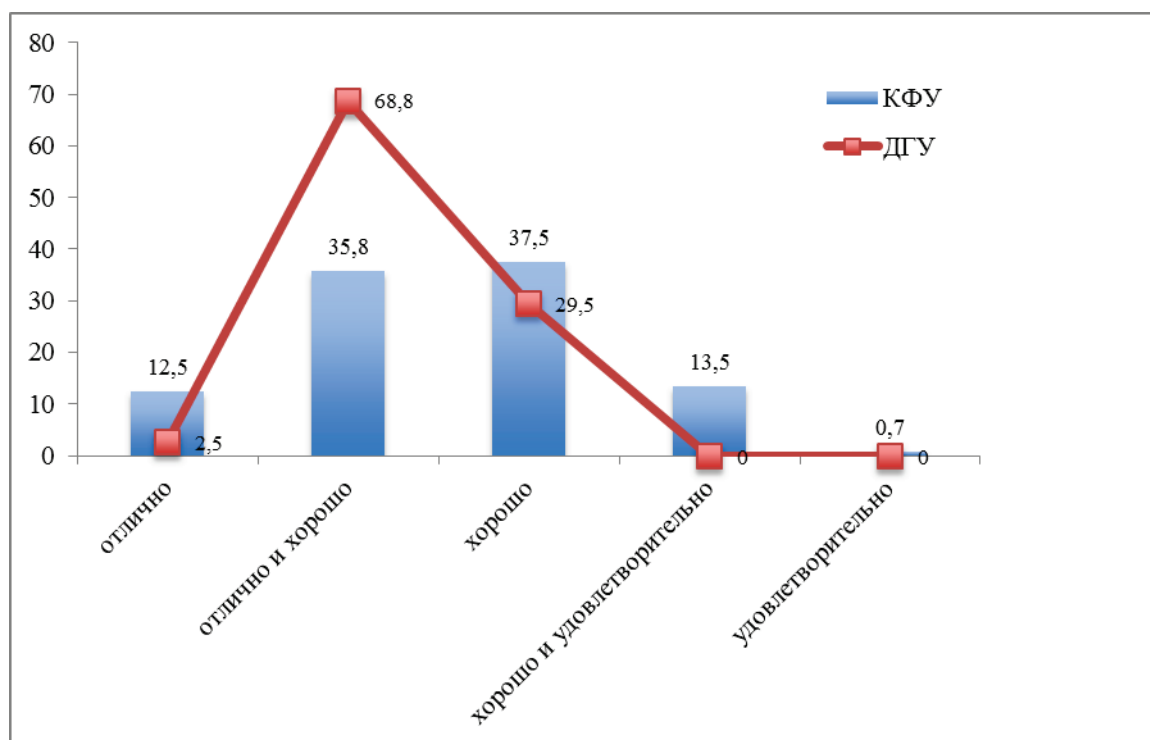


Рисунок 8. Доля учащихся ДГУ и КФУ, поступивших в вуз, в зависимости от учебного результата в школе, % к числу ответивших

Результат учебы учащихся из КФУ в школе лежит в 5 группах оценок и между группами оценок существует небольшое различие («в основном, на «отлично» – 12,5%, «на «отлично» и «хорошо» – 35,8%, «в основном, на «хорошо» – 37,5%, «на «хорошо» и удовлетворительно» – 13,5% и «в основном, на удовлетворительно» – 0,7%). Результат учебы учащихся из ДГУ в школе лежит только в 3 группах оценок, также существует большое различие между группами оценки («в основном, на «отлично» – 2,5%, «на «отлично» и «хорошо» – 68,8%, «в основном, на «хорошо» – 29,5%). Таким образом, для учащихся из ДГУ шанс поступить в вуз у абитуриентов, имеющих оценки «отлично» и «хорошо» были в 28 раз, а у абитуриентов с оценкой «отлично» и в 2,3 раза выше, чем у абитуриентов, обучавшихся на «хорошо». Кроме того, если 13,5% респондентов из КФУ получали хорошие и удовлетворительные оценки, а 0,7% абитуриентов получали удовлетворительные оценки, то в ДГУ такие учащиеся вообще не имеют шансов поступить в вуз. Следовательно, учащиеся из КФУ имеют более высокие шансы, нежели их коллеги из ДГУ, при поступлении в вуз, если

принимать во внимание именно фактор успеваемости в среднем учебном заведении. Отсюда хорошо видно, что интеллектуальный капитал, который является одним из видов человеческого капитала, играет значительную роль в достижении успехов учащихся. Он рассматривается как основа воспроизводства социального и человеческого капиталов.

При анализе влияния индивидуальных факторов на поступления в вуз необходимо учитывать *мотивы абитуриентов*. Различение социальных групп при получении высшего образования, вероятно, восходит к различиям в мотивации, вернее, к представлениям о предпочитаемой жизненной карьере. По этой причине важно исследовать ожидания представителей различных социальных групп, равно как и факторы, формирующие мотивацию к получению высшего образования [41, С. 6-7].

Данные исследования (см. таблицу 8) свидетельствуют о том, что решение учащихся из ДГУ о поступлении в высшее учебное заведение зависит в немалой степени от семьи (22,9% респондентов), тогда как для учащихся из КФУ эта величина составила лишь 9,9%. Получение же хорошей специальности, позволяющей решить проблему трудоустройства, является главной причиной для учащихся из КФУ (78%) и учащихся из ДГУ (54,2%), определяющей решение о получении высшего образования. Если получение высшего образования с целью «сделать профессиональную карьеру» является значительным мотивом для учащихся из КФУ (74,3%), то этот показатель существенно менее важен для учащихся из ДГУ (18,6%). Кроме того, существуют различия между учащимися из ДГУ и учащимися из КФУ в отношении следующих мотивов получения высшего образования: «высшее образование гарантирует материальный достаток и положение в обществе» (51,2% и 39,7% соответственно), «высшее образование – это способ саморазвития и самосовершенствования» (43,9% и 35,2% соответственно).

Доля респондентов в зависимости от мотива получения высшего образования, % к числу ответивших

Мотив поступления в вуз	КФУ	ДГУ
решение семьи	9,9	22,9
в вуз пошли друзья	9	0,7
получить хорошую специальность, чтобы решить проблему трудоустройства	78	54,2
сделать профессиональную карьеру	74,3	18,6
ВО гарантирует материальный достаток и положение в обществе	51,2	39,7
ВО – это способ саморазвития и самосовершенствования	43,9	35,2
другое	2,9	6,8

Мотивы поступления в вуз студентов определяют различные факторы. Результаты эмпирического исследования показывают, что, если род занятий отца, уровень образования матери, количество членов семьи и доход семьи оказывают определяющее влияние на решение о поступлении в вуз для учащихся из КФУ (см. приложение 3, таб. 8), то такие факторы, как род занятий отца и количество членов семьи, преимущественно влияют на учащихся из ДГУ (см. приложение 3, таб. 9). При этом для учащихся из КФУ род занятий отца коррелирует с мотивом «высшее образование гарантирует материальный достаток и положение в обществе», а уровень образования матерей учащихся из КФУ коррелирует с мотивом «решение проблемы трудоустройства». Для учащихся из КФУ количество членов семьи и доход семьи соотносятся с такими мотивами, как «высшее образование – это способ саморазвития и самосовершенствования» и «желание по профессиональной карьере» соответственно. Тогда как для учащихся из ДГУ род занятий отца и число членов семьи влияют одновременно на мотив «продвинуться по профессиональной карьере».

Среди факторов, влияющих на мотив поступления в вуз учащихся из КФУ (Sig. = 0,008, r = 0,84) и учащихся из ДГУ (Sig. = 0,049, r = 0,062) род занятий отца имеет наибольшее значение (см. приложение 3, таб. 10).

Большинство учащихся, чьи отцы являются специалистами (инженер, врач, учитель, экономист и т.д.), желают поступить в вуз с целью гарантии своего

материального достатка и положения в обществе, в случае учащихся из КФУ, (23%) и чтобы сделать профессиональную карьеру, в случае учащихся из ДГУ, (41,9%). Более того, учащиеся из ДГУ, чьи отцы являются рабочими промышленных или сельскохозяйственных предприятий решают поступить в вуз с намерением сделать профессиональную карьеру (25,3%).

Данные исследования также (см. рисунок 9) показывают, что, в КФУ и также в ДГУ чем выше размер доходов семьи, тем больше желание получения высшего образования (47,1% студентов из семей с высоким доходом и только 1,2% студентов из семей с низким доходом).

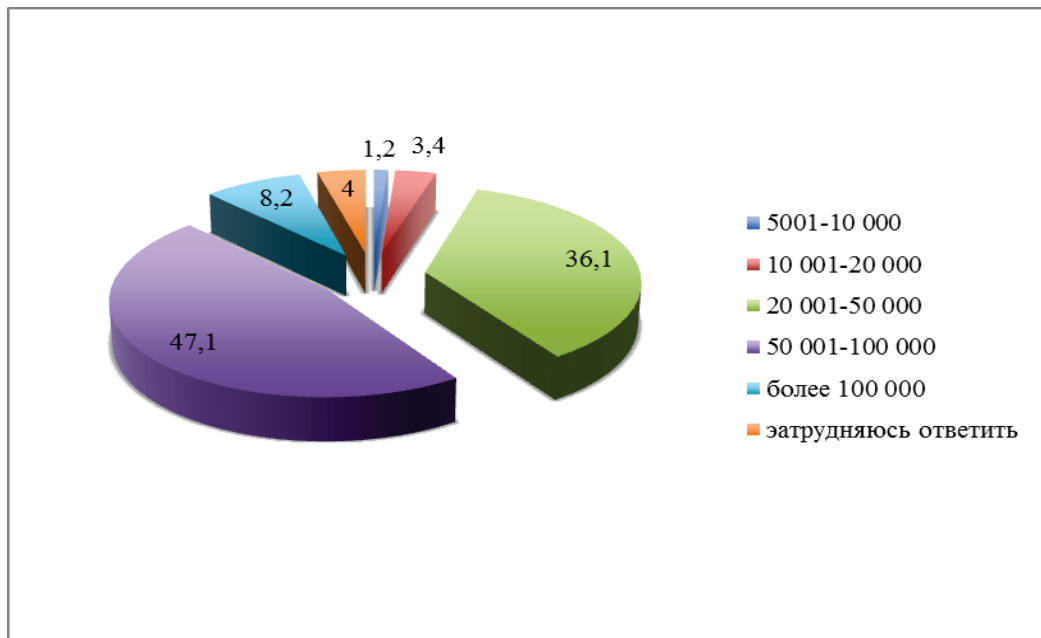


Рисунок 9. Об ориентации молодых людей на получение высшего образования, %

Таким образом, социально-экономический статус семьи в совокупности с образовательным уровнем родителей оказывают решающее влияние на детей-поступающих в вузы.

Социально-экономический статус семьи рассматривается нами как фактор, влияющий на доступность высшего образования и включает в себя финансовый капитал семьи, обеспечивает финансовые ресурсы учащимся на этапе поступления, а также в ходе учебного процесса. В данной работе рассматриваются следующие показатели социально-экономического капитала: семейный

доход, расходы на образовательные услуги и сопутствующие траты в структуре семейного бюджета, род занятий родителей и социально-бытовые условия.

Уровень семейных доходов оказывает влияние на возможность поступления в вуз, прямо или косвенно определяя возможности оплаты обучения.

Данные исследования (см. рисунок 10) показывают, что большинство учащихся из ДГУ и КФУ, поступивших в вуз, происходят из семей со средним доходом.

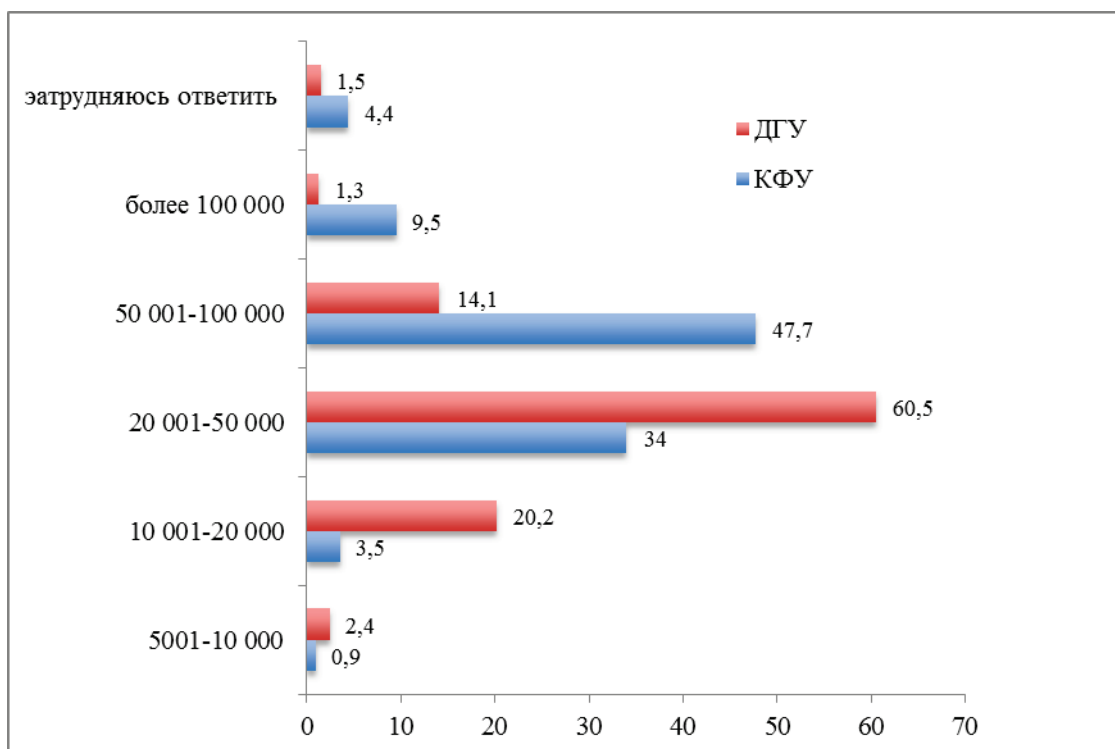


Рисунок 10. Совокупный доход семей учащихся ДГУ и КФУ в месяц, % к числу ответивших

Результаты исследования свидетельствуют о том, что 47,7% студентов КФУ принадлежат к семьям с высокими доходами (500001-100000 руб.), в то время как 20,2% студентов – из семей с невысокими доходами (10001-20000 руб.). А в ДГУ большинство студентов из семей со средним доходом (20001-50000 руб.), только 3,5% студентов принадлежат к семьям с низкими доходами семьи (10 001-20 000 руб.). Кроме того, 2,4% студентов ДГУ – из семей с

самым низким доходом, тогда как данная доля в КФУ составила 0,9%. Таким образом, в ДГУ существует больше возможностей для обучения детей из семей с низким и средним достатком, в то время как в КФУ, преимуществом при поступлении пользуются представители обеспеченных слоев населения. Однако, необходимо отметить, что в ДГУ доля учащихся из семей с самым низким доходом больше, чем в КФУ. Это свидетельствует о том, что для учащихся из ДГУ в совокупности со статусом семьи, одним из важных фактором поступления становятся результаты учебы в школе.

Профессиональный статус родителей является самостоятельным параметром семейного капитала, определяющего образовательные притязания индивида.

Таблица 9

Доля учащихся, поступивших в вуз в зависимости от рода занятий родителей, %

Род занятий родителей	КФУ		ДГУ	
	мать	отец	мать	отец
рабочий	4,4	9,3	37	28
специалист (инженер, врач, учитель и т.д.)	40,4	26	25,5	42,8
служащий (секретарь, делопроизводитель и т.п.)	22	12	6	5,1
руководитель предприятия	0,8	2,9	20	1,2
руководитель среднего звена <i>предприятия</i> (отдела и т.д.)	7	6,1	9	4,8
предприниматель	6,4	9,5	2,5	0
безработный	5,5	4	0	9,6
пенсионер (в том числе по инвалидности)	1	5,6	0	1,2
другое	7,7	9,8	0	6
не знаю	4,8	14,6	0	1,3
<i>Итого</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Данные исследования (см. таблицу 9) свидетельствуют, что учащиеся из КФУ и ДГУ, которые поступили в вуз, чаще являются выходцами из семей с родителями-специалистами (КФУ: 40% респондентов из семей с матерью-специалистом, и 26% респондентов из семей с отцом-специалистом; ДГУ: 25% респондентов из семей, где мать является специалистом, и 42,8% респондентов из семей с отцом-специалистом). Профессиональный статус родителей

отражается на уровне доходов семьи, что, в свою очередь, влияет на получение высшего образования. Чем выше социально-профессиональный статус родителей, тем больше шансов получить образование. С другой стороны, данные исследования показывают, что доля респондентов из семей рабочих промышленных или сельскохозяйственных предприятий в ДГУ (37% респондентов из семей, где мать рабочая, и 28% респондентов из семей с отцом-рабочим) больше, чем в КФУ (4,4% респондентов из семей с матерью-рабочей и 9,3% респондентов из семей с отцом-рабочим). Эти данные коррелируют с результатами интервью. На вопрос *«Как род занятий родителей влияет на доступность высшего образования для абитуриентов?»* студентка из КФУ отвечает: *«Влияет, но на некоторый круг специальностей. Если оба родителя врачи или инженеры, то они будут настаивать чтобы ребенок получал высшее образование в этой же сфере. Родители будут считать свою сферу деятельности престижной»*. Студентка ДГУ отмечает, что не важно, но делает оговорку: *«Однако если родители работают в сфере интеллектуальной профессии, то ориентируют своих детей на их специальность. Мои родители крестьяне. Они хотят, чтобы я училась в университете, чтобы в будущем получить хорошую работу»*. Это типичная для вьетнамской культуры установка, предполагающая, что детям, в особенности принадлежащим к малообеспеченным семьям, следует старательно учиться, чтобы покончить со статусом бедняка.

Выплаты за обучение детей происходят не только в ходе учебного процесса в университете, но и в период поступления в вуз, поскольку уровень доходов семьи влияет на возможность оплачивать расходы на обучение. Одним из пунктов расходов для семьи учащегося в период поступления в вуз является плата за дополнительные подготовительные курсы (на оплату занятий с репетиторами, посещение подготовительных курсов и другое). Результаты исследования (см. таблицу 10) свидетельствуют, что средние затраты семьей учащихся из КФУ (40 430 руб.), также из ДГУ (30 700 руб.) за подготовительные курсы аналогичные.

Средний доход семьи за месяц и средняя плата семьи абитуриентов за подготовку к поступлению в вуз, руб.

		Средняя плата	Средний доход
ДГУ	Среднее	3.70	3.96
	N	1000	1000
	Стд.отклонение	2.400	.877
КФУ	Среднее	4.43	4.75
	N	1000	1000
	Стд.отклонение	1.501	.791

На вопрос «Много ли денег потратила Ваша семья на Вашу подготовку к сдаче ЕГЭ и вступительным экзаменам: нанимали репетиторов, занимались на подготовительных курсах и т. д.?», студент из КФУ ответил: «Около 60 000 рублей за полгода с репетитором, за 8 месяцев подготовки по двум предметам». Студент из ДГУ говорит, «занимался на дополнительных курсах подготовки в школе, не очень дорого». Итак, расходы на подготовку в период поступления в вуз становятся одной из проблем для семей учащихся из малообеспеченных семей.

Это яснее всего выражено в анализе отношений между уровнем семейных доходов и выбором формы дополнительных курсов. Данные опроса (см. таблицу 11) позволяют судить о том, что семьи учащихся из ДГУ, и также из КФУ с более высоким доходом чаще выбирают более дорогие формы дополнительной подготовки. Исследуемые формы дополнительной подготовки, которые выбирало большинство учащихся из КФУ (а именно занятия с репетиторами) и большинство учащихся из ДГУ (посещение подготовительных курсов в средних учебных заведениях) показывают, что для учащихся КФУ разрыв между семьями с низким доходом и семьями с высоким доходом выше, нежели для учащихся ДГУ. В КФУ учащиеся из семьи с более высоким доходом в 2-3 раза чаще делали выбор в пользу такой формы дополнительного обучения, как занятия с репетитором, в сравнении с семьями, имеющими низкий доход. В ДГУ это различие не столь велико: разница между семьями с самым высоким доходом

и семьями с самым низким доходом составила всего 4,5%. Таким образом, чем выше размер доходов семьи, тем чаще выбирают дорогостоящие формы дополнительной подготовки, особенно абитуриенты КФУ. Более того, существует значительная дифференциация между социальными группами с низкими и высокими доходами при выборе формы дополнительной подготовки детей.

Таблица 11

Доля учащихся ДГУ и КФУ, выбравших форму подготовки для поступления в вуз в зависимости от дохода их семьи, % к числу ответивших

Формы		от 5000	от 10001	от 20000	от 50001	более	затруд- няюсь ответить
		до 10000 руб.	до 20000 руб.	до 50000 руб.	до 100000 руб.	100000 руб.	
дополнительно самостоятельно	КФУ	44,4	42,9	37,1	30,6	38,9	25
	ДГУ	50	37,6	32,1	29,1	30,8	20
дополнительные занятия в школах	КФУ	22,2	2,9	14,4	15,1	8,4	22,7
	ДГУ	41,7	45	51,2	52,5	46,2	35
с репетитором из вуза	КФУ	0	8,6	5,9	6,5	4,2	4,5
	ДГУ	0	10,9	9,3	12,8	7,7	20
с репетитором	КФУ	11,1	28,6	30,6	31	37,9	29,5
	ДГУ	3,5	5,4	6	8,3	7,7	0
на под. курсах при вузе	КФУ	22,2	5,7	7,4	9,4	5,3	2,3
	ДГУ	2	0	0	0	0	0

Кроме того, для учащихся из КФУ формы дополнительной подготовки, предполагающие относительно небольшие затраты (к примеру, дополнительные занятия в средних учебных заведениях), чаще выбирают семьи с низким доходом (различие между семьями с самым высоким доходом и семьями с самым низким доходом составляет 13,8%). В то время как для учащихся из ДГУ дорогостоящие формы дополнительной подготовки (к примеру, занятия с репетитором) выбирают большинство учащихся из семей с высоким доходом. Это отражается в ответах на вопросы интервью. На вопрос *«Как Вы думаете, дети из малообеспеченных семей могут себе позволить тратить деньги на подготовку к университету?»* студентка из КФУ отвечает: *«У них недостаточно средств. В подобных случаях, думаю, ребенок будет готовиться самостоятельно, либо обращаться к знакомым, которые смогут заниматься бесплатно, либо за гораздо меньшую сумму»*. Студент из ДГУ подчеркнул: *«Хотя плата за*

дополнительные курсы с репетитором выше, чем другие дополнительные курсы, но я выбрал эту форму обучения потому, что она лучше, чем другие. Более того, мои родители желают беспроигрышного поступления в вуз».

Анализ уровня платы за дополнительные курсы в зависимости от различных специальностей (см. приложение 3, таб. 11) показывает, что, если для учащихся из КФУ разница в размере расходов на дополнительные курсы для различных специальностей была небольшой, то для учащихся из ДГУ наблюдаются значительные различия. Семьи учащихся, в которых обучаются на технических, естественнонаучных, медицинских специальностях, потратили на дополнительные курсы больше, чем семьи, в которых учащиеся обучаются на других специальностях. Для учащихся из КФУ дифференциация размеров оплаты за дополнительные курсы для различных социальных групп и специальностей выражена не столь сильно, как в ДГУ. Это является одним из барьеров для учащихся ДГУ, которые выбирают технические или естественнонаучные специальности, особенно для учащихся из малообеспеченных семей.

Итак, с одной стороны, выбор формы дополнительных курсов на момент поступления в вуз зависит от уровня доходов семьи, то есть, чем выше доход семьи, тем выше плата за лучшие подготовительные курсы. С другой стороны, общий объем денежных средств, которые учащиеся и их семьи потратили на подготовку в вуз, становится одним из барьеров для поступления в вузы учащихся, в особенности, для абитуриентов из менее обеспеченных семей, тратящих значительную долю семейного бюджета на дополнительные курсы.

Социокультурный фактор представляет собой один из значимых видов семейного капитала, влияющих на возможность доступа к высшему образованию. Семья является основным институтом социализации, формирующим личность. Культурный капитал, полученный в семье, влияет на выбор вуза, профессии, образовательные достижения, карьеру, социальный статус и определяет стратегии поведения личности. Недостаток культурного капитала, или культурная депривация, приводит к неравенству шансов в системе образования.

Поэтому социокультурный капитал семьи оказывает значительное влияние, как на ориентиры подростков и молодых людей в сфере образования, так и на их оценку собственных перспектив в этой области [30, С. 45]. В данном исследовании мы апеллируем к одному из аспектов институционализированного семейного капитала – *уровню образования родителей, количество членов.*

На вопрос «*Как влияет уровень образования родителей на доступность высшего образования?*», студент из КФУ отмечает, что «*если ребенок целеустремленный, он может добиться всего своими силами, но все же без помощи родителей это сложно*». Студентка из ДГУ считает, что «*если родители имеют высокий уровень образования, то это лучше для профессиональной ориентации детей*».

Результаты исследования показывают, что большинство учащихся из КФУ и ДГУ, поступавших в вуз, происходят из семей с родителями, имеющими высшее образование (см. таблицу 12). При этом наличие высшего образования у отца оказывается более значимым стимулом поступления в университет у учащихся ДГУ и КФУ, чем наличие диплома у матери (в КФУ 30,8% респондентов, матери которых имеют высшее образование, и 40% респондентов, отцы которых имеют высшее образования, а в ДГУ соответственно 31,6% и 46,1%).

Таблица 12

Уровень образования родителей студентов, % к числу ответивших

Уровень образования родителей	КФУ		ДГУ	
	мать	отец	мать	отец
высшее	34,8	40	31,6	46,1
неоконченное высшее	13,4	6	26,3	11,2
среднее профессиональное (техникум, медицинское, педагогическое училище и т.д.)	35,5	26,8	6,7	18,2
среднее общее (закончил среднюю школу, среднее профессионально-техническое училище)	11	15,5	23,5	18
образование ниже среднего	1,5	0,7	9,5	0,4
не знаю	3,8	11	2,4	6,2
<i>Итого</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

С одной стороны, если считать число родителей с незаконченным высшим образованием, то в ДГУ доля обучающихся в университете, студентов из

таких семей в два раза выше, чем в КФУ. С другой стороны, если в КФУ доля студентов, чьи родители имеют среднее профессиональное (техникум, медицинское, педагогическое училище и т. д.) образование больше, чем в ДГУ, то в ДГУ доля студентов, чьи родители имеют среднее общее образование (окончили среднюю школу, среднее профессионально-техническое училище) выше, чем в КФУ. Следовательно, чем более укоренены ценности высшего образования в семье, тем в большей степени родители передают своим детям культурный капитал и тем больше шансов на поступление в вуз для детей из данных семей. В ДГУ в большей степени, чем в КФУ, уровень образования родителей (особенно, наличие высшего образования отца) является показателем культурного капитала, влияющим на получение высшего образования.

Различия при поступлении в университет социальных групп зависят не только от уровня образования родителей, но и от *числа членов семьи и состава семьи (из полной или неполной семьи абитуриент)*.

Если среднее число членов семьи учащихся из КФУ составляет 3,73 человека, размер семьи может составлять от двух (9,3%) до восьми человек (0,8%); среднее число членов семьи учащихся из ДГУ составляет 4,54 человека, в том числе регистрируется разброс численности членов семьи от одного (1%) до четырнадцати человек (0,8%) (см. таблицу 13).

Таблица 13

Среднее число членов семьи, по вузам

Отчет			
Ваша семья состоит из_ человек (укажите число членов семьи, включая Вас)?			
	Среднее	N	Стд.отклонение
КФУ	3.73	1000	.942
ДГУ	4.56	1000	1.513

Данные исследования показывают (см. рисунок 11), что, чем меньше число членов семьи, тем выше шансы учащихся на поступление в высшее учебное заведение. На вопрос «*Влияет ли число членов Вашей семьи на доступность высшего образования?*», студентка из КФУ отвечает, что влияет. «*Но в России*

имеется большое количество неполных семей, и отсутствие одного из членов семьи, как правило, не только сильно снижает семейный доход, но и затрудняет доступность». Студентка из ДГУ отвечает: «В моей семье 8 человек, я занималась на дополнительных курсах в школе по 3 занятия в неделю, и недорого. Однако у меня была такая проблема, так как мы живем в селе, мои родители крестьяне, кроме учебы в школе я помогала им в полевых работах».

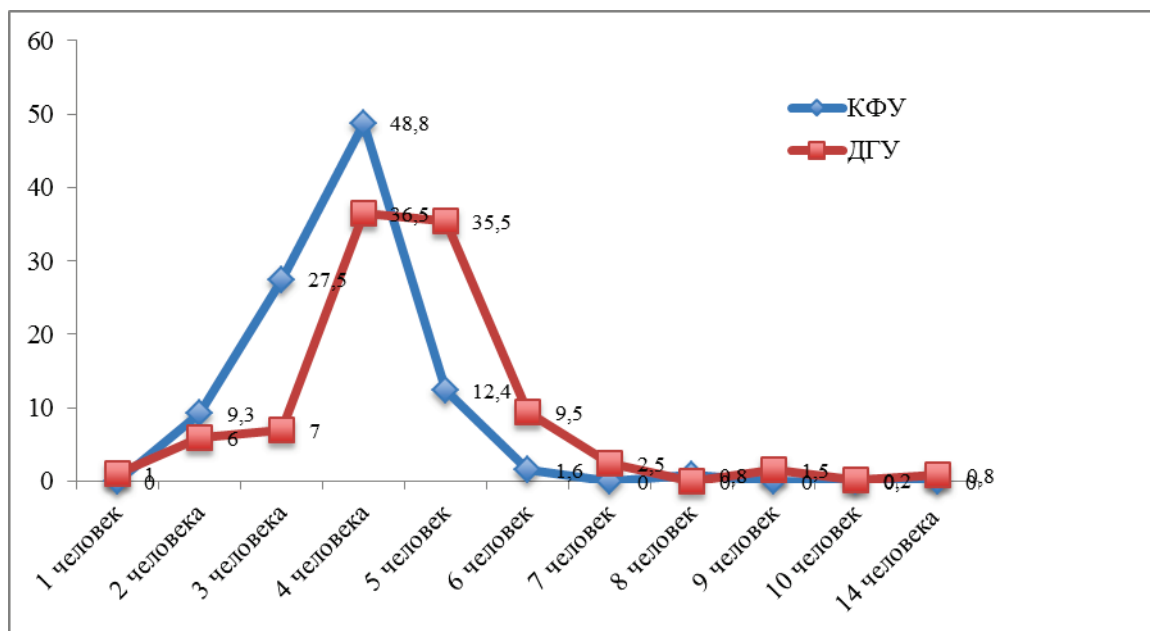


Рисунок 11. Доля учащихся ДГУ и КФУ, поступивших в вуз, от количества членов семьи, в %

При поступлении в университет число членов семьи влияет на размер платы за дополнительные курсы (коэффициент корреляции: $r = 0,128$; значение $= 0 < 0,05$) (см. приложение 3, таб. 12). Результаты исследования свидетельствуют (см. приложение 3, таб. 13), что 39,3% респондентов из ДГУ и 40% респондентов из КФУ потратили от 50 001 руб. до 100 000 руб. и больше, чем другие семьи на моменте поступления в вуз. Итак, чем больше число членов семьи, тем больше плата за подготовку к поступлению в университет. Однако также видно, что, хотя доля различия существует незначительно, но семьи учащихся из КФУ состоят из большего числа членов и тратят больше на этапе поступления в сравнении с семьями учащихся из ДГУ.

Таким образом, в ситуации стихийного и во многом теневого развития рыночных отношений в системе образования сложилась система социального неравенства, при которой доступ к качественному образованию получают преимущественно выходцы из обеспеченных слоев населения, что может иметь острые и трудно обратимые социальные последствия. Поэтому, «чем выше статус родителей, тем сильнее в планах группы выпускников на будущее ориентация на высокий уровень образования» [47, С. 52].

Доступность высшего образования понимается как возможность не только поступления в вуз, но и успешного завершения процесса обучения. Поэтому анализ факторов, оказывающих влияние на успеваемость студентов в вузе, играет значительную роль при выявлении неравенства в системе высшего образования.

В данной работе, успеваемость студентов рассматривается как различия в возможностях преодоления трудностей адаптации к среде университета для обучения в вузе (учебного результата). При этом, в рамках успеваемости студентов в вузе, мы рассматриваем следующие показатели: *материально-бытовые трудности после поступления в вуз; трудности, связанные с процессом обучения на первом курсе и учебный результат*. Исходя из данных показателей, мы сравниваем влияние разных факторов на успеваемость студентов в вузе.

После поступления в вуз студенты сталкиваются с рядом материально-бытовых трудностей. Исследование показывает (см. рисунок 12), что учащиеся ДГУ испытывают серьезные трудности, связанные с жилищными условиями (80,1% респондентов из ДГУ и лишь 9,4% респондентов из КФУ), на плохие бытовые условия в общежитии указывают 66,7% респондентов из ДГУ и 13,2% из КФУ; на нехватку денег на покупку учебной литературы и канцелярских принадлежностей жалуются 53,6% и 5,4% опрошенных соответственно. Учащиеся из КФУ и ДГУ испытывают трудности с оплатой жилья (3,3% и 4% респондентов, соответственно), покупкой питания (3,4 респондентов из КФУ, 12,5% респондентов из ДГУ), с нехваткой средств на обновление и ремонт одежды, обуви (3,3% респондентов из КФУ и 10,5% респондентов из ДГУ).

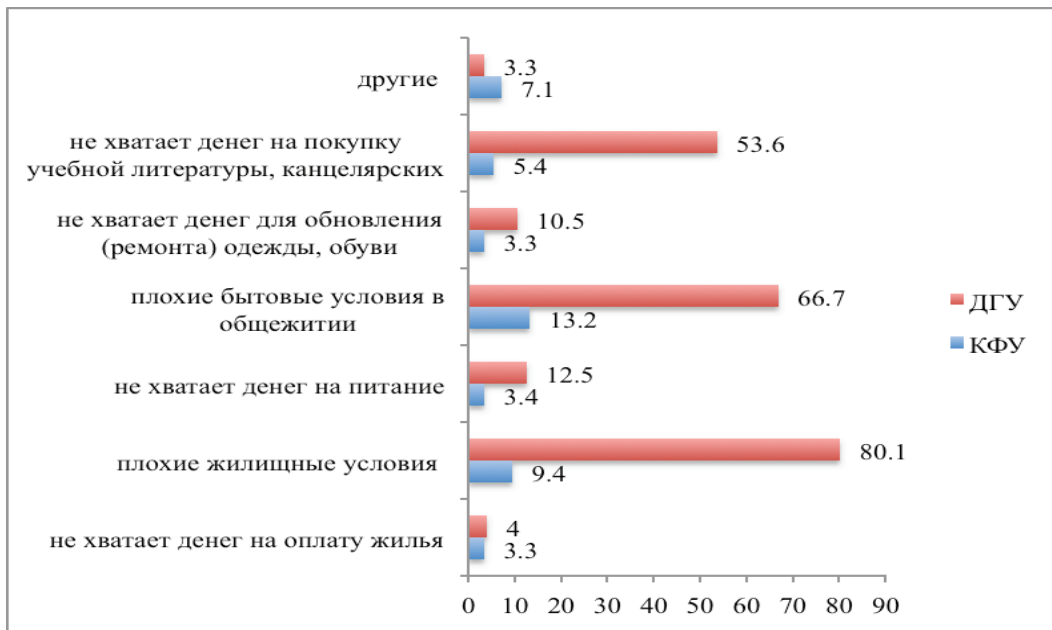


Рисунок 12. Трудности учащихся ДГУ и КФУ после поступления в вуз, % к числу ответивших

Таким образом, после поступления в университет большинство учащихся из ДГУ испытывают в разы больше трудностей по всем вышеперечисленным показателям по сравнению с учащимися из КФУ.

Вопрос жилищных условий подчеркивается самими учащимися. Студент из ДГУ отметил: *«У меня бесплатное обучение. Живу в общежитии, тип 3, где 8 студентов в одной комнате. По-моему, такое число студентов – это много, так что часто хожу в учебную комнату. Но у родителей немного денег, поэтому приходится делать так»*. А студентка из КФУ рассказывает: *«Я обучаюсь на коммерческой основе. Помимо оплаты за обучение, я оплачиваю аренду квартиры, которую снимаю с друзьями. Это немалые траты, по моим меркам»*. Таким образом, затраты на жилье в процессе обучения в вузе становятся дополнительным фактором, оказывающим влияние на доступность высшего образования не только для студентов-бюджетников, но и для студентов-контрактников.

На практике в ДГУ есть три типа общежитий. Это 1-тип (VIP) стоит около 1 200 руб. в месяц для 4 студентов в одной комнате; 2-тип стоит около 600 руб. в месяц для 6 студентов в одной комнате и 3-тип стоит около 420 руб. в

месяц для 8 студентов в одной комнате [131]. Тогда как в Казанском федеральном университете, размеры платы за пользование жилым помещением (одно койко-место) в общежитиях студенческого городка – 220 руб. в месяц, а в Деревне Универсиады – 450 руб. в месяц [65]. В таких общежитиях живут в комнатах по 2-4 человека. Это показывает, что размер затрат на жилье в ДГУ выше, чем в КФУ, тогда как условия житья в общежитии у студентов ДГУ менее комфортабельные (8 мест, а не 2-4). Поэтому затрата на жилье становится одним из тягостей студентами ДГУ из малообеспеченных семей.

Анализ корреляции между факторами и трудностями после поступления в вуз (см. приложение 3, таб. 14 и таб. 15) показывает, что, если для учащихся из ДГУ, данные трудности зависят от рода занятий отца и уровня образования родителей, то для учащихся из КФУ также существенны размер семьи, место жительства семьи. Среди перечисленных факторов место проживания семьи и студентов соотносится с трудностями (оплата жилья и плохие жилищные условия), свойственными учащимися из КФУ, тогда как род занятий отца соотносится с трудностями (покупка учебной литературы, канцелярских принадлежностей), испытываемыми учащимися из ДГУ. Это можно объяснить тем, что во Вьетнаме отец занимает главную роль в совокупном доходе семьи.

Данные исследования (см. таблицу 14) показывают, что большинство учащихся КФУ из семей, проживающих в малом городе (40% респондентов) и в поселке городского типа (40% респондентов) испытывают трудности с оплатой жилья. Учащиеся из областного (республиканского) центра и села не так сильно страдают от этого затруднения. Учащиеся из поселков городского типа жалуются на плохие жилищные условия в 50% случаев. Также это одна из главных проблем учащихся из областного центра (24,5%).

Наибольшие трудности учащихся КФУ после поступления в вуз
в зависимости от места проживания семьи, %

Место проживания семьи	проблем денег на оплату жилья	плохие жилищные условия
Областной (республиканский) центр	0	24,5
Другой крупный, средний город области (края, республики)	20	8,5
Малый город (с населением до 100 тысяч)	40	9,6
Поселок городского типа	40	50
Село, деревня	0	7,4
<i>Итого</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

При ответе на вопрос *«На Ваш взгляд, отвечает ли общежитие Вашим минимальным требованиям?»* студент КФУ дал следующую оценку: *«Я живу в Деревне Универсиады. Все хорошо. Но только она далеко от университета. Если ехать на автобусе или метро, дорога отнимает 40-50 минут, не считая пешей прогулки от остановки до университета. Кроме того, переход в другую аудиторию также отнимает много времени»*. Отвечая на тот же вопрос, студент ДГУ отвечает: *«Я решил жить в общежитии, потому что, оно рядом с университетом. Могу ходить пешком. Только общежитие старое»*.

Если трудности с оплатой жилья и жилищными условиями зависят от места проживания семьи и типа жилища у учащихся КФУ, то род занятий отца влияет на трудности с покупкой учебной литературы, канцелярских принадлежностей у учащихся ДГУ.

Данные указывают (см. рисунок 13) что студенты, чьи отцы являются специалистами (41,8%) и чьи отцы являются рабочими промышленных или сельскохозяйственных предприятий (26,6%), сталкиваются с подобными трудностями чаще всего. Таким образом, дети рабочих промышленных и сельскохозяйственных предприятий после поступления в вуз сталкиваются с трудностями чаще, чем дети специалистов. Из учащихся ДГУ, поступивших в вуз, только 1,4% учащихся, чьи отцы являются специалистами в той или иной области, не сталкиваются с трудностями при покупке учебной литературы. Итак, род занятий отца коррелирует с расходами после поступления в вуз у учащихся ДГУ.

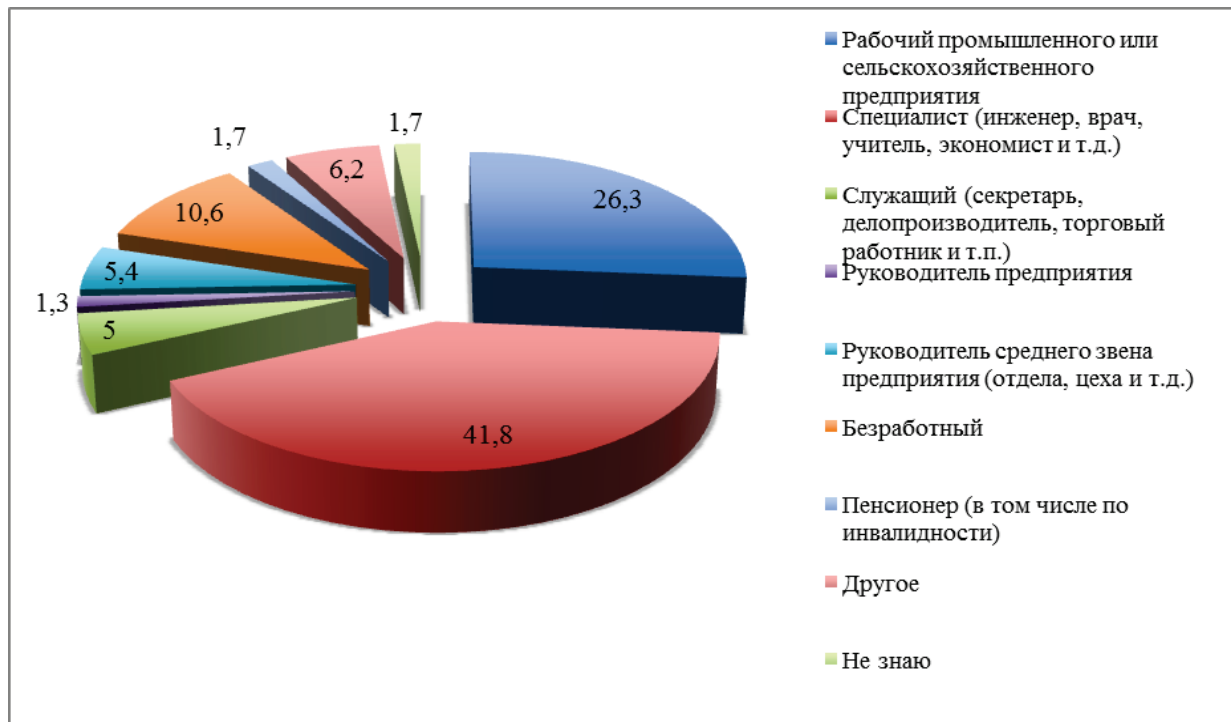


Рисунок 13. Трудности (с покупкой учебной литературы, канцелярских принадлежностей) учащихся ДГУ после поступления в вуз в зависимости от рода занятий их отцов, %

Из учащихся ДГУ, поступивших в вуз, только 1,4% учащихся, чьи отцы являются специалистами в той или иной области, не сталкиваются с трудностями при покупке учебной литературы. Это можно объяснить тем, что на практике после поступления в вуз вьетнамские семьи должны готовить большую сумму денег, учитывая затраты на обучение, на жилище, на медицинское страхование и т.д. Данные выплаты необходимо сделать сразу после поступления.

Успеваемость учащихся в вузе соотносится также с преодолением трудностей, связанных с процессом обучения на первом курсе (см. рисунок 14).

Данные опроса первокурсников ДГУ и КФУ (вопрос «Трудно или нет Вам учиться на первом курсе?») свидетельствуют, что в КФУ 4,1% опрошенных студентов считает, что «очень трудно», и 46,7%, что «достаточно трудно»; в ДГУ эти цифры составили 5,9% и 76,7% соответственно. Таким образом, различия в среде обучения и методах преподавания в школе и университете выступают факторами, оказывающими влияние на процесс адаптации студентов-первокурсников КФУ и также ДГУ. С другой стороны, прочие трудности в жизни студентов также воздействуют на процесс обучения в вузе.

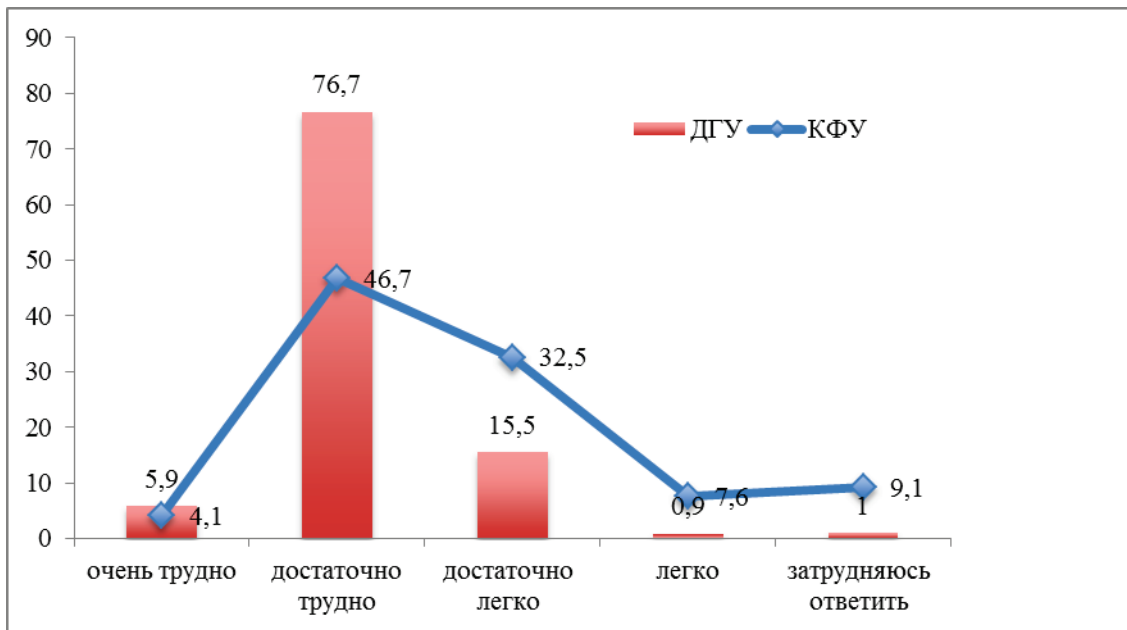


Рисунок 14. Оценка уровня трудностей на первом курсе учащимися ДГУ и КФУ, %

На первом курсе студенты сталкиваются с рядом трудностей, которые могут стать барьером для продолжения обучения в вузе (см. таблицу 15).

Таблица 15

Значимые трудности, связанные с процессом обучения на первом курсе, которые испытали студенты, % к числу ответивших

Трудности	КФУ	ДГУ
не испытываю никаких трудностей	21,8	1,2
недоступно излагается материал преподавателями	14,6	18
не хватает навыков конспектирования	13,2	15
не хватает времени на выполнение домашних заданий	13,6	28
не хватает учебной и учебно-методической литературы	3,4	30
нет возможности пользоваться компьютером	1,2	3,8
нет возможности пользоваться интернетом	2,1	4,9
неудобное расписание занятий	20,5	26
очень высокий уровень требований преподавателей	11,1	34,2
не хватает денег на оплату обучения	2,8	3,2
трудно даются отдельные предметы	43,3	70
трудности, не связанные с процессом обучения	15,4	42
затрудняюсь ответить	5,4	3,3

Среди наиболее значимых трудностей, связанных с процессом обучения на первом курсе, респонденты отмечали трудности освоения отдельных предметов (в КФУ – 43,3%, в ДГУ – 70%), неудобное расписание занятий (в КФУ – 20,5%, в ДГУ – 26%), нехватку времени на выполнение домашних заданий (в КФУ – 13,6%, в ДГУ – 28%) и трудности, не связанные с процессом обучения (в КФУ – 15,4%, в ДГУ – 42%). Первокурсники из ДГУ испытывали такие трудности, как очень высокий уровень требований преподавателей (34,2% в ДГУ и 11,2% в КФУ), а также нехватка учебной и учебно-методической литературы (30% и 3,4%). Кроме того, и в ДГУ, и в КФУ первокурсникам, по их собственному признанию, не хватает денег на оплату обучения (3,2% и 2,8% соответственно).

На вопрос *«На Ваш взгляд, отвечают ли материально-технические условия университета Вашим минимальным требованиям?»* студент КФУ отвечает, что *«всего достаточно»*. Студентка ДГУ приводит следующие замечания: *«В библиотеке учебников мало, 7-8 студентов используют одну книгу или один экземпляр фотоконии. Аудитория в корпусах Б1, Б6 маленькие, в группе 40-50 студентов, проекторы работают слабо. Более того ... сайт университета часто перегружен»*.

Отвечая на вопрос о совмещении учебы в вузе с работой, студент из КФУ говорит: *«Это не только проблема денег для платы за обучение (выше 70 тыс. рублей), но и бытовые расходы»*. А студент из ДГУ признается: *«Я работаю неполный рабочий день, потому что он восполняет плату за учебу в вузе, особенно затраты на питание и одежду. Кроме того, смогу накопить опыт на работе»*.

С проблемами, связанными с процессом обучения на первом курсе (см. рисунок 15), студенты справляются самостоятельно (в КФУ – 56,9%, в ДГУ – 22,6%), также им помогают друзья и однокурсники (в КФУ – 50,4%, в ДГУ – 60,3%), а кроме того родители и другие родственники (в КФУ – 22,7%, в ДГУ – 25,9%).

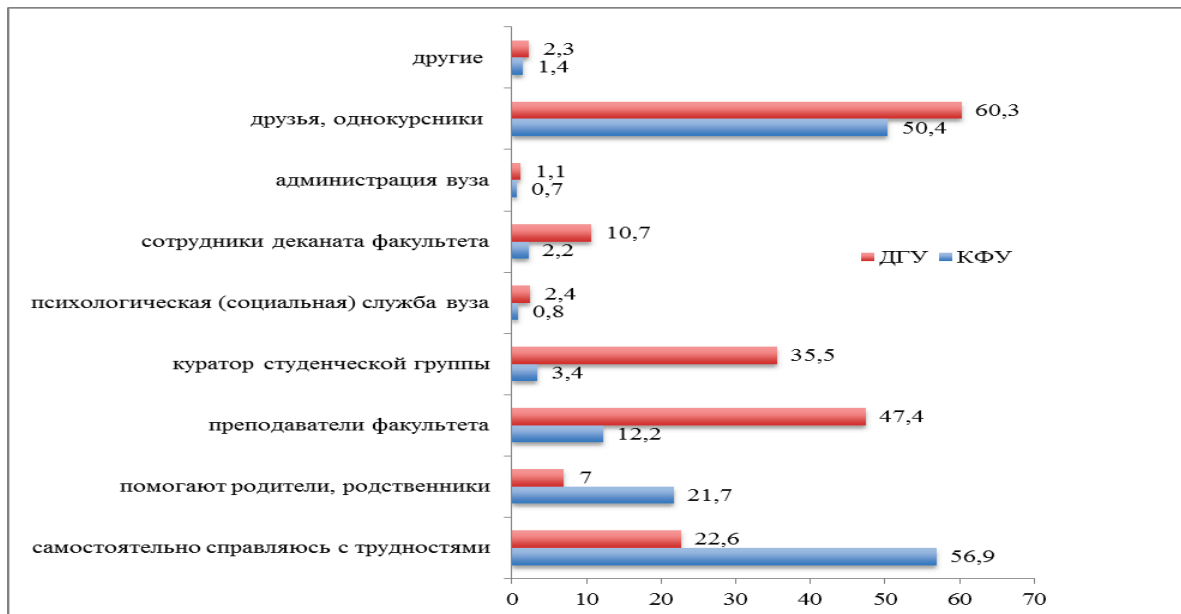


Рисунок 15. Субъекты, помогающие справляться с трудностями, испытываемыми в процессе обучения на первом курсе, % к числу ответивших

Кроме того, студенты из ДГУ отмечают также, что получают помощь от преподавателей либо кураторов студенческой группы. Отметим, что на первом курсе, студенты (особенно обучающиеся в КФУ) слабо используют институциональные механизмы для решения собственных трудностей.

Учебный результат также рассматривается в качестве одного из важнейших измерений уровня успеваемости учащихся в вузе.

При рассмотрении влияния факторов на учебный результат в первом семестре (см. таблицу 16) видно, что род занятий матери, доход и место проживания семьи, тип жилища студентов коррелируют с достигнутым результатом. При этом числе, род занятий матери коррелирует с результатом учебы для студентов из КФУ сильнее, чем другие факторы, а доход семьи и тип жилища студентов коррелируют с результатом учебы для студентов из ДГУ больше, чем другие факторы. Кроме того, если достигнутый результат в вузе студентов из КФУ соотносится успеваемостью в школе ($\text{Sig.} = 0, r = 0,298$), то для студентов из ДГУ он коррелирует в большей степени с типом школ ($\text{Sig.} = 0,006, r = 0,087$). Можно сделать вывод, что не только при поступлении в вуз, но и в процессе учебы в университете, место жительства семьи является значимым

показателем, влияющим на доступность высшего образования, а также выступает основанием дифференциации социальных групп (в этом случае имеет значение тип населенного пункта) в зависимости от шансов получить доступ к высшему образованию.

Таблица 16

Корреляция между факторами и учебным результатом в первом семестре

		КФУ	ДГУ
Тип школы	Корреляция Пирсона	.032	.087**
	Знч.(2-сторон)	.318	.006
	N	1,000	1,000
Успеваемость в школе	Корреляция Пирсона	.298**	.000
	Знч.(2-сторон)	.000	.999
	N	1,000	1,000
Род занятия_мать	Корреляция Пирсона	.090**	.079*
	Знч.(2-сторон)	.004	.012
	N	1,000	1,000
Род занятия_отец	Корреляция Пирсона	.057	-.042
	Знч.(2-сторон)	.071	.186
	N	1,000	1,000
Уровень образования_мать	Корреляция Пирсона	.026	.014
	Знч.(2-сторон)	.413	.669
	N	1,000	1,000
Уровень образования_отец	Корреляция Пирсона	.046	-.045
	Знч.(2-сторон)	.147	.155
	N	1,000	1,000
Количество членов в семье	Корреляция Пирсона	.040	-.052
	Знч.(2-сторон)	.207	.102
	N	1,000	1,000
Доход семьи	Корреляция Пирсона	-.063*	.109**
	Знч.(2-сторон)	.046	.001
	N	1,000	1,000
Тип жилища студентов	Корреляция Пирсона	-.070*	.112**
	Знч.(2-сторон)	.027	.000
	N	1,000	1,000
Место проживания семьи	Корреляция Пирсона	-.089**	-.115**
	Знч.(2-сторон)	.005	.000
	N	1,000	1,000
** . Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).			
* . Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).			

Таким образом, анализируя данные, полученные в результате эмпирического опроса, отметим следующее:

1. Между учащимися существуют различия в обладании такими факторами, как *институциональный, информационный и территориальный, индивидуальный, экономический и социокультурный*, которые влияют на дифференциацию возможностей поступления в вуз.

2. Типы средних учебных заведений и вступительный конкурс в вузы являются одним из значимых институциональных факторов, влияющих на доступ к высшему образованию. Конкурс в университет для учащихся ДГУ больше, нежели в КФУ. С одной стороны, возможность поступления в вуз зависит от типа среднего учебного заведения. С другой стороны, учащиеся КФУ в большей степени при подготовке обращаются к услугам репетиторов, а учащиеся ДГУ, в связи с более низким материальным положением, к услугам подготовительных курсов. 15% респондентов из ДГУ полностью удовлетворены, а 34,6% респондентов, в основном, удовлетворены качеством подготовки вуза.

3. При поступлении в вуз учащиеся из ДГУ испытывали большие трудности, нежели учащиеся из КФУ, самыми серьезными являлись такие обстоятельства, как «бытовые трудности», то есть плохие условия для проживания, подготовки к экзаменам (ДГУ: 53,3%, КФУ: 5,2%) и «низкий уровень знаний по отдельным предметам» (ДГУ: 45,8%; КФУ: 24,1%).

4. Неудовлетворительный уровень преподавания в средних школах определяется в качестве одного из наиболее серьезных барьеров при получении высшего образования, как для учащихся КФУ, так и для учащихся ДГУ (КФУ – 21,3%; ДГУ – 33,5%). Следует отметить, что лишь 5% респондентов из КФУ и 7% респондентов из ДГУ подчеркнули наличие такого барьера, как «нехватка денежных средств» (на оплату репетиторов, подготовительных курсов и т.п.). Это свидетельствует о том, что в университетах, в основном, учатся дети обеспеченных родителей, которые могут осуществить финансирование подготовки к вступительным испытаниям.

5. По источникам получения информации видно, что учащиеся ДГУ и КФУ получают информацию от «родителей, родственников, знакомых»; из «интернет-сайтов вузов»; «мероприятий в вузах»; «специальных изданий». Данные исследования показывают, что учащиеся КФУ из села использовали информацию из «интернет-сайтов вузов» чаще (на 12,2 %); в «мероприятиях в вузах» принимали участие реже, чем учащиеся из областного центра (разрыв составил 6,2%), обращались к «специальным изданиям» (на 12,9 %). Исследование показало, что доля учащихся из ДГУ, пользовавшихся «интернет-сайтами вузов», составляет только $\frac{1}{2}$ в сравнении с учащимися из КФУ. Отсутствие каналов информации (прежде всего, интернет-источников) рассматривается как один из значительных барьеров для учащихся из ДГУ, преимущественно из села, в сравнении с учащимися КФУ. Такие каналы информации, как «мероприятия в вузах» и «специальные издания» и интернет-сайты являются необходимыми источниками для учащихся из КФУ. А родители и учителя являются главными информационными источниками для учащихся из ДГУ.

6. Одним из важных параметров информационного фактора является уровень информированности абитуриентов по различным аспектам. При анализе данных опроса видно, что большинство учащихся из ДГУ и КФУ было осведомлено о «перечне высших учебных заведений города, региона» (59,9% опрошенных); «перечне всех специальностей по выбранному профилю» (47,2% опрошенных); «возможных и используемых в конкретном вузе формах вступительных экзаменов» (61,5% опрошенных); «требованиях на вступительных экзаменах по конкретным предметам» (68,2% опрошенных). Однако только 44,2% опрошенных полностью и 44,7% опрошенных частично получали информацию о «перспективах трудоустройства».

7. Территориальные различия усугубляют неравенство в ресурсах (формы подготовительных курсов и уровень информированности) и снижают возможность поступления в университет для абитуриентов из сельской местности, в особенности, для учащихся из ДГУ.

8. Анализ влияния индивидуального фактора на поступление в вуз показывает, что, если учащиеся из КФУ с различными результатами обучения в среднем учебном заведении могут поступать в вузы, то среди учащихся из ДГУ шансы имеют только обладатели оценок «отлично» и «хорошо».

9. Если род занятий отца, уровень образования матери, количество членов семьи и доход семьи оказывают влияние на решение о поступлении в вуз для учащихся из КФУ, то по преимуществу такие факторы, как род занятий отца и количество членов семьи влияют на установки учащихся ДГУ.

10. Дифференциация по уровню доходов семей является одним из компонентов, определяющих неравенство при поступлении и в КФУ, и в ДГУ. С одной стороны, выбор формы подготовительных курсов зависит от дохода семьи. С другой стороны, плата за дополнительные курсы и за обучение в вузе представляет собой большой барьер для учащихся из КФУ, особенно из менее обеспеченных семей, в сравнении с ДГУ. В КФУ учащиеся из семьи с более высоким доходом в 2-3 раза чаще делали выбор в пользу такой формы дополнительного обучения, как занятия с репетитором, в сравнении с семьями, имеющими низкий доход. В ДГУ это различие не столь велико: разница между семьями с самым высоким доходом и семьями с самым низким доходом составила всего 4,5%.

11. Социокультурный фактор, а именно уровень образования родителей, является значимым фактором на этапе поступления в вуз. Существует неравенство в доступе к высшему образованию между различными социальными группами в зависимости от социокультурного статуса родителей (уровень образования родителей, место проживания, число членов семьи). Чем выше социокультурный капитал семьи, тем больше возможности поступления в вуз.

12. Доступность высшего образования рассматривается не только в контексте поступления в вуз, но в процессе успешного завершения обучения. Поэтому на успеваемость учащихся из ДГУ и КФУ влияют разнообразные факторы. После поступления в университет большинство учащихся из КФУ испытывает трудности с расходами в быту, учащиеся из ДГУ подчеркивают, что

испытывают трудности и с условиями жизни. Бытовые условия, а также покупка еды, учебной литературы, плата за жилье являются актуальной проблемой для учащихся ДГУ.

13. На первом курсе большинство студентов из КФУ и ДГУ испытывает трудности с учебой. Учебный результат в средней школе, род занятий отца, уровень образования матери, количество членов семьи, доход и место проживания семьи являются факторами, оказывающими наибольшее влияние на процесс обучения на первом курсе для студентов из ДГУ и КФУ.

2.3. Регулирование доступности высшего образования в контексте образовательной политики России и Вьетнама

Регулирование доступности приводит к неизбежным последствиям для системы высшего образования. Эти последствия разнятся от страны к стране в зависимости от специфических обстоятельств и исходных условий, однако являются универсальными и имеют большое значение для политических акторов, равно, как и для акторов, задействованных в сфере образования. Те страны, которые располагают большими объемами финансовых ресурсов, и демонстрируют выраженную тенденцию к развитию высшего образования, в меньшей степени сталкиваются с данными последствиями [5, С. 115]. Доступность высшего образования является одним из важнейших вопросов не только в развитых, но и в развивающихся странах, когда речь идет о стратегии развития человеческого потенциала, выступающего основой социально-экономического роста. Итак, можно сказать, что обеспечение возможностей и равенства в доступности образования рассматривается как цель социальной политики государства для всех стран.

Однако в социальной практике существует неравенство при получении высшего образования для различных социальных групп. Отсутствие равного доступа к образованию фактически означает закрепление экономического, социального и культурного неравенства людей [71, С. 94], которое ограничивает

социальную мобильность, а также препятствует повышению уровня социализации и работоспособности индивидов, что является необходимым условием развития общества и роста его благосостояния. Следовательно, разработка способов преодоления данного неравенства играет важнейшую роль в повышении уровня доступности высшего образования в российском и вьетнамском обществе. В этой связи рассмотрение образовательной политики России и Вьетнама дает возможность странам перенимать опыт друг друга.

С целью нахождения способов расширения доступа к высшему образованию для представителей различных социальных групп российского и вьетнамского населения мы применяем ряд положений.

Во-первых, в теоретическом аспекте можно выделить факторы (институциональный, информационный, территориальный, индивидуально-личный, социокультурный и социоэкономический), влияющие на доступность высшего образования. Это означает, что необходимо регулировать данные факторы, воздействующие на шансы получения высшего образования.

С другой стороны, доступность высшего образования рассматривается как совокупный объем семейного и индивидуального капиталов. Поэтому увеличение объемов капиталов приобретает важность для повышения возможностей доступа к высшему образованию. Таким образом, социальная политика в сфере образования опирается в своей реализации на различные виды ресурсов общества [33, С. 355].

Во-вторых, в практическом отношении система образования во Вьетнаме исторически базируется на российском опыте, так что образовательные системы обеих стран весьма сходные, в том числе в системе высшего образования. Это обстоятельство позволяет перенимать друг у друга способы регулирования доступности высшего образования.

Необходимо отметить, что разработка способов снижения неравенства в системе образования и регулирования доступности высшего образования должны учитывать специфические социально-экономические условия каждой из

стран. Это обстоятельство представляет большую важность при попытке переноса социальной политики, основывающейся на опыте отдельной страны, в ходе применения моделей, форм и способов реформы образования развитых стран в развивающейся стране.

Таким образом, для регулирования доступности высшего образования в России и Вьетнаме необходима мобилизация всех ресурсов, а также регуляция факторов, влияющих на возможность доступа к образованию для различных социальных групп населения. Это предполагает одновременное взаимодействие различных субъектов данного процесса (государство, вузы, школа, абитуриент-студент, семья, учитель и т.д.) для достижения цели повышения доступности высшего образования.

Государственные органы играют важную роль на макроуровне при регулировании проблемы доступности образовательных услуг. Для регулирования доступности высшего образования для выходцев из различных групп населения необходима реализация ряда мер, как на макро-, так и на микроуровне.

На макроуровне органам, осуществляющим государственную политику и управляющим указанными процессами, необходимо:

1. Реализовать политику равенства в сфере доступности высшего образования для всех слоев населения, особенно для групп, находящихся в социально уязвимом положении: женщин, инвалидов, национальных меньшинств, выходцев из бедных семей, а также для всех типов вузов, форм подготовки. Такого рода равенство может достигаться программами по субсидированию и льготному кредитованию для оплаты образовательных услуг в малоимущих семьях. Одной из программ такого рода можно назвать программу так называемого «материнского (семейного) капитала», который российские многодетные семьи могут использовать, в том числе и на оплату образовательных услуг для детей. Данный закон утверждает, что материнский (семейный) капитал устанавливается в размере 250 000 руб. (Статья 6). Он также показывает направление средств материнского (семейного) капитала на получение образования ребенком (детьми).

Итак, количество таких программ должно возрастать, а другие страны, в том числе Вьетнам, могли бы перенимать российский опыт. Однако с учетом экономического состояния и размеров государственного бюджета во Вьетнаме следует полагать, что размер материнского (семейного) капитала может быть меньше, чем в России. Также можно предложить снизить возрастной порог получателей, которым направляются средства материнского капитала, до 22 лет (возраст детей, оканчивающих вуз), в отличие от 25 лет в России.

2. Уменьшать плату за обучение и увеличивать количество бюджетных мест в вузах. Проблемы бюджетов (включая конкурс, прием, финансовые гарантии обучения и т. д.) утверждаются в Статье 100 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [59].

Итак, в России существуют бюджетные места в государственных вузах для абитуриентов, которые поступают на любые специальности по конкурсу. Студенты-бюджетники обучаются бесплатно и получают государственную академическую стипендию в размере 1 340 рублей в месяц [62]. Данный уровень стипендии зависит от финансов вуза, поэтому он может больше минимального размера.

3. Предоставлять привилегии в сфере получения высшего образования абитуриентам, которые имеют выдающиеся результаты и показатели в социально значимых областях жизни (наука, производство, спорт, армия, творчество и т.д.).

Во Вьетнаме существует ряд категорий граждан, которые могут поступать в вуз без сдачи государственных экзаменов. К ним относятся те, кто:

- являются героями труда, героями армии;
- побеждали на международных олимпиадах;
- получили первое, второе, третье место на государственных олимпиадах;
- являются государственными спортсменами, которые занимали лидирующие места в спортивных соревнованиях международного уровня;

– добились выдающихся результатов в художественных международных конкурсах.

Государство позволяет им выбрать специальность по профилю своей деятельности и поступить в высшее учебное заведение без вступительных испытаний [121]. В России подобных категорий граждан существенно меньше. Мы рекомендуем российским государственным органам пересмотреть и расширить список подобных категорий граждан. Это может способствовать не только повышению уровня доступности высшего образования в современной России, но и явиться стимулом, поощряющим социально одобряемые и значимые виды общественной деятельности.

Помимо прочего, государственным органам (прежде всего, законодательным) можно порекомендовать расширить число абитуриентов из социально уязвимых групп населения (национальные меньшинства, инвалиды, дети из неблагополучных семей и жители труднодоступных регионов). Это может быть достигнуто, благодаря применению следующих мер: вузы могут добавлять некоторое количество баллов к числу баллов, которые абитуриенты получили в ходе выпускных (вступительных) государственных экзаменов. Во Вьетнаме государство имеет право прибавить от 0,5 до 3 баллов (максимальное количество баллов, которое можно получить на государственном вступительном экзамене равно 30) для абитуриентов из социально уязвимых слоев населения [121]. Подобная практика в сфере проведения Единого государственного экзамена могла бы быть применима и в России с целью снижения социально-экономических барьеров на пути получения высшего образования. Следовательно, одной из способов регулирования доступности высшего образования является реализация льготной политики при отборе абитуриентов. Однако, на наш взгляд, это не может решить окончательно проблему неравенства при получении высшего образования, а главными вопросами являются усиление качества основной общеобразовательной системы и семейного капитала абитуриентов.

4. Открыть филиалы вузов с целью повышения качества подготовки. Это не только расширит возможности получения образования различными социальными группами населения, но и обеспечит трудовыми ресурсами отдельные регионы и области, в особенности, малые города, поселки городского типа, села. Это имеет важное значение для Вьетнама в контексте модернизации страны.

5. Улучшить кооперацию в сфере международного сотрудничества по поводу образовательных программ и расширять возможности студентов с выдающимися учебными результатами на получение основного или дополнительного образования в зарубежных высших учебных заведениях. Подобная практика, включающая в себя программы обмена студентов с зарубежными вузами, существует в разных странах и высших учебных заведениях. Предлагается разработать и принять подобные программы обмена между высшими учебными заведениями России и Вьетнама, по крайней мере, в сфере изучения иностранных языков. Это может способствовать, не только расширению шансов на получение высшего образования, но и укреплению сотрудничества и дружбы между народами.

6. Усовершенствовать инфраструктуру, в особенности, развивать интернет в отдаленных регионах, в сельской местности. Это имеет большое значение для Вьетнама, особенно в горных и островных регионах.

7. Реализовать политику зарубежных инвестиций, которые усиливают финансовые ресурсы образования. Это можно сделать посредством борьбы за международные гранты в образовании, а также путем повышения интеграции сотрудников отдельных высших учебных заведений в международное научное сообщество.

Высшие учебные заведения играют важную роль в обеспечении доступности высшего образования, особенно важен вопрос об обеспечении условий для успешного завершения всего курса обучения. Исходя из этого, руководству высших учебных заведений можно порекомендовать:

8. Более качественно и ответственно организовывать и проводить «Дни открытых дверей», а также уделять большее внимание информационному

обеспечению мероприятий такого рода, причем первоочередное значение должно приобретать информирование абитуриентов через интернет. С одной стороны, необходимо 2-3 раза в год организовать Дни открытых дверей: после зимних каникул (в конце января), в конце марта-апреля и в последнюю неделю июня. Мероприятия должны длиться 2-3 дня. С другой стороны, требуется тесное взаимодействие со школами и организация мероприятий для старшеклассников в их учебных заведениях.

Кроме того, вузы России могут применять модель Дней открытых дверей во Вьетнаме, где таковые организуются не в вузах, а в средних школах. Сотрудники вузов предоставляют информацию о своих учебных заведениях в доступной и подробной манере. Однако данный способ требует привлечения большого числа сотрудников, равно как и времени при большом числе средних школ.

9. Повышать квалификацию преподавателей. Это один из ключевых вопросов для всех вузов. Данное обстоятельство имеет большое значение для вузов Вьетнама, в частности, при разработке критериев для преподавания в вузе, потому что по статье 54 вьетнамского закона «О высшем образовании» магистр определяется как достаточная квалификация для преподавания в вузе [110].

10. Повышать эффективность деятельности библиотечных служб в вузах, в особенности, развивать цифровые ресурсы. В этом случае мы рекомендуем руководителям библиотек в вузах Вьетнама увеличивать количество литературы для разных специальностей, развивать цифровые коллекции не только в национальной и региональной библиотеках, но и в библиотеках вузов.

11. Реализовывать мероприятия в направлении полиморфизма форм подготовки (очная и заочная, дистанционная), типов вузов (государственный и негосударственный) и т.д. В условиях рыночного глобализма государственные вузы не могут получить всех абитуриентов, потому что система негосударственного высшего образования развивается быстро и слабо контролируется надзорными органами. Следовательно, негосударственные вузы занимают важное

место и в вопросе о доступности высшего образования. Для развития доступности высшего образования государство, а также негосударственные вузы должны разработать не только рациональную внутреннюю политику, но и активно налаживать формы и способы взаимодействия, а также встраиваться в общую систему государственных образовательных стандартов.

12. Преподавателям необходимо участвовать в составлении и рецензировании учебников и другой литературы. Это та работа, которая имеет целью систематизацию знаний.

13. Налаживать работу с компаниями и организациями, которые позволят обеспечить студентов местами для прохождения практики, облегчить для выпускников решение проблемы трудоустройства и т.д.

14. Обеспечивать студентам хорошие условия проживания в общежитии. В данном случае мы рекомендуем снижение количества студентов в одной комнате до 2-3 человек; данная проблема остро стоит для вьетнамских студентов.

15. Во Вьетнаме публиковать во всех СМИ информацию следующего характера: о плате за обучение, материально-технологическом обеспечении (аудитории, лаборатории, экспериментальные учреждения и т.д.), структуре вузов, специальностях, конкурсах, педагогах, уровнях стипендиального обеспечения и прочем, что поможет абитуриенту делать более осознанный и осмысленный вывод.

Не только государство и вузы, но и семья учащихся способствуют обеспечению доступности высшего образования. Для регулирования доступности высшего образования можно рекомендовать родителям и ближайшим родственникам абитуриентов следующее:

* Гарантировать финансирование всех процессов обучения в школе и вузе. Следует быть готовыми к тому, что расходы на само получение образовательных услуг, а также сопутствующие траты станут одной из основных статей семейного бюджета.

* Активно искать информацию о вузах, факультетах, куда дети решат поступить. Это означает, что родители формулируют свое мнение, которое для многих абитуриентов окажется определяющим.

* Интересоваться сложностями ребенка, возникающими в процессе обучения, чтобы разработать рациональные способы воздействия на детей, которые помогут улучшить успеваемость в школе и вузе.

* Следует воздерживаться от принуждения детей к выбору специальности, поскольку это существенно снизит возможность успешной и результативной социализации личностей будущих студентов, а также снизит качество получения высшего образования.

Одним из барьеров к доступности высшего образования является финансовое обеспечение. Для того чтобы все слои населения могли иметь равные шансы на поступление в высшие учебные заведения, государству необходимо принять ряд мер.

Во-первых, рациональные финансовые расходы из государственного бюджета. Особое внимание следует уделять инвестиционным расходам бюджетов малых городов, сел, которых могли бы обеспечить развитие вузов. Это значит, что не только повышение квалификации населения малых городов, но и участие в решении жилищных проблем, проблем в сфере здравоохранения и других проблем в больших городах.

Во-вторых, с одной стороны, государству необходимо осуществлять нормирование бюджета в сфере высшего образования, обеспечивать равенство для получения образовательных услуг, прогнозирование численности студентов, инвестировать в материально-технические ресурсы вузов. С другой стороны, государству необходимо наладить сбалансированные отношения между потребностью населения в получении образовательных услуг и доходом государственного бюджета.

Следовательно, государству необходимо разработать финансовую политику в сфере образования, а также в области высшего образования по подготовке

и реализации бюджетных программ различного уровня, а также по привлечению дополнительных средств из внебюджетных фондов.

В 2015 году во Вьетнаме государство тратило на образование около 8,5 млрд. долларов (20% от расходов государственного бюджета) [99]. Вьетнам является одной из стран с наибольшими расходами на образование в мире. В 2013 году эта страна тратила на высшее образование 4,27% в общем объеме расходов [99]. Однако сравнение расходов на образование между Вьетнамом и другими странами в мире показывает, что расходы на образование из государственного бюджета небольшие, если учитывать население Республики Вьетнам. Тогда как расходы российского федерального бюджета на образование составляют 564,31 млрд. рублей (9,18%). При этом расходы на «высшее и послевузовское профессиональное образование» составляют 486,30 млрд. рублей (86,18%) [66]. Итак, расходы на высшее образование в структуре государственного расхода на образование Вьетнама меньше, чем России. Следовательно, государству необходимо повышать процент расходов федерального (государственного) бюджета, притом непрерывно улучшать эффективность расходования средств на высшее образование.

Другими значимыми мерами могут стать:

* Разделение расходов на высшее образование с родителями студентов и внебюджетными фондами, например, кампаниями частного страхования и кредитования. В современном Вьетнаме государство расходует на каждого студента сумму равную 0,5 от ежегодного дохода на душу населения. Это небольшие расходы. Итак, государству необходимо повышать расходы как минимум вдвое.

* Реализовать политику большого объема бюджетных мест, льготных цен на обучение и различных бонусов для студентов, получающих образование по социально значимым специальностям (врачи, педагоги, инженеры и т.д.).

Опрошенный студент из КФУ рассказывает: *«Я учусь на коммерческой форме. Если бы учился на бюджетной форме, то снижались бы затраты на обучение. Более того, я не местный, снимаю комнату с друзьями. Поэтому*

траты на обучение и жизнь повышаются». Иначе говоря, увеличение числа бюджетных мест способствует обеспечению условий успешного завершения обучения студентов в системе высшего образования, особенно для студентов из малообеспеченных семей.

Таким образом, Вьетнам может применять российский опыт для регулирования доступности высшего образования. Во Вьетнаме бюджетные места рассчитаны не для всех категорий абитуриентов, а лишь для поступающих на специальности подготовки учителей, полицейских, военнослужащих [113]. Студенты обучаются на этих специальностях бесплатно, но только студенты, которые обучаются на полицейских и военнослужащих, получают стипендию. По мнению экспертов, подобная практика должна быть отменена, утверждается, что в отношении студентов педагогических специальностей она не оправдана, поскольку они должны обучаться на тех же условиях, что и студенты прочих специальностей. Это не только снизит нагрузку на государственный бюджет, но и будет способствовать синхронизации финансового управления вузов, повышению самостоятельности вузов и учащихся. С другой стороны, отмена бесплатного обучения для студентов педагогических специальностей утверждает равенство при получении высшего образования [107].

* Реализовать льготную политику для социально уязвимых групп населения, включая инвалидов, выходцев из отдаленных регионов, национальных меньшинств, социально незащищенных слоев и прочих социальных групп посредством бесплатного предоставления образовательных услуг или скидок на их получение, а также по оплате общежития и прочих важных нужд. С одной стороны, государство может реализовывать политику бесплатного образования и скидок на обучение, с другой стороны, необходимо предоставлять субсидии на обучение отдельных групп населения. Субсидии, скидки за обучение и бесплатные образовательные услуги для этих студентов необходимо реализовывать не только в государственных, но и в негосударственных вузах и на всех курсах.

* Совершенствовать и развивать системы образовательного кредитования. Образовательный кредит является преимущественной формой финансирования высшего образования по сравнению с другими формами финансирования. Главную цель кредитов для высшего образования составляет финансовая помощь студентам, которые не могут полностью компенсировать расходы на образовательные услуги в вузе. Кредитование образования позволяет не только не дискриминировать детей из бедных семей, но и дает им шанс использовать образовательные ресурсы. Кроме того, широкая реализация образовательных кредитов способна обеспечить снижение нагрузок на бюджеты всех уровней.

В современном мире существует множество моделей студенческого кредитования, например, в США, Великобритании, Австралии, Германии и других развитых странах. Каждая модель соответствует уровню социально-экономического развития государств, специфике социальной политики и экономической модели.

Реализация студенческих кредитов должна исчисляться основными общими параметрами: государственное участие в управлении и регулировании; цели образовательного кредитования; поручители кредитов; размер займа; процентная ставка; форма и способ выплаты кредитов; период выплат.

На практике, во Вьетнаме студенты из уязвимых групп (сироты, бедняки) принадлежат к категории людей, имеющих право на получение образовательного кредита с размером займа в 3 500 руб.); процентная ставка составляет 0,6% в месяц [124]. На наш взгляд, такой размер займа не может компенсировать все затраты на обучение и достаточен только для студентов, обучающихся в государственных вузах. Также, согласно статье 9 Приказа об образовательном кредите для учащихся во Вьетнаме, образовательный кредит должен быть выплачен в течение 12 месяцев после окончания вуза [122]. Это слишком короткий период выплаты кредитов для студентов, являющихся выходцами из бедных семей.

По нашему мнению, для повышения возможностей студентов, которые участвуют в программе образовательного кредитования банковскими организациями, требуется:

- повышать размер займа, потому что студент использует кредит не только для оплаты обучения, но и для возмещения других затрат (плата за общежитие, книги, одежду, транспортные расходы и т. д.);

- снижать процентную ставку; процентная ставка должна быть существенно ниже по сравнению с другими формами финансирования [112];

- пролонгировать время выплаты кредитов на 10-12 лет; это означает, что после окончания курса (4 года для бакалавров, 5 лет для специалистов, 6 лет для магистров) у выпускников остается 4-6 лет на выплату кредитов, и шансы на выплату оставшейся суммы после трудоустройства существенно повышаются;

- разделять разные периоды и интенсивность выплат, включая процентные ставки и размер займов.

Помимо этого, вузы должны рационально планировать время взимания оплаты за обучение и общежитие, которые соответствуют расписанию выдачи займов банками.

Следовательно, образовательный кредит является одним из важнейших экономических способов расширения доступности высшего образования.

Одним из способов участия в повышении доступности высшего образования является стипендия, которая выступает стимулом обучения, участия студентов в научно-исследовательской деятельности, позволяет компенсировать расходы на образовательные услуги. В данной сфере можно порекомендовать следующее:

- * повышать стипендиальное ежемесячное обеспечение студентов, показывающих выдающиеся результаты;

- * разнообразить типы стипендий (в области учебы, в области научного исследования, в области социальной деятельности и т.д.).

В России студенты получают стипендию не только в области учебы, но и в области научного исследования, в том числе за публикацию научных статей, тогда как во Вьетнаме студент получает стипендию только в области учебы. Следовательно, вузам Вьетнам в первую очередь можно порекомендовать разнообразить типы стипендиального обеспечения.

Льготная политика регионов в области регулирования доступности высшего образования для абитуриентов также может оказать действенную поддержку. Региональные власти должны помочь в финансировании сферы высшего образования для тех студентов, которые родились и проживают в соответствующем регионе, демонстрируют выдающиеся результаты в учебе, а также планируют связать свою профессиональную деятельность с тем или иным, важным в структуре экономики региона, предприятием.

Проблемы доступности высшего образования, как мы уже отмечали, во многом зависят от индивидуально-личностного фактора, поэтому абитуриентам и студентам также можно дать некоторые рекомендации:

- * осознавать мотивы получения высшего образования;
- * активно искать информации о вузах, факультетах, специальностях, куда абитуриент намеревается поступать;
- * активно учиться, участвовать в исследовательских и научных проектах, вовлекаться во внеучебную работу;
- * заниматься общественной деятельностью.

Таким образом, активный абитуриент или студент занимается учебной деятельностью, исследовательскими проектами и участвует в общественных мероприятиях. Все это не только позволяет ускорить процесс социальной адаптации студента, но и влияет на доступность высшего образования, с точки зрения достижения оптимальных и наиболее эффективных образовательных результатов по итогам учебы.

Итак, нами разработаны практические рекомендации, адресованные органам государственного управления и семьям абитуриентов, которые позволяют

регулировать доступность высшего образования и преодолеть индивидуально-личностные барьеры на пути к получению высшего образования.

В сфере государственного управления рекомендации могут быть разделены на два основных блока. Первый связан с деятельностью органов законодательной власти, которые формируют эффективную государственную политику в области высшего образования, тогда как в функции исполнительной власти входят: четкое распределение бюджетного финансирования, обеспечение контрольно-надзорной деятельности с целью соблюдения государственных образовательных стандартов.

Рекомендации высшим учебным заведениям касаются активизации их информационной политики, взаимодействия со средними учебными заведениями и предприятиями для трудоустройства выпускников, а также касаются налаживания работы по социальной адаптации иностранных студентов.

Рекомендации семьям абитуриентов и им самим касаются повышения их социальной и экономической активности. Эти и другие рекомендации способны существенно повысить доступность высшего образования, так как эмпирически установлено, что в данной сфере имеется достаточно большой нереализованный потенциал.

Выводы к главе 2:

1. Показатели измерения уровня доступности высшего образования и состояния доступа к высшему образованию для различных социальных групп позволяют выявить социальную проблему неравной доступности высшего образования, как во вьетнамском, так и в российском обществе.

Сравнение по показателям уровня доступности высшего образования во вьетнамском и российском обществах показывает, что, хотя в России число студентов на 10 тыс. человек сокращается, этот показатель и процент населения в возрасте старше 15 лет, имеющего высшее образование, выше, чем во Вьетнаме. С другой стороны, если во Вьетнаме уровень социального неравенства в

высшем образовании выражен сильнее, чем в России, то неравенство в доступе к этой области по гендерному признаку во Вьетнаме меньше, чем в России.

Во вьетнамском и российском обществах различные социальные группы имеют неодинаковые шансы получить доступ к высшему образованию. Существует выраженная дифференциация жизненных шансов для городского и сельского населения, а также между регионами и внутри регионов, между социальными группами в зависимости от доходов. Чем выше доход, тем больше возможность поступления в вуз. При том, во Вьетнаме доля разрыва больше, чем в России.

2. На примере российского (Казанского федерального университета) и вьетнамского (Данангского государственного университета) вузов показано, что институциональные, информационные, территориальные, индивидуально-личностные, социоэкономические и социокультурные факторы занимают важнейшее место при возможности доступности высшего образования. Каждый фактор влияет по-разному на процесс поступления в вуз и также на успехи в вузе для учащихся из ДГУ и КФУ. Эмпирическое исследование подчеркивает, что отсутствие ресурсов выступает причиной ограничения доступности высшего образования учащихся из ДГУ и КФУ. При этом на примере сравнения КФУ и ДГУ можно констатировать, что во Вьетнаме на понижение уровня доступности высшего образования сильнее влияют территориальный, институциональный и особенно информационный факторы, в России – экономический фактор. Кроме того, во Вьетнаме на доступность высшего образования сильное влияние оказывает наличие официального *«индивидуального фильтра»*, дающего возможность получения высшего образования только тем, кто окончил среднюю школу на «хорошо» и «отлично».

3. Регулирование доступности высшего образования обеспечивается многими факторами, которые прямо или косвенно влияют на возможности получения высшего образования. Поэтому в него включается широкий круг субъектов: государство, вузы, школы, семьи учащихся и сами учащиеся на базе широкого

спектра программ и форм деятельности. В сфере государственного управления рекомендации по преодолению социального неравенства могут быть разделены на два основных блока. Первый связан с деятельностью органов законодательной ветви власти, которые формируют современную государственную политику в области высшего образования. Второй блок касается исполнительной власти, задачи которой – эффективно распределять бюджетное финансирование, обеспечивать контрольно-надзорную деятельность в сфере соблюдения государственных образовательных стандартов. Рекомендации высшим учебным заведениям касаются активизации их информационной политики, взаимодействия со средними учебными заведениями и предприятиями для трудоустройства выпускников. Рекомендации семьям абитуриентов и им самим касаются повышения персональной социальной и экономической активности.

ПОСЛЕСЛОВИЕ

Исследование проблемы доступности высшего образования в рамках социологии базируется на использовании конфликтного и структуралистского подходов, которые основываются на изучении взаимосвязи социальной структуры общества, социального неравенства и возможностей получения высшего образования различными категориями людей. Данные подходы позволяют интерпретировать и объяснять проблему неравенства шансов в системе высшего образования в различных обществах.

Существуют различные направления исследований доступности высшего образования в российской и вьетнамской социологии: определение содержания категории доступности образования; разработка методов измерения неравенства в системе образования; изучение влияния различных факторов на доступность высшего образования; сравнительные региональные исследования доступности высшего образования; сравнительный анализ показателей и факторов доступности высшего образования в различных странах и регионах. Компаративный подход к изучению доступности высшего образования позволяет выявлять факторы, как микро-, так и макроуровня, влияющие на доступность высшего образования.

Сравнение социальной практики доступности высшего образования в российском и вьетнамском обществах по ряду показателей (увеличение количества учебных заведений; число студентов на 10 тыс. человек; процент индивидов с законченным высшим образованием в совокупности населения старше 15 лет; индекс социального равенства в образовании; индекс гендерного паритета) позволило сделать вывод о том, что уровень неравенства в системе высшего образования во вьетнамском обществе выше, чем в российском. На основе вторичного анализа статистических материалов и социологических исследований сделан вывод о том, что существует дифференциация возможностей доступа к системе высшего образования между социальными группами во вьетнамском

и российском обществах на основании поселенческих и социально-экономических различий.

Эмпирическое исследование позволило прийти к заключению о том, что такие комплексные факторы, как институциональный, информационный, территориальный, индивидуальный, экономический и социокультурный, влияют на доступность высшего образования учащихся КФУ и ДГУ и затрудняют представителям низкостатусных групп получение высшего образования. При этом в период поступления в вуз проявляются следующие факторы.

Среди *институциональных факторов* дифференциация по типам школ образует различия в поступлении в вуз, при этом учащиеся из профильных школ имеют больше шансов на получение высшего образования, чем учащиеся из обычных школ, причем в России это различие проявляется сильнее, чем во Вьетнаме. Форма зачисления (ЕГЭ), как в КФУ, так и в ДГУ, не зависит от места проживания семей учащихся, но она коррелирует с различными формами дополнительной подготовки при поступлении в вуз. *Институциональный фактор* коррелирует с *территориальным* и с *информационным факторами*. Учащиеся, происходящие из семей, проживающих в городе, областном центре, имеют больший доступ к информации поступают в вузы чаще, чем абитуриенты из семей, проживающих в прочих типах поселений. Таким образом, вступительный конкурс в университет становится одним из барьеров в доступе к высшему образованию как в КФУ, так и в ДГУ.

Успеваемость учащихся в среднем учебном заведении является одним из важнейших параметров *индивидуального фактора*. В данном случае учащиеся КФУ имеют более высокие возможности, чем учащиеся из ДГУ; когда учащиеся из КФУ с различными успехами в школе могут поступать в вузы, то среди учащихся из ДГУ шансы имеют только обладатели оценок «отлично» и «хорошо».

Уровень образования родителей является показателем *социо-культурного фактора*, влияющего на получение высшего образования. Он коррелирует с *экономическим фактором*, т.е. с экономическим капиталом семьи, который предоставляет большие возможности для поступления в вузы учащимся-выходцам из высшего и среднего классов и затрудняет возможность поступления представителям низших слоев, особенно ярко это выражено в КФУ.

Регулирование доступности высшего образования зависит от многих социальных субъектов, которые влияют на возможности получения высшего образования. Государство может управлять образовательными процессами с помощью разработки эффективной образовательной политики; учебные заведения должны непрерывно совершенствовать материальную базу, техническое, методическое и информационное обеспечение учебного процесса, а также усиливать качество подготовки квалифицированных кадров; сами социальные акторы, то есть абитуриенты являются основными субъектами получения высшего образования, которым необходимо активизировать поиск и отбор информации о вузах, специальностях и учебных программах.

На основе теоретического и эмпирического анализа установлено, что существуют сходства и различия в доступности высшего образования в России и Вьетнаме. Для регулирования проблемы доступности в рамках российской и вьетнамской систем высшего образования необходимо применять аналогичные способы для преодоления однотипных барьеров на пути к получению образовательных услуг населением разных стран. Элементы таких технологий и методов применяются сегодня государственными и образовательными институтами Вьетнама и России, что позволяет достаточно высоко оценить перспективы развития сферы доступности высшего образования.

Перспективными направлениями будущих исследований доступности высшего образования могут быть:

– исследование роли доступности высшего образования для представителей низшего класса;

- исследование доступности высшего образования в условиях современной коммерциализации образования;
- международное сравнительное исследование доступности высшего образования в странах Европейского и Азиатского регионов;
- доступность высшего образования и ее факторы для социально уязвимых групп (индивидов, детей-сирот, мигрантов и т.д.).

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абдрахманова Г.И. Образование в Российской Федерации: 2014: статистический сборник / Абдрахманова Г.И., Гохберг Л.М., Забатурина И.Ю. и др. – М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2014. – 464 с.
2. Аберкромби Н., Социологический словарь: пер. с англ. / Н. Аберкромби, С. Хилл, Б.С. Тернер; под ред. С.А. Ерофеева. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЗАО «Изд-во «Экономика», 2004. – 620 с.
3. Авраамова. Е.М. Образование как адаптационный ресурс населения // Шишкин С.В. Проблемы доступности высшего образования. Препринт WP3/2003/01/ Отв. ред. С.В. Шишкин. Независимый институт социальной политики. – М.: «СИГНАЛЬ», 2003. С. 83-93.
4. Авраамова Е. М. Доступность высшего образования и перспективы позитивной социальной динамики / Под ред. С.В. Шишкина // Доступность высшего образования. Независимый институт социальной политики. – М., 2004. С. 145-179.
5. Альтбах Ф. Доступность образования подразумевает неравенство / Ф. Альтбах // Экономика образования. №2. 2011. С. 114 -117.
6. Аникина Е.А. Доступность высшего образования как институциональная основа современного общества / Е.А. Аникина, Ю.С. Нехорошев // Известия Томского политехнического университета. Выпуск № 6. Том 317. 2010. С. 57-61.
7. Аникина Е.А. Доступность высшего образования как социально-экономическая категория / Е.А. Аникина, Е.В. Лазарчук, В.И. Чечина // Фундаментальные исследования. №12-2. 2014. С. 355-358.
8. Бабанова О.Т. Психолого-педагогические барьеры в обеспечении доступности высшего образования для молодежи провинции / О.Т. Бабанова // Современные научные достижения: Материалы меж. науч-практ конференции. – Белгород: Роснауцкнига, 2006. С. 13-17.

9. Батюкова З.И. Сравнительное образование в контексте международных сравнительных исследований / З.И. Батюкова // Проблемы современного образования. №3, 2010. С. 41-46.
10. Беккер Г. Человеческий капитал (главы из книги). Воздействие на заработки инвестиций в человеческий капитал / Г. Беккер // США: экономика, политика, идеология. 1993. №11. С. 107-119; №12. С. 86-104.
11. Беляков С.А. Новые лекции по экономике образования / С.А. Беляков. – М.: МАКС Пресс, 2007. – 424 с.
12. Беляков С.А. Модернизация образования в России: совершенствование управления / С.А. Беляков. – М.: МАКС Пресс, 2009. 437 с.
13. Бесстремянной Г.Е., Дубин Б.В. и др. Влияние единого государственного экзамена на доступность высшего образования // Социальная дифференциация высшего образования / Отв. ред. С.В. Шишкин. Независимый институт социальной политики. – М., 2005. С. 218-254.
14. Брижатова С.Б. Доступность высшего образования как фактор социальной мобильности // Общество. Экономика. Культура: актуальные проблемы, практика решения: сборник научных статей / VI Международная научно-практическая конференция (28 марта 2016 г.). Барнаул: Издательство Санкт-Петербургского академического университета, 2016. С. 151-153.
15. Бурдьё П. Социология политики: Пер. с фр./ Сост., общ. ред. и предисл. Н.А. Шматко. – М.: Socio-Logos. 1993. 336 с.
16. Бурдьё П. Формы капитала / П. Бурдьё // Экономическая социология. 2002. Т. 3. № 5. С. 60-74.
17. Бурдьё П., Пассерон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдьё, Ж.-К. Пассерон. – М.: Просвещение, 2007. 267 с.
18. Васильева Н.В. Доступность высшего образования как фактор социальной безопасности молодых инвалидов / Н.В. Васильева // Безопасность Евразии: журнал Личной, Национальной и Коллективной безопасности. №2 (28), 2007. С. 260-266.

19. Вебер М. Избранное. Образ общества / М. Вебер. – М.: Юрист, 1994. 704 с.
20. Вебер М. Основные понятия стратификации / М. Вебер // Социс. 1994. №5. С. 147-156.
21. Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А., Дымарская О.Я. Доступность образования как социальная проблема (дифференциация доступа к высшему образованию и отношение к ней населения) // Доступность высшего образования в России / Отв. ред. С.В. Шишкин. Независимый институт социальной политики. – М., 2004. С. 104-144.
22. Вознесенская Е.Д. Обеспечение равенства и доступности в высшем образовании // Аналитический доклад по высшему образованию в российской федерации / Под ред. М.В. Ларионовой, Т.А. Мешковой. – М., 2007. С. 154-184.
23. Глебова Т.Д. Доступность высшего образования для выпускников городских и сельских школ (социологический анализ) / Т.Д. Глебова // Диссертация кандидатских социологических наук. – Хабаровск, 2005. 219 с.
24. Гололобо С.Н. Воспроизводство неравенства образовательных возможностей как фактор негативной социальной стратификации / С.Н. Гололобо // Власть и управление на Востоке России. №3. 2010. С. 124-131.
25. Горшков М.К., Ключарев Г.А. Непрерывное образование в контексте модернизации / М.К. Горшков, Г.А. Ключарев. – М.: ИС РАН, ФГНУ ЦСИ, 2011. 232 с.
26. Гохберг Л.М. Индикаторы образования: 2016: статистический сборник / Л.М. Гохберг, И.Ю. Забатурина, Н.В. Ковалева и др. – М.: НИУ ВШЭ, 2016. 320 с.
27. Громов А.Д. Доступность высшего образования в регионах России / А.Д. Громов, Д.П. Платонова, Д.С. Семенов, Т.Л. Пырова. – М.: НИУ ВШЭ, 2016. 32 с.
28. Джонстоун Б., Шроффор-Мета П. Финансирование и доступность высшего образования: международное сравнительное исследование оплаты

обучения и мер финансовой поддержки / Б. Джонстоун, П. Шроффор-Мета // Экономика образования. №4. 2013. С. 64-78.

29. Дмитриева Ю.А. Исследование доступности высшего образования в социологии образования / Ю.А. Дмитриева // Альманах современной науки и образования. №1. 2007. С. 82-83.

30. Дубин Б.В., Гудков Л.Д. и др. Доступность высшего образования: социальные и институциональные аспекты // Доступность высшего образования в России / Отв. ред. С.В. Шишкин. Независимый институт социальной политики. – М., 2004. С. 24-71.

31. Евсеенко Т.П. Доступность высшего образования в условиях формирования рынка образовательных услуг / Т.П. Евсеенко // Экономика образования. № 3. 2007.С. 114-132.

32. Ермакова М. С. Концепция доступа к высшему образованию / М.С. Ермакова // Молодой ученый. №15. 2014. С. 260-263.

33. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика / А.С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. 456 с.

34. Забровская А., и др. Высшее образование в России: правила и реальность / Авт. коллектив: А.С. Забровская, Т.Л. Клячко, И.Б. Королев, В.А. Чернец, А.Е. Чирикова, Л.С. Шилова, С.В. Шишкин (отв. ред.). – М.: Независимый институт социальной политики, 2004. – 404 с.

35. Зарицкий Т. Культурный капитал и доступность высшего образования (по результатам сравнительного исследования опрос московских и варшавских студентов) / Т. Зарицкий // Вестник общественного мнения. №2. 2006. С. 47-61.

36. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования / Г.Е. Зборовский, Г.Е., Шуклина. – М.: Гардарики, 2005. 383 с.

37. Иванова В.А., Осипов А.М. Теории конфликта в современной социологии образования / В.А. Иванова, А.М. Осипов // Вестник новгородского государственного университета. № 31. 2005. С. 71-73.

38. Институт социологии РАН. Бедность и неравенство в современной России: 10 лет спустя (Аналитический доклад). – М., 2013. 167 с.

39. Каратабан И.А. Мотивации и доступность высшего образования в современной России / И.А. Каратабан // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. №2. 2011. С. 167-175.

40. Карпенко О.М., Бершадская М.Д. Глобальный рейтинг доступности высшего образования (социальный аспект) // Измерение рейтингов университетов: международный и российский опыт / Под ред. Ф.Э. Шереги и А.Л. Арефьева / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Центр социологических исследований, 2014. С. 286-312.

41. Клюев А.К. Мониторинг региональных проблем доступности высшего образования: аналитический доклад / А.К. Клюев, Е.Л. Могильчак, И.В. Кезина и др. – Екатеринбург: из-во Урал. ун-та, 2007. 144 с.

42. Ключарев Г.А., Диденко Д.В., Латов Ю.В., Латова Н.В. Непрерывное образование – стимул человеческого развития и фактор социально-экономических неравенств / Под общей редакцией д.соц.н., к.э.н. Ю.В. Латова. – М.: ЦСПиМ, 2014. 433 с.

43. Козлова В.Н., Мартынова Е.А. Высшее образование: проблема доступности в регионе / В.Н. Козлова, Е.А. Мартынова. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т., 2000. 139 с.

44. Константинов Н.А., Медынский Е.Н. и Шабаева М.Ф. История педагогики / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М.: Просвещение, 1982. С. 96-102.

45. Константиновский Д.Л. Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 2000-му) / Под ред. д.ф.н., проф. В.Н. Шубкина. – М.: Эдиториал. УРСС, 1999. – 344 с.

46. Константиновский Д.Л. и др. Анализ доступности высшего образования. Программа исследований / Шишкин С.В. Проблемы доступности высшего

образования. Препринт WP3/2003/01/ Отв. ред. С.В. Шишкин. Независимый институт социальной политики. – М.: «СИГНАЛЬ», 2003. С. 154-173.

47. Константиновский Д.Л. Неравенство в сфере образования: Российская ситуация / Д.Л. Константиновский // Мониторинг общественного мнения. № 5(99). 2010. С. 40-65.

48. Корнева Ю.О. Реализация принципа доступности системы высшего профессионального образования и эффективность научного потенциала России / Ю.О. Корнева, Е.А. Иванкина, А.Б. Филиппова // Известия Томского политехнического университета. №3. Том 310. 2007. С. 128-133.

49. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий / Дж. Коулман // Общественные науки и современность. № 3. 2000. С. 122-139.

50. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка / Авт. и рук. проекта, гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб: Норинт, 2000. С. 280.

51. Латова Н.В., Латов Ю.В. «Столицецентризм» как причина социального неравенства в российской системе высшего образования / Н.В. Латова, Ю.В. Латов // Общественные науки и современность. № 2. 2012. С. 21-37.

52. Лев Д.Г. Образование в России: привлекательность, доступность, функции / Д.Г. Лев, В.Д. Борис, А.С. Леонова // Вестник общественного мнения. №1. 2004. С. 35-55.

53. Локшин Г. Сравнительный анализ общих черт и особенностей переходного периода в России, Китае и Вьетнаме // Проблемы Дальнего Востока. № 6. 2013. С. 170 -173.

54. Максимова М.Л., Доступность высшего образования, образовательный капитал и выбор образовательной стратегии / М.Л. Максимова // Вестник нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2006. №1. С. 273-279.

55. Мартынова Е.А. Доступность высшего профессионального образования: формы и методы / Е.А. Мартынова // Вестн. Оренб.ун-та. 2002. №8. С. 41-45.

56. Михайлова Т.А. Мониторинг доступности образования в Германии и России / Т.А. Михайлова // Мониторинг общественного мнения. 2011. №1 (101). С. 214-216.

57. Михайлова Т.А. Проблемы интеграции России в мировое образовательное пространство. Доступность и качество образования в России и Германии (сравнительные аспекты) / Т.А. Михайлова // Вестник Витебского государственного университета. № 2 (68). 2012. С. 82-91.

58. Мухарьямова Л.М. и др. Язык обучения в школе как фактор доступности высшего образования (на примере Республики Татарстан) // Отв. ред. С.В. Шишкин. Независимый институт социальной политики. – М., 2004. С. 429-462.

59. «Об образовании в Российской Федерации». Статья 100. URL: <https://duma.consultant.ru/documents/1646176?items=1&page=2>

60. Осипов А.М., Матвеева Н.А. Институциональные барьеры и механизмы доступности образования: концепция и региональная динамика / А.М. Осипов, Н.А. Матвеева // Социологические исследования. № 7. 2015. С. 37-48.

61. Плохова И.А. Доступность высшего образования и современные социальные практики / И.А. Плохова // Аспирантский вестник Поволжья. № 5-6. 2009. С. 155-162.

62. Постановление от 10 октября 2013 г. № 899 «Об установлении нормативов для формирования стипендиального фонда за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета».

URL: <http://government.ru/media/files/41d49606425ec4056f3f.pdf>

63. Прахов И.А. Барьеры доступа к качественному высшему образованию в условиях ЕГЭ: семья и школа как сдерживающие факторы / И.А. Прахов // Вопросы образования. № 1. 2015. С. 88-117.

64. Приказ об утверждении методики расчета показателей мониторинга системы образования (с изменениями на 29 июня 2015 года) от 11 июня 2014 года. № 657. URL: <http://base.garant.ru/70721990/>

65. Приказ «Об установлении размера платы для обучающихся за проживание в общежитиях КФУ». № 01-06/809. Дата 17.08.2016.

66. Расходы консолидированного бюджета РФ по разделу «образование» в 2016 году. URL: http://fin.edu.ru/InfoPanel/min_obr1.html

67. Республика Татарстан, 2016, статистический справочник. Татарстан стат., г. Казань, 2016. С. 8.

68. Рейтинг вузов на 2016 год. URL: <http://vuzoteka.ru/вузы>

69. Рощина Я.М., Другов М.А. Социальные детерминанты неравенства доступа к высшему образованию в современной России // Шишкин С.В. Проблемы доступности высшего образования. Препринт WP3/2003/01/ Отв. ред. С.В. Шишкин. Независимый институт социальной политики. – М.: «СИГНАЛЬ», 2003. С. 34-82.

70. Рощина Я.М. Неравенство доступа к образованию: что мы знаем об этом? // Шишкин С.В. Проблемы доступности высшего образования. Препринт WP3/2003/01/ Отв. ред. С.В. Шишкин. Независимый институт социальной политики. – М.: «СИГНАЛЬ», 2003. С. 94-153.

71. Рощина Я. М. Кому в России доступно высшее образование? // Доступность высшего образования в России / Отв. ред. С.В. Шишкин. Независимый институт социальной политики. – М., 2004. С. 72-103.

72. Рощина Я.М. Чьи дети учатся в российских элитных вузах? / Я.М. Рощина // Вопросы образования. №1. 2006. С. 347-369.

73. Рощина Я.М. Факторы образовательных возможностей школьников в России: препринт WP4/2012/01 [Текст] / Я.М. Рощина; Нац. исслед. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – 64 с.

74. Рысакова П.И. Проблема дифференциации образования и его социальных функций в немарксистских концепциях / П.И. Рысакова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 6. Вып. 2. Ч. 1. 2007. С. 110-117.

75. Социология образования. Труды по социологии образования. Том 2. Выпуск 3. Под редакцией В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 1994. – 174 с.

76. Старыгина А.М. Система образования в контексте дифференциации общества: влияние социального неравенства на доступность высшего образования / А.М. Старыгина // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. №7. 2015.С. 17-20.

77. Сухочев В.И. Доступность высшего образования в условиях перехода к экономике знаний // Креативная экономика. №9 (33). 2009.С. 8-16.

78. Уровень образования населения URL: http://tatstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/tatstat/resources/0c44c5804e837d919f23ffb8fc91c3ba/Уровень+образования+населения+v+РТ.pdf.

79. Федеральная служба государственной статистики. Российский статистический ежегодник. 2015: Стат.сб./ Росстат. – М., 2015. – 728 с.

80. ФОМ. Интернет в России: динамика проникновения. Весна-2016. URL: <http://fom.ru/SMI-i-internet/13012> (дата обращения: 11.10.2016).

81. Фурсова В.В. Социология образования: зарубежные парадигмы и теории / В.В. Фурсова. – Казань: КГУ, 2006. – 159 с.

82. Фурсова В.В., Горбачева О.В. Социология образования как отрасль социологического знания: сравнительный анализ российского и зарубежного образовательного дискурса / В.В. Фурсова, О.В. Горбачева // Социологическая наука и социальная практика. № 2(10). 2015. С. 88-111.

83. Фурсова В.В. Влияние культурного капитала семьи на формирование образовательных достижений учащихся / В.В. Фурсова // Казанский социально-гуманитарный вестник. №2 (15). 2015. С. 59-67.

84. Ха Ван Хоанг. Институциональные барьеры доступа к высшему образованию в России и Вьетнаме / Ха Ван Хоанг, Фурсова В.В. // Казанский педагогический журнал. 2016. №2, Том 1. С. 191-195.

85. Ха Ван Хоанг. Формы дополнительной подготовки как институциональный фактор доступности высшего образования (на примере России и Вьетнама) / Ха Ван Хоанг // Казанский педагогический журнал. №2, 2016. Том 2. С. 424-427.

86. Ха Ван Хоанг. Влияние информационного фактора на доступность высшего образования в России и Вьетнаме / Фурсова В.В., Ха Ван Хоанг // Казанский социально-гуманитарный вестник. 2016. № 1(18). С. 31-34.

87. Ханнанова Д.Х., Фурсова В.В. Доступность высшего образования в современном российском обществе (на примере высших учебных заведений г. Казани) / Д.Х. Ханнанова, В.В. Фурсова // Ученые записки казанского университета. Серия: гуманитарные науки. № 4. 2008. С. 274-287.

88. Чан Тхй Тху Хиен. Сравнительно-сопоставительный анализ систем высшего образования России и Вьетнама / Чан Тхй Тху Хиен // Диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Шуя, 2012. – С. 134-139.

89. Черезова А.С. Проблема доступности российского высшего образования // Перспективы развития науки и образования: Сборник научных трудов по материалам Международной научно- практической конференции 30 декабря 2014 г.: в 8 частях. Часть VIII. – М.: «АР-Консалт», 2015. С. 126-128.

90. Шиняева О.В. Доступность высшего образования в России: трансформация понятия и социальных практик // Россия в многополярном мире: поиск путей инновационного и креативного развития: сборник научных трудов IV Всероссийской научно-практической конференции, г. Ульяновск, 16–17 ноября 2010 г. / под ред. Т.В. Петуховой. – Ульяновск : УлГТУ, 2010. С. 269-275.

91. Шишкин С. В. Проблемы доступности высшего образования. Препринт WP3/2003/01/ Отв. ред. С.В. Шишкин. Независимый институт социальной политики. – М.: «СИГНАЛЬ», 2003. – 173 с.

92. Шишкин С. В. Доступность высшего образования для населения России: что показывают результаты исследований / С.В. Шишкин // Университетское управление. № 1. 2005. С. 80-88.

93. Шишкин С.В. Элитное и массовое высшее образование: социально-экономические различия / С.В. Шишкин // Вопросы образования. №2. 2006. С. 203-221.

94. Шкатулла В.И. Комментарий к Закону РФ «Об образовании» / В.И. Шкатулла. – М.: Юристъ, 1998. – С. 28.
95. Atkins M., Abdon L. National strategy for access and student success in higher education / M. Atkins, L. Abdon – Published by the Department for Business, Innovation and Skills. 2014. 113 P.
96. Ballantine J.H. The Sociology of Education: a systematic analysis / Ballantine J.H. – Prentice Hall, 2001. 400 P.
97. Bershadskaya Margarita D., Karpenko Olga M. Social Aspect of Access to Higher Education / Editor-in-Chief V. Mansurov // Differences, Inequalities and Sociological Imagination: View from Russia. – Moscow, 2015. P. 163-170.
98. Bowles S., Gintis H. Schooling in Capitalist America / S. Bowles, H. Gintis. – Chicago. 2011. P. 101-114.
99. Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam. Thống kê giáo dục năm 2015. URL: <http://www.moet.gov.vn/?page=11.0> (дата обращения: 29.05.2015).
100. Coleman J.S., Hoffer T., Kilgore S. High school achievement: public, catholic private schools compared / J.S. Coleman, T. Hoffer, S. Kilgore. – N.Y.: Basic Books. 1982.
101. Demaine J. Contemporary theories in the sociology of education / J. Demaine. – Paris: Presses universitaires de France, 1993. P. 89-123.
102. Điểm chuẩn Đại học và Cao đẳng 2015 Đại học Y Dược TP. HCM. URL: <http://yds.edu.vn/yds2/?Content=ChiTietTin&idTin=16996&menu=>
103. Đỗ Hoài Nam (Chủ biên). Mô hình công nghiệp hoá, hiện đại hoá theo định hướng xã hội chủ nghĩa: con đường và bước đi. Nhà xuất bản Khoa học Xã hội. – Hà Nội, 2009. Tr. 100.
104. Đỗ Thiên Kính. Bất bình đẳng về giáo dục ở Việt Nam (dựa trên cơ sở dữ liệu VLSS93, VLSS98 và so sánh với một số nước Tây Âu trong những năm 1960-1965) / Đỗ Thiên Kính // Tạp chí Xã hội học. Số 1 (89). 2005. Tr. 48-55.
105. European Commission/EACEA/Eurydice. Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2014. 87 P.

106. Finnie R., Sweetman, A., Usher A. Introduction: A Framework for Thinking about Participation in Post-Secondary Education / R. Finnie, R.E. Mueller, A. Sweetman, A. Usher (eds.) Who Goes? Who Stays? What Matters? Accessing and Persisting in Post-Secondary Education in Canada. The School of Policy Studies, Queen's University at Kingston, Montreal and Kingston: McGill-Queen's University Press, Queen's Policy Studies Series. 2008. P. 3-31.

107. Hoàng Hương. Miễn học phí cho sinh viên sư phạm không còn phù hợp. URL: <http://tuoitre.vn/tin/giao-duc/20151022/khong-phai-la-chinh-sach-ben-vung/989227.html> (дата обращения: 22.10.2015).

108. Lê Ngọc Hùng. Bất bình đẳng xã hội trong giáo dục ở Việt Nam / Lê Ngọc Hùng // Tạp chí Khoa học xã hội Việt Nam. №1. 2015. Tr. 61-67.

109. Lê Vân. Năm 2015: Tỷ lệ người dùng Internet tại Việt Nam đạt 52% dân số. URL: <http://kinhtevadubao.vn/chi-tiet/174-4869-nam-2015--ty-le-nguoi-dung-internet-tai-viet-nam-dat-52-dan-so-.html> (дата обращения: 22.12.2015).

110. Luật Giáo dục đại học. Số 08/2012/QH13. Ngày 18.06.2012. Chương VIII. Điều 54. URL: http://www.chinhphu.vn/portal/page/portal/chinhphu/hethongvanban?mode=detail&document_id=163054

111. Minh Tuấn. Cư dân nông thôn 28 tỉnh được bình đẳng thụ hưởng Internet. URL: <http://vietnamnet.vn/vn/cong-nghe/tin-cong-nghe/cu-dan-nong-thon-28-tinh-duoc-binh-dang-thu-huong-internet-309355.html> (дата обращения: 15.06.2016).

112. Nghị định quy định về miễn giảm học phí, hỗ trợ chi phí học tập và cơ chế thu, sử dụng học phí đối với cơ sở giáo dục thuộc hệ thống giáo dục quốc dân từ năm học 2010-2011 đến năm học 2014-2015. Số 49/2010/NĐ-CP. Ngày 14.05.2010. URL: http://vanban.chinhphu.vn/portal/page/portal/chinhphu/hethongvanban?class_id=1&_page=1&mode=detail&document_id=94653

113. Nghị định quy định về cơ chế thu, quản lý học phí đối với cơ sở giáo dục thuộc hệ thống giáo dục quốc dân và chính sách miễn, giảm học phí, hỗ trợ chi phí học tập từ năm học 2015 - 2016 đến năm học 2020 - 2021. Số 86/2015/NĐ-CP. Ngày 02.10.2015. Chương III. Điều 6. URL: http://vanban.chinhphu.vn/portal/page/portal/chinhphu/hethongvanban?class_id=1&mode=detail&document_id=181665

114. Nguyễn Đức Truyền, Trần Thị Thái Hà. Xu hướng biến đổi giáo dục của hộ gia đình nông thôn trong thời kỳ Đổi mới / Nguyễn Đức Truyền, Trần Thị Thái Hà // Tạp chí Xã hội học. Số 2 (126). 2014. Tr. 37-48.

115. Nguyễn Văn Thường. Tăng trưởng kinh tế Việt Nam: Những rào cản cần phải vượt qua. Nhà xuất bản Lý luận chính trị. – Hà Nội, 2005. Tr. 14, 17-18.

116. Nguyễn Văn Tiệp. Bất bình đẳng giới về cơ hội giáo dục ở Đồng bằng sông Cửu Long / Nguyễn Văn Tiệp // Tạp chí Phát triển Khoa học và Công nghệ. Số X5. 2015. Tr. 75-86.

117. Nguyễn Xuân Mai, Trịnh Thái Quang. Bất bình đẳng cơ hội về giáo dục ở Việt Nam / Nguyễn Xuân Mai, Trịnh Thái Quang // Tạp chí Xã hội học. Số 4 (124). 2013. Tr. 59-72.

118. Ozieva A. Collins Russian-English English-Russian dictionary / A. Ozieva, O. Stott, M. Hepburn. – New York: Harper Collins Publ., 1995. P. 97.

119. Phạm Thị Ly. Học phí và cơ hội tiếp cận đại học / Phạm Thị Ly // Bản tin Đại học Quốc gia Hà Nội. Số 294. 2015. Tr. 42-47.

120. Phùng Thị Kim Anh. Ảnh hưởng của gia đình đối với giáo dục đại học của thanh niên Hà Nội / Phùng Thị Kim Anh // Tạp chí Nghiên cứu Gia đình và Giới. Số 5. 2010. Tr. 39-51.

121. Quy chế tuyển sinh Đại học, Cao đẳng chính quy 2015 (Ban hành kèm theo Thông tư số 03/2015/TT-BGDĐT ngày 26.02.2015 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo). Chương 1. Điều 7. URL: <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Thong-tu-03-2015-TT-BGDĐT-Quy-che-tuyen-sinh-Dai-hoc-cao-dang-he-chinh-quy-266555.aspx>

122. Quyết định về tín dụng đối với học sinh, sinh viên. Số 157/2007/QĐ-TTg. Ngày 27.09.2007. URL: http://vanban.chinhphu.vn/portal/page/portal/chinhphu/hethongvanban?class_id=1&mode=detail&document_id=41275

123. Quyết định Phê duyệt “Chiến lược phát triển giáo dục 2010-2020”. Số 711/QĐ-TTg. Ngày 13.06.2012. URL: http://vanban.chinhphu.vn/portal/page/portal/chinhphu/hethongvanban?class_id=2&mode=detail&document_id=160806

124. Quyết định về điều chỉnh giảm lãi suất cho vay đối với một số chương trình tín dụng chính sách tại ngân hàng chính sách xã hội. Số 872/QĐ-TTg. Ngày 06.06.2014. URL: <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Tien-te-Ngan-hang/Quyết-dinh-872-QĐ-TTg-2014-giam-lai-suát-cho-vay-tin-dung-Ngan-hang-Chinh-sach-xa-hoi-234520.aspx>

125. Skilbeck M., Connell H. Access and Equity in Higher Education: An International Perspective on Issues and Strategies. HEA, Dublin. 2000. URL: <http://www.heai.ie/files/files/file/archive/corporate/2004/HEAACCES.PDF>

126. Statistical Yearbook of Vietnam 2004, 2009; Материалы XI съезда Коммунистической партии Вьетнама / Стратегия социально-экономического развития Вьетнама в 2011-2020 гг. – М., 2011. С. 130; Tạp chí Kinh tế và Phát triển. 2005. № 98; Báo Lao động. 18.11. 2005.

127. Swannell J. The Oxford modern English dictionary / Ed. by J. Swannell. - Oxford: Clarendon Press, 1995. P. 6.

128. Thanh Mai. Experts suggests keeping university tuition low. URL: <http://english.vietnamnet.vn/fms/education/136006/experts-suggests-keeping-university-tuition-low.html> (дата обращения: 17.07.2015).

129. The National Office of Equity of Access to Higher Education. Higher Education Authority, National Plan for Equity of Access to Higher Education 2008-2013, Dublin, Ireland. 97 P.

130. The World Bank. School enrollment, tertiary (gross), gender parity index (GPI). URL: <http://data.worldbank.org/indicator/SE.ENR.TERT.FM.ZS>

131. Thông báo về việc đăng ký chỗ ở và nộp phí nội trú học kỳ 1 năm học 2016-2017. №420/TB-CTSV, ngày 01.06.2016.

132. Thùy Linh. Bảng xếp hạng 10 trường Đại học hàng đầu của Việt Nam, nhiều trường tụt hạng. URL: <http://giaoduc.net.vn/Giao-duc-24h/Bang-xep-hang-10-truong-Dai-hoc-hang-dau-cua-Viet-Nam-nhieu-truong-tut-hang-post169843.gd> (дата обращения: 02.08.2016)

133. Tổng cục Thống kê Việt Nam. Giáo dục ở Việt Nam: Phân tích các kết quả chủ yếu. Nhà xuất bản Thống kê. – Hà Nội. 2011. 176 tr.
134. Tổng cục Thống kê Việt Nam. Kết quả khảo sát mức sống dân cư Việt Nam năm 2012. Nhà xuất bản Thống kê. – Hà Nội. 2013. 562 tr.
135. Tổng cục Thống kê Việt Nam. Niên giám thống kê năm 2014. Nhà xuất bản Thống kê. – Hà Nội. 2015. 936 tr.
136. Tổng cục Thống kê Việt Nam, UNICEF. Điều tra đánh giá các mục tiêu trẻ em và phụ nữ 2014, Báo cáo cuối cùng. – Hà Nội. 2015. 443 tr.
137. Tổng cục Thống kê Việt Nam. Điều tra dân số và nhà ở giữa kỳ thời điểm 01.04.2014: các kết quả chủ yếu. Nhà Xuất bản Thống kê. – Hà Nội. 2015. 454 tr.
138. Tổng cục Thống kê Việt Nam. Niên giám thống kê tóm tắt 2015. Nhà xuất bản Thống kê. – Hà Nội. 2016. 297 tr.
139. Tỷ lệ chọi trường đại học Y Dược TP HCM năm 2014. URL: <http://kenhtuyensinh.vn/ti-le-choi-dai-hoc-y-duoc-tphcm>
140. Trần Thị Thái Hà, Ngô Thị Thanh Tùng. Mối quan hệ giữa thực trạng giáo dục của thanh niên nông thôn và lựa chọn tiếp cận giáo dục của hộ gia đình / Trần Thị Thái Hà, Ngô Thị Thanh Tùng // Tạp chí Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội. Tập 30. Số 3. 2014. Tr. 22-30.
141. UNESCO. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO Publishing. 1996. 266 P.
142. URL: <http://pandia.ru/text/78/200/81125.php>
143. URL: <http://kpfu.ru>
144. URL: <http://udn.vn/menus/view/535>
145. Usher A., Cervenán A. Global Higher Education Rankings: Affordability and Accessibility in Comparative Perspective / A. Usher, A. Cervenán. – Toronto, ON: Educational Policy Institute. 2005. 73 P.
146. Vu Hoang Linh, Le Viet Thuy, Giang Thanh Long. Equity and Access to Tertiary Education: The Case of Vietnam // Working Paper Series. №10. 2012. URL: <http://depocenwp.org/upload/pubs/10-%20HigherEducationEquity&Access.pdf>

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Инструментарий исследования
Лаборатория социологических исследований

Уважаемый студент!

В рамках научно-исследовательской работы проводится опрос, посвященный доступности высшего образования в современном мире.

Мы просим Вас ответить на вопросы предлагаемой анкеты.

Пожалуйста, внимательно прочитайте вопрос и все варианты ответов. Постарайтесь выбрать из предложенного перечня те, которые в наибольшей степени соответствуют Вашему мнению (отметьте его любым способом: округлите номер варианта ответа, отметьте галочкой и т.п.) Если ни один из предложенных вариантов не соответствует Вашему мнению, то впишите, пожалуйста, свое в свободное поле анкеты. Результаты исследования будут использованы в обобщенном виде, поэтому подписывать анкету не нужно.

Заранее благодарим за сотрудничество!

1. Когда Вы окончили среднее учебное заведение?

- 1) в прошлом году
- 2) два года назад
- 3) три года и более

2. Какое среднее учебное заведение Вы окончили?

- 1) обычную общеобразовательную школу
- 2) профильную школу (лицей, гимназию)

Следующий вопрос – для тех, кто окончил среднюю школу (обычную общеобразовательную или лицей, гимназию)

3. Как Вы учились в среднем учебном заведении?

- 1) в основном, на отлично
- 2) на отлично и хорошо
- 3) в основном, на хорошо
- 4) на хорошо и удовлетворительно
- 5) в основном, на удовлетворительно
- 6) часто получал неудовлетворительные оценки

4. Насколько Вы удовлетворены качеством Вашей довузовской подготовки?
- 1) полностью удовлетворен
 - 2) в основном, удовлетворен
 - 3) в основном, не удовлетворен
 - 4) совершенно не удовлетворен
 - 5) затрудняюсь ответить
5. Как Вы поступили в вуз?
- 1) на общих основаниях
 - 2) по целевому набору (на бюджетные места по направлению местных органов власти)
 - 3) на льготных условиях (гарантированные законом льготы для сирот, инвалидов, ветеранов войн и т.д.)
 - 4) подтвердил медаль или диплом с отличием
6. Почему Вы решили поступать в высшее учебное заведение? *(отметьте не более трех вариантов ответа)*
- 1) это решение моей семьи
 - 2) в вуз пошли мои друзья
 - 3) хочу получить хорошую специальность, чтобы решить проблему трудоустройства
 - 4) хочу сделать профессиональную карьеру
 - 5) высшее образование гарантирует материальный достаток и положение в обществе
 - 6) высшее образование – это способ саморазвития и самосовершенствования
 - 7) другое (что?) _____
 - 8) затрудняюсь ответить
7. При подготовке к поступлению в ВУЗ знали Вы или нет, на какую специальность идти?
- 1) да, точно знал на какую специальность идти
 - 2) выбрал только профиль будущей профессиональной деятельности
 - 3) выбрал вуз, не зная профиля и специальностей
 - 4) случайно попал в данный вуз (факультет, специальность)
 - 5) другое (что именно?) _____
 - 6) затрудняюсь ответить
8. Поступили ли Вы в тот вуз (на факультет, специальность), куда хотели поступить после окончания школы? Дайте ответ в каждой строке.

Хотел поступить	да, поступил	нет, не поступил
именно в тот вуз	1	2
именно на тот факультет	1	2
именно на ту специальность	1	2

9. Оцените, пожалуйста, уровень Вашей информированности на момент поступления в вуз по следующим вопросам:

	Информирован Полностью	Информирован частично	Не информирован
Перечень высших учебных заведений города (региона)	1	2	3
Перечень всех специальностей по выбранному профилю	1	2	3
Возможные и используемые в конкретном вузе формы вступительных экзаменов	1	2	3
Требования на вступительных экзаменах по конкретным предметам	1	2	3
Перспективы трудоустройства по Вашей специальности	1	2	3

11. Из каких источников Вы, в основном, получали информацию, необходимую для поступления в вуз? (отметьте не более четырех вариантов ответа)

- 1) родители, родственники, знакомые
- 2) учителя
- 3) друзья, сверстники
- 4) телевидение
- 5) газеты (республиканские, краевые, областные, городские)
- 6) газеты высших учебных заведений
- 7) радиопередачи
- 8) интернет- сайты вузов
- 9) мероприятия в вузах (дни открытых дверей, встречи, круглые столы)
- 10) школьные мероприятия
- 11) специальные издания (справочники, буклеты)

12) другие источники (какие, напишите)

13) затрудняюсь ответить

12. Какие из использованных источников содержали наиболее полную информацию? (номер соответствует перечню ответов в предыдущем вопросе)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 (никакие) обведите соответствующие номера

13. Как Вы готовились к поступлению в вуз?

1) занимался дополнительно самостоятельно

2) посещал дополнительные занятия в среднем учебном заведении

3) занимался с репетитором из вуза, в который поступал

4) занимался с репетитором

5) занимался на подготовительных курсах при вузе

6) занимался в заочной школе (курсах)

7) никак не готовился

14. Какие трудности при поступлении в вуз испытали Вы лично? (отметьте не более четырех вариантов ответа)

1) Отсутствие возможности дополнительных занятий

2) Низкий уровень преподавания основных предметов в среднем учебном заведении

3) Недостаток информации для принятия решения о поступлении в вуз

4) Удаленность места расположения вуза от моего города, поселка

5) Низкий уровень знаний по отдельным предметам

6) Отсутствие необходимой учебной литературы

7) Незнание требований, предъявляемых на вступительных экзаменах

8) Отсутствие компьютера, сложности с доступом к сети Интернет

9) Бытовые трудности (плохие условия для проживания, подготовки к экзаменам)

10) Недостаточно эффективная работа приемной комиссии

11) Несоответствие содержания вступительных испытаний содержанию школьной программы

12) Нехватка денежных средств (на оплату репетиторов, подготовительных курсов и т.п.)

13) Другие (напишите) _____

14) Не было трудностей

15. Оцените, пожалуйста, общий объем денежных средств, которые Вы и Ваша семья потратили на подготовку в вуз (*на оплату занятий с репетиторами, посещение подготовительных курсов и другое*)

- 1) никаких денежных затрат не было
- 2) меньше 5 000 рублей
- 3) от 5 001 до 10 000 рублей
- 4) от 10 001 до 20 000 рублей
- 5) от 20 001 до 500 000 рублей
- 6) от 50 001 до 100 000 рублей
- 7) более 100 000 рублей
- 8) затрудняюсь ответить

16. По результатам каких вступительных испытаний (тестирование, олимпиады и т.д.) Вы были зачислены на 1 курс?

- 1) только по результатам вступительных вузовских экзаменов
- 2) только по результатам централизованного апрельского тестирования
- 3) по результатам вступительных вузовских экзаменов и централизованного тестирования (по разным предметам)
- 4) по результатам единого государственного экзамена (ЕГЭ)
- 5) только по результатам побед на Всероссийских (Всеветнамких) и региональных олимпиадах
- 6) по результатам побед на олимпиадах и результатам вступительных вузовских экзаменов (по разным предметам)
- 7) другой вариант _____

17. На какой основе Вы обучаетесь?

- 1) бюджетная
- 2) коммерческая (контрактная)

На следующие два вопроса просьба ответить только тех, кто обучается на коммерческой основе. Все остальные переходят к вопросу 26

18. Кто оплачивает Ваше обучение?

- 1) самостоятельно оплачиваю
- 2) родители или другие родственники
- 3) предприятие, на котором работают мои родители
- 4) предприятие (организация), где я буду работать после окончания вуза
страховая компания, с которой заключен договор

5) спонсор

6) кто еще (напишите) _____

19. Почему Вы стали учиться на платной основе?

1) пытался поступать на бюджетную основу, но не прошел по конкурсу

2) не пытался поступать на бюджет из-за недостаточно высокого уровня знаний

3) не пытался поступать на бюджет из-за высокого конкурса

4) почему еще? (напишите) _____

5) затрудняюсь ответить

20. Трудно или нет Вам учиться на первом курсе?

1) очень трудно

2) достаточно трудно

3) достаточно легко

4) легко

5) затрудняюсь ответить

21. Какие наиболее значимые трудности, связанные с процессом обучения на первом курсе, Вы испытываете? (*отметьте не более четырех вариантов ответа*)

1) не испытываю никаких трудностей

2) недоступно излагается материал преподавателями

3) не хватает навыков конспектирования

4) не хватает времени на выполнение домашних заданий

5) не хватает учебной и учебно-методической литературы

6) нет возможности пользоваться компьютером

7) нет возможности пользоваться интернетом

8) неудобное расписание занятий

9) очень высокий уровень требований преподавателей

10) не хватает денег на оплату обучения

11) трудно даются отдельные предметы

12) трудности, не связанные с процессом обучения

13) какие еще (напишите) _____

14) затрудняюсь ответить

22. Кто чаще всего помогает Вам справляться с трудностями, испытываемыми в процессе обучения? (*отметьте не более четырех вариантов ответа*)

1) у меня нет трудностей

- 2) самостоятельно справляюсь с трудностями
- 3) помогают родители, родственники
- 4) преподаватели факультета
- 5) куратор студенческой группы
- 6) психологическая (социальная) служба вуза
- 7) сотрудники деканата факультета
- 8) администрация вуза
- 9) друзья, однокурсники
- 10) кто еще (напишите) _____
- 11) никто не помогает, с трудностями не справляюсь

23. Какие материально-бытовые трудности Вы испытываете после поступления в вуз? (отметьте не более трех вариантов ответа)

- 1) не испытываю материально-бытовых трудностей
- 2) не хватает денег на оплату жилья
- 3) плохие жилищные условия
- 4) не хватает денег на питание
- 5) плохие бытовые условия в общежитии
- 6) не хватает денег для обновления (ремонта) одежды, обуви
- 7) не хватает денег на покупку учебной литературы, канцелярских принадлежностей
- 8) какие еще (напишите) _____

24. Что Вы знаете о предоставлении банковских кредитов для оплаты образовательных услуг в вузе?

- 1) ничего не знаю
- 2) только самые общие сведения об образовательных кредитах
- 3) названия банков, которые предоставляют образовательные кредиты
- 4) условия предоставления образовательных кредитов
- 5) условия возврата образовательных кредитов
- 6) что еще знаете (напишите) _____

В заключение расскажите немного о себе и своей семье

25. Ваш пол:

- 1) Мужской
- 2) Женский

26. Укажите род занятий Ваших родителей (то занятие, которое дает основной доход)

Мать	Отец
1. Рабочий промышленного или сельскохозяйственного предприятия	1. Рабочий промышленного или сельскохозяйственного предприятия
2. Специалист (инженер, врач, учитель, экономист и т.д.)	2. Специалист (инженер, врач, учитель, экономист и т.д.)
3. Служащий (секретарь, делопроизводитель, торговый работник и т.п.)	3. Служащий (секретарь, делопроизводитель, торговый работник и т.п.)
4. Руководитель предприятия	4. Руководитель предприятия
5. Руководитель среднего звена <i>предприятия</i> (отдела, цеха и т.д.)	5. Руководитель среднего звена <i>предприятия</i> (отдела, цеха и т.д.)
6. Предприниматель	6. Предприниматель
7. Безработный	7. Безработный
8. Пенсионер (в том числе по инвалидности)	8. Пенсионер (в том числе по инвалидности)
9. Другое	9. Другое
10. Не знаю	10. Не знаю

27. Укажите уровень образования Ваших родителей

Мать	Отец
1. Высшее	1. Высшее
2. Неоконченное высшее	2. Неоконченное высшее
3. Среднее профессиональное (техникум, медицинское, педагогическое училище и т.д.)	3. Среднее профессиональное (техникум, медицинское, педагогическое училище и т.д.)
4. Среднее общее (закончил среднюю школу, среднее профессионально-техническое училище)	4. Среднее общее (закончил среднюю школу, среднее профессионально-техническое училище)
5. Образование ниже среднего	5. Образование ниже среднего
6. не знаю	6. не знаю

28. Оцените, пожалуйста, состояние Вашего здоровья

- 1) Практически здоров
- 2) В целом хорошее, но бывают временные расстройства
- 3) Подвержен частым и затяжным заболеваниям
- 4) Имею серьезные заболевания, инвалидность

29. Ваша семья состоит из _____ человек (укажите число человек в семье, включая Вас)

(Укажите только тех родственников, с кем Вы живете вместе (жили перед поступлением в вуз))

30. Кто, кроме Вас, входит в состав Вашей семьи?

- 1) Мать
- 2) Отец
- 3) Брат, сестра
- 4) Бабушка, дедушка
- 5) Другие родственники

31. Укажите, пожалуйста, приблизительный совокупный доход Вашей семьи за месяц. Для этого сложите доходы всех членов семьи (зарплаты, пенсии, стипендии и т.д.) и напишите общую сумму _____ рублей в месяц.

32. К какому профилю относится Ваша специальность?

(Студенты педагогических университетов отмечают единственный вариант – «педагогический»)

- 1) Экономический
- 2) Компьютерные технологии
- 3) Педагогический
- 4) Юридический
- 5) Технический
- 6) Гуманитарный
- 7) Гуманитарно-прикладной (связи с общественностью, редакционно-издательское дело, рекламоведение и т.п.)
- 8) Естественно-научный,
- 9) Математический
- 10) Медицинский
- 11) Другой (какой?) _____

33. Где Вы живете?

- 1) В квартире с родителями
- 2) В отдельной (собственной) квартире
- 3) Снимаю жилье
- 4) У родственников, знакомых
- 5) В общежитии
- 6) Другое

Следующий вопрос – для тех, кто приехал учиться из другого населенного пункта (города, поселка).

34. Нуждались ли Вы в общежитии перед началом учебы?

- 1) Нет, не нуждался
- 2) Да, нуждался и получил место
- 3) Да, нуждался, но место мне не предоставили

На следующие вопросы отвечают все

35. Укажите место проживания семьи Ваших родителей

- 1) Областной (республиканский) центр
- 2) Другой крупный, средний город области (края, республики)
- 3) Малый город (с населением до 100 тысяч)
- 4) Поселок городского типа
- 5) Село, деревня.

36. Ваши родители живут

- 1) В той же области (крае, республике), где Вы учитесь
- 2) В другой области (крае, республике)

37. Какой был конкурс при поступлении на Вашу специальность?

- 1) 1-2 человека на место
- 2) 3-4 человека на место
- 3) 5-6 человек на место
- 4) более 6 человек

38. Как Вы сдали экзамены в зимнюю сессию?

- 1) Только на отлично
- 2) Только на хорошо и отлично
- 3) С тройками
- 4) Большинство оценок – тройки
- 5) Были задолженности

39. Факультет _____

БЛАГОДАРИМ ВАС ЗА ПОМОЩЬ И СОТРУДНИЧЕСТВО!
Полученная информация очень важна для нашего исследования.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Сценарий интервью студентов первокурсников ДГУ (г. Дананга, Вьетнам)
и КФУ (г. Казань, Россия)

1. Что Вы думаете о влиянии обычных общеобразовательных школ и профильных школ на поступление в университет?

Студентка КФУ: *Школьник профильной школы становится специалистом в своей области. Тот, кто изучает языки, вряд ли хорошо знает химию. В зависимости от школы профиль может выбираться при зачислении, может в двух последних классах, по желанию ученика. В последнем случае необходимо сдавать профильные экзамены. А в связи поступлением в вуз, я думаю, что у учеников профильных школ, выше шансы продолжить обучение по своему профилю.*

Студент ДГУ: *Я учился в профильном классе, где акцентировал внимание на предметах, которые были необходимы для приема в университет. При поступлении в эти школы я прошел большой конкурс.*

2. Занимались ли вы на подготовительных курсах или с репетиторами? Хорошо ли готовит к экзаменам школа или нужны репетиторы и дополнительные курсы? Почему?

Студент КФУ: *Я готовился с репетитором. Лучшие репетитор, так как он объясняет все одному тебе, наедине. Никто не отвлекает.*

Студент ДГУ: *Заниматься с репетитором лучше, чем на дополнительных курсах, но более затратно, поэтому я посещал дополнительные занятия в среднем учебном заведении. Этого мне хватит для поступления в университет». Еще я посещал дополнительные занятия в среднем учебном заведении. В то же время самостоятельно ищу литературу, книги в магазине и в интернете, также ищу группу на фейсбуке с целью общения и обмена знаниями с учителями и друзьями, проживающими в другом городе (Ханой, Хо Ши Минь). Перед государственным экзаменом около двух месяцев я сам занимался дома.*

3. Как Вы оцените качество довузовской подготовки?

Студент КФУ: *Довузовская подготовка помогла повысить психологическую готовность к экзаменам, а большую часть времени я занимался с репетитором. В моем случае подготовка была очень хорошая. Про подготовительные курсы ничего не могу сказать, потому что не ходил на них.*

Студент ДГУ: *Довузовская подготовка немало помогла мне в подготовке к поступлению в вуз. В общем, я удовлетворен ею, но, по моему мнению, лучше бы я посещал дополнительные занятия либо занимался с репетитором.*

4. Большой ли был конкурс, когда Вы поступали и что помогло Вам выиграть в конкурсе: родители помогли, самостоятельная подготовка с репетиторами или что-то еще?

Студент КФУ: *Конкурс был большой (4 человека на место), благодаря репетиторам я смог хорошо сдать экзамены и поступить на бюджет.*

Студентка ДГУ: *Я сама выиграла. Я бы поступила на специальность – математику (с оплатой) с конкурсом 10 человек. Это большой конкурс. Но думаю, что у меня недостаточно знаний и навыков. Сдала государственный экзамен на «хорошо» и сейчас учусь здесь – на гуманитарном факультете.*

5. На Ваш взгляд, место проживания, влияет на получение информации при поступлении в университет?

Студент КФУ: *Жителям городов проще, потому что у них есть возможность посещения курсов, репетиторов. У жителей сел, деревень зачастую возможностей мало, по причине отсутствия интернета, связи хорошего качества. Я живу в городе и получил информацию из интернета (сайтов вузов) и от друзей, а также на Днях открытых дверей в вузе.*

Студент КФУ: *Абитуриенты, у которых семьи живут в областном и городском центрах, владеют информацией в большей степени, чем абитуриенты в других местах*

Студентка ДГУ: *Я живу в селе, начала читала книгу по поступлению в вуз, изданную Министерством образования, потом получила информации от вуза по специальностям университета, также от друзей, которые учатся в университете, куда я буду поступать и, последнее, с сайта вуза, но информации на сайте университета недостаточно и имеются ошибки.*

Студентка ДГУ: *Информация о вузах мало знакома абитуриентам из села ... они большинство знаний получают из СМИ, потому что у них нет таких возможностей получения информации, как у абитуриентов в городе.*

6. Как Вы оцениваете, достаточно ли предоставляется информации для поступления в вуз?

Студентка КФУ: *Была удовлетворена по всем вопросам для поступления в вуз, но информирована о возможности трудоустройства не очень четко.*

Студент ДГУ: *Вообще, о вузе, специальности и другом частично знаю, но информированности о перспективах трудоустройства... не конкретно. Поэтому для меня выбор вуза и специальности в большей степени характеризует мои хобби.*

7. На Ваш взгляд, как род занятий родителей влияет на доступность высшего образования для абитуриентов?

Студент КФУ: *Влияет, но на некоторый круг специальностей. Если оба родителя врачи или инженеры, то они будут настаивать, чтобы ребенок получал высшее образование в этой же сфере. Родители будут считать свою сферу деятельности престижной.*

Студентка ДГУ: *Не важно. Однако, если родители работают в сфере интеллектуальной профессии, то ориентируют своих детей на их специальность. Мои родители крестьяне. Они хотят, чтобы я училась в университете, чтобы в будущем получить хорошую работу.*

8. Много ли денег потратила Ваша семья на Вашу подготовку к сдаче ЕГЭ и вступительных экзаменов: нанимали репетиторов, занимались на подготовительных курсах и т.д.?

Студент КФУ: *Около 60 000 рублей за полгода с репетитором, за 8 месяцев подготовки по двум предметам.*

Студент ДГУ: *Я занимался на дополнительных курсах подготовки в школе, не очень дорого.*

9. Как Вы думаете, дети из малообеспеченных семей могут себе позволить тратить деньги на подготовку к университету?

Студентка КФУ: *У них недостаточно средств. В подобных случаях, думаю, ребенок будет готовиться самостоятельно, либо обращаться к знакомым, которые смогут заниматься бесплатно, либо за гораздо меньшую сумму.*

Студентка КФУ: *На данный момент школы в достаточной мере предоставляют багаж знаний для поступления в университет. Все зависит от родителей и самих детей. Я знаю примеры, когда малообеспеченные семьи бессмысленно тратили деньги на подготовку, хотя она не требовалась*

Студент ДГУ: *Хотя плата за дополнительный курс с репетитором больше, чем другие дополнительные курсы, но я выбирал эту форму потому, что она лучше, чем другие формы. Более того, мои родители желают беспроигрышного поступления в вуз.*

10. Как уровень образования ваших родителей влияет на получение Вами высшего образования?

Студент КФУ: *Если ребенок целеустремленный, он может добиться всего своими силами, но все же без помощи родителей это сложно.*

Студентка ДГУ: *Я думаю, что, если родители имеют высокий уровень образования, то это лучше для профессиональной ориентации своих детей.*

Мои родители закончили только среднюю школу. Они не знают, куда меня ориентировать и на какую специальность, все сама выбирала.

11. На Ваш взгляд, как влияет на возможность поступления в вуз регион Вашего проживания?

Студент КФУ: Жителям городов проще, потому что у них есть возможность посещения курсов, репетиторов. У жителей сел, деревень зачастую возможностей мало по причине отсутствия интернета, связи хорошего качества. Я живу в городе, никаких не было трудностей при поступлении в вуз.

Студентка ДГУ: В селе, где я и моя семья живут, молодежь потом работает в фирме или на заводе, а девушки состоят в браке, иногда поступают в университет, потому что они хотят заработать деньги, особенно это трудно для молодежи из бедных семей и родителей с невысоким образованием.

12. Влияет ли число членов Вашей семьи на доступность высшего образования?

Студентка КФУ: Влияет. Но в России имеется большое количество неполных семей, и отсутствие одного из членов семьи, как правило, не сильно снижает семейный доход и практически не влияет на доступность.

Студентка ДГУ: В моей семье 8 человек, занималась на дополнительных курсах в школе по 3 занятия в неделю и недорого. Однако у меня была такая проблема, так как мы живем в селе, мои родители – крестьяне, кроме учебы в школе я помогала им в полевых работах.

13. Какая трудность наиболее Вы испытывали после поступления в вуз?

Студентка КФУ: Я учусь на коммерческой форме. Если бы училась на бюджетной форме, то снижалась бы материальная нагрузка на обучение. Более того, я не местная, снимаю комнату с друзьями. Поэтому затраты на обучение и жизнь повышаются.

Студентка КФУ: Я обучаюсь на коммерческой основе. Помимо оплаты за обучение, я оплачиваю аренду квартиры, которую снимаю с друзьями. Это немалые траты, по моим меркам.

Студент ДГУ: У меня бесплатное обучение. Живу в общежитии, тип 3, где 8 студентов в одной комнате. По-моему, такое число студентов – это много, так что часто хожу в учебную комнату. Но у родителей немного денег, поэтому приходится жить так.

14. На Ваш взгляд, отвечает ли общежитие Вашим минимальным требованиям?

Студент КФУ: *Я живу в Деревне Универсиады. Все хорошо. Но только она далеко от университета. Если ехать на автобусе или метро, дорога занимает 40-50 минут, не считая пешей прогулки от остановки до университета. Кроме того, переход в другую аудиторию также отнимает много времени.*

Студент ДГУ: *Я решил жить в общежитии, потому что оно рядом с университетом. Могу ходить пешком. Только общежитие старое.*

15. На Ваш взгляд, отвечает ли учебные условия университета (аудитория, библиотека, компьютер и т. д.) Вашим минимальным требованиям?

Студент КФУ: *Всего достаточно.*

Студентка ДГУ: *В библиотеке учебников мало, 7-8 студентов используют одну книгу или один экземпляр фотоконии. Аудитории в корпусах В1, В6 маленькие, в группе 40-50 студентов, проекторы работают слабо. Более того, при регистрации на дисциплины сайт университета часто перегружен.*

16. Вы работаете неполный рабочий день? Почему Вы решили работать при учебе в вузе?

Студент КФУ: *Да. Это не только проблема денег для платы за обучение (выше 70 тыс. рублей), но и хочу получить опыт в работе.*

Студент ДГУ: *Я работаю неполный рабочий день, потому что он восполняет плату за учебу в вузе, особенно затраты на питание и одежду. Кроме того, смогу накопить опыт на работе.*

БЛАГОДАРИМ ВАС ЗА ИНТЕРВЬЮ!

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Таблица 1

Типы школы	Количество	Процент (%)
обычная школа	797	39,9
профильная школа	1203	60,1

Таблица 2

Формы подготовительных курсов в зависимости от специальности, % к числу ответивших

специальность		самостоя- тельно	занятия в школах	с репетито- ром из вуза	с репетитором	на под. курсах при вузе
экономический	КФУ	37	10	4	32	7
	ДГУ	34	58	8	0	0
компьютерные технологии	КФУ	30	16	6	30	12
	ДГУ	35	61	1	2	0
педагогический	КФУ	35	17	7	32	4
	ДГУ	31	38	9	0	0
юридический	КФУ	38	14	3	31	9
	ДГУ	56	27	6	1	0
технический	КФУ	29	12	9	35	7
	ДГУ	35	55	18	11	0
гуманитарный	КФУ	33	55	7	31	6
	ДГУ	25	39	17	2	0
гуманитарно- прикладной	КФУ	33	15	7	29	13
	ДГУ	22	60	10	0	0
естественно научный, медицинский	КФУ	39	10	7	31	5
	ДГУ	20	68	10	8	0
математический	КФУ	35	17	4	30	8
	ДГУ	27	44	17	4	0
культура и ис- кусство	КФУ	30	16	6	31	9
	ДГУ	45	50	4	0	0

Корреляция между источниками информации
при поступлении в вуз учащихся из КФУ

		тип класса в вузе	род занятия_мать	род занятия_отец	образование_ мать	образование_ отец	доход семьи	место проживания семьи
родители, родственники, знакомые	Корреляция Пирсона	.100**	-.025	-.078*	-.090**	-.049	.030	-.101**
	Знч.(2-сторон)	.002	.428	.013	.005	.118	.336	.001
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
учителя	Корреляция Пирсона	.034	-.050	.170**	-.040	-.040	.011	-.150**
	Знч.(2-сторон)	.283	.115	.000	.212	.204	.725	.000
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
друзья, сверстники	Корреляция Пирсона	.020	.085**	-.003	.033	.000	.024	-.059
	Знч.(2-сторон)	.526	.007	.915	.301	.995	.443	.062
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
телевидение	Корреляция Пирсона	-.017	.129**	.053	-.023	-.023	-.011	-.043
	Знч.(2-сторон)	.596	.000	.094	.462	.459	.735	.179
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
газеты (республиканские, краевые, областные, городские)	Корреляция Пирсона	-.033	.026	-.026	.128**	-.001	-.047	.041
	Знч.(2-сторон)	.291	.413	.418	.000	.977	.137	.200
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
газеты вузов	Корреляция Пирсона	-.048	-.016	.008	.033	.026	-.022	.052
	Знч.(2-сторон)	.132	.606	.812	.300	.416	.489	.100
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
радиопередачи	Корреляция Пирсона	.018	.168**	.068*	.075*	-.057	-.017	-.027
	Знч.(2-сторон)	.579	.000	.033	.018	.070	.597	.397
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
интернет – сайты вузов	Корреляция Пирсона	.011	.067*	-.073*	.004	.014	-.008	.180**
	Знч.(2-сторон)	.726	.033	.022	.894	.652	.803	.000
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
мероприятия в вузах	Корреляция Пирсона	.036	-.014	-.076*	-.031	-.011	-.041	-.053
	Знч.(2-сторон)	.261	.662	.017	.325	.722	.199	.093
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
школьные мероприятия	Корреляция Пирсона	-.004	-.052	.026	-.051	.035	.049	.070*
	Знч.(2-сторон)	.907	.098	.412	.105	.263	.122	.026
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
специальные издания	Корреляция Пирсона	.003	-.064*	-.109**	-.039	.013	-.009	.086**
	Знч.(2-сторон)	.922	.044	.001	.216	.688	.781	.007
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
другие	Корреляция Пирсона	-.026	-.014	.136**	.133**	.080*	-.041	.091**
	Знч.(2-сторон)	.411	.658	.000	.000	.011	.191	.004
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000

** . Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон).

* Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон).

Корреляция между источниками информации
при поступления в вуз учащихся из ДГУ

		тип школ	род занятия_мать	род занятия_отец	образование_мать	образование_отец	доход семьи	место проживания семьи
родители, родственники, знакомые	Корреляция Пирсона	.012	-.040	-.018	-.018	-.092**	.044	-.055
	Знч.(2-сторон)	.694	.205	.567	.569	.004	.166	.082
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
учителя	Корреляция Пирсона	-.056	-.031	.024	-.042	.013	.020	-.011
	Знч.(2-сторон)	.077	.334	.453	.180	.673	.533	.717
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
друзья, сверстники	Корреляция Пирсона	.018	-.029	-.013	.023	.071*	-.032	.015
	Знч.(2-сторон)	.580	.357	.672	.477	.024	.306	.646
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
телевидение	Корреляция Пирсона	.028	.037	.022	-.007	.008	-.005	.024
	Знч.(2-сторон)	.369	.244	.490	.823	.792	.882	.447
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
газеты (республиканские, краевые, областные, городские)	Корреляция Пирсона	.045	-.004	.119**	-.034	.012	.006	-.002
	Знч.(2-сторон)	.154	.891	.000	.285	.693	.842	.948
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
газеты вузов	Корреляция Пирсона	.029	.050	.015	.033	.046	-.033	.073*
	Знч.(2-сторон)	.359	.117	.646	.293	.148	.291	.021
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
радиопередачи	Корреляция Пирсона	.005	-.023	.018	-.011	-.093**	.032	-.024
	Знч.(2-сторон)	.865	.462	.578	.716	.003	.318	.445
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
интернет – сайты вузов	Корреляция Пирсона	-.038	-.022	.005	-.019	-.060	.019	-.004
	Знч.(2-сторон)	.226	.479	.866	.546	.056	.558	.895
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
мероприятия в вузах	Корреляция Пирсона	.026	.028	.015	.012	-.023	-.005	-.013
	Знч.(2-сторон)	.416	.377	.630	.700	.465	.868	.687
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
школьные мероприятия	Корреляция Пирсона	-.002	.022	.023	-.022	.000	-.019	-.001
	Знч.(2-сторон)	.946	.493	.473	.492	.988	.553	.978
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
специальные издания	Корреляция Пирсона	.009	.025	.002	-.015	.015	.000	.018
	Знч.(2-сторон)	.774	.422	.962	.625	.644	.998	.574
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
** Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).								
* Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).								

Источники информации в зависимости от места проживания семьи при поступлении в вуз учащихся ДГУ и КФУ, % к числу ответивших

Источники информации		областной (республиканский) центр	крупный, средний город области	малый город	поселок городского типа	село, деревня
родители, родственники, знакомые	КФУ	49,7	45,4	38,2	38,7	36,2
	ДГУ	46,7	48	39,5	43,4	36,7
учителя	КФУ	43,7	34,4	33,3	29,7	10,6
	ДГУ	36,4	33,7	43,4	30,1	36,7
друзья, сверстники	КФУ	32,9	49,1	44,3	19,8	36,2
	ДГУ	30,1	34,4	30,3	29,2	35,4
телевидение	КФУ	0,5	0,6	2,1	6,3	6,6
	ДГУ	15,8	17,6	20,3	22,1	22,6
газеты (республиканские и др.)	КФУ	6,9	16,6	11,4	9,9	12,8
	ДГУ	12,7	12,4	7,9	16,5	7,9
газеты вузов	КФУ	0,4	2,8	3,3	6,1	9,4
	ДГУ	25,9	28,8	28,9	38,1	32,9
радиопередачи	КФУ	0,2	0,5	0,8	2,1	4,3
	ДГУ	7,6	15,6	17,7	18,3	21,1
интернет-сайты вузов	КФУ	97,6	88,3	92,5	87,2	80,6
	ДГУ	68,4	47,4	47,1	44,2	43
мероприятия в вузах	КФУ	41,7	41,1	41,5	39,3	10,6
	ДГУ	16,8	10,5	9,3	5,3	3,8
школьные мероприятия	КФУ	8,3	1,8	8,3	16	4,3
	ДГУ	5,4	3,4	6,6	6,2	3,8
специальные издания	КФУ	15,7	24,5	20,6	29,7	14,9
	ДГУ	2	3,4	2,6	1,8	3,8
другие источники	КФУ	0	0,6	1,8	3,3	0
	ДГУ	0,7	1,9	2,6	0	2,5

Корреляция между различными факторами и уровнем информированности при поступлении в вуз учащихся из КФУ

		Перечень вузов города (региона)	Перечень всех специальностей по выбранному профилю	Возможные и используемые в конкретном вузе формы вступительных экзаменов	Требования на вступительных экзаменах по конкретным предметам	Перспективы трудоустройства по специальности
Тип школ	Корреляция Пирсона	-.056	.063 *	.023	-.036	-.105 **
	Знч.(2-сторон)	.077	.048	.467	.250	.001
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Род занятия_ мать	Корреляция Пирсона	-.046	.012	.019	-.033	-.120 **
	Знч.(2-сторон)	.148	.712	.547	.299	.000
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Род занятия_ отец	Корреляция Пирсона	-.042	-.022	.001	-.040	-.054
	Знч.(2-сторон)	.185	.482	.965	.202	.087
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Уровень образования_ мать	Корреляция Пирсона	-.024	.055	.016	.004	.010
	Знч.(2-сторон)	.447	.081	.624	.901	.763
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Уровень образования_ отец	Корреляция Пирсона	.026	.029	-.030	-.016	.014
	Знч.(2-сторон)	.405	.362	.338	.623	.662
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Доход семьи	Корреляция Пирсона	.048	-.051	-.026	.022	.048
	Знч.(2-сторон)	.132	.105	.408	.480	.132
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Место проживания семьи	Корреляция Пирсона	.143 **	.009	-.020	.034	-.030
	Знч.(2-сторон)	.000	.767	.535	.284	.336
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000

** Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

* Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).

Корреляция между различными факторами и уровнем информированности при поступлении в вуз учащихся из ДГУ

		Перечень вузов города (региона)	Перечень всех специальностей по выбранному профилю	Возможные и используемые в конкретном вузе формы вступительных экзаменов	Требования на вступительных экзаменах по конкретным предметам	Перспективы трудоустройства по специальности
Тип школ	Корреляция Пирсона	.041	.011	.017	-.031	-.065*
	Знч.(2-сторон)	.200	.731	.586	.328	.040
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Род занятия_ мать	Корреляция Пирсона	.051	-.124**	-.020	.024	-.008
	Знч.(2-сторон)	.107	.000	.527	.443	.800
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Род занятия_ отец	Корреляция Пирсона	.059	.024	.035	-.028	.046
	Знч.(2-сторон)	.064	.448	.262	.384	.148
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Уровень образования_ мать	Корреляция Пирсона	.048	-.013	-.067*	-.009	-.006
	Знч.(2-сторон)	.130	.674	.034	.778	.839
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Уровень образования_ отец	Корреляция Пирсона	.007	.034	.008	.035	.054
	Знч.(2-сторон)	.823	.278	.810	.267	.088
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Доход семьи	Корреляция Пирсона	-.041	-.011	.054	-.060	-.037
	Знч.(2-сторон)	.198	.740	.089	.059	.240
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Место проживания семьи	Корреляция Пирсона	.046	.007	-.091**	.040	-.021
	Знч.(2-сторон)	.149	.816	.004	.210	.507
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000

** Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).
* Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).

Корреляция между различными факторами и мотивами получения
высшего образования учащимися из КФУ

		решение семьи	друзья пошли в вуз	решение проблемы трудоустройства	сделать профессиональную карьеру	гарантие материального достаток и положения в обществе	способ саморазвития и самосовершенствования
Тип школ	Корреляция Пирсона	.056	-.060	-.048	-.023	-.008	.033
	Знч.(2-сторон)	.078	.058	.128	.463	.807	.294
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Род занятия_мать	Корреляция Пирсона	-.016	-.035	-.016	.009	-.003	.008
	Знч.(2-сторон)	.609	.265	.611	.774	.923	.792
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Род занятия_отец	Корреляция Пирсона	-.028	-.057	-.026	-.018	.084**	-.040
	Знч.(2-сторон)	.375	.071	.403	.578	.008	.208
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Уровень образования_мать	Корреляция Пирсона	.010	.000	-.077*	.026	.047	.001
	Знч.(2-сторон)	.745	.989	.015	.407	.135	.966
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Уровень образования_отец	Корреляция Пирсона	-.003	.048	-.058	.013	-.001	-.061
	Знч.(2-сторон)	.935	.131	.067	.685	.964	.055
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Число членов в семье	Корреляция Пирсона	-.023	.012	-.041	-.015	.050	-.075*
	Знч.(2-сторон)	.474	.707	.190	.638	.111	.018
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Доход семьи	Корреляция Пирсона	-.007	-.009	.047	-.092**	-.002	.006
	Знч.(2-сторон)	.823	.787	.136	.004	.945	.856
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Место проживания семьи	Корреляция Пирсона	.032	-.046	.027	.021	-.043	.056
	Знч.(2-сторон)	.318	.147	.391	.505	.171	.078
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
** Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).							
* Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).							

Корреляция между различными факторами и мотивами получения высшего образования учащимися из ДГУ

		решение семьи	друзья пошли в вуз	решение проблемы трудоустройства	сделать профессиональную карьеру	гарантие материального достаток и положения в обществе	способ саморазвития и самосовершенствования
Тип школ	Корреляция Пирсона	.031	-.003	.038	.009	.015	-.059
	Знч.(2-сторон)	.332	.929	.231	.788	.640	.060
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Род занятия_мать	Корреляция Пирсона	-.055	.030	-.008	.004	.005	-.022
	Знч.(2-сторон)	.084	.337	.788	.894	.884	.481
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Род занятия_отец	Корреляция Пирсона	.012	-.024	.035	.062*	-.035	.029
	Знч.(2-сторон)	.709	.444	.271	.049	.272	.363
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Образования_мать	Корреляция Пирсона	-.030	-.002	-.010	.021	-.029	.009
	Знч.(2-сторон)	.339	.956	.756	.510	.361	.786
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Образования_отец	Корреляция Пирсона	.002	-.021	.051	-.021	.023	-.016
	Знч.(2-сторон)	.950	.502	.104	.517	.465	.616
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Число членов в семье	Корреляция Пирсона	.052	.016	-.015	-.067*	-.004	-.045
	Знч.(2-сторон)	.098	.605	.627	.034	.894	.151
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Доход семьи	Корреляция Пирсона	.014	-.026	-.004	.020	.005	-.002
	Знч.(2-сторон)	.655	.406	.910	.533	.865	.958
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Место проживания семьи	Корреляция Пирсона	-.003	.010	-.032	.036	.015	-.008
	Знч.(2-сторон)	.917	.746	.310	.257	.635	.805
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
** Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).							
* Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).							

Влияние рода занятий отца на мотивы поступления в вуз, %

Род занятий родителей	КФУ (гарантия материального достатка и положения в обществе)	ДГУ (сделать профессиональную карьеру)
Рабочий промышленного или сельскохозяйственного предприятия	8,6	25,3
Специалист (инженер, врач и т.д.)	23	41,9
Служащий (секретарь, делопроизводитель, и т.п.)	13,5	5,4
Руководитель предприятия	2	1,1
Руководитель среднего звена <i>предприятия</i> (отдела, цеха и т.д.)	6,6	2,2
Предприниматель	8,4	/
Безработный	5,3	12,4
Пенсионер (в том числе по инвалидности)	5,5	1,6
Другое	8,4	7,5
Не знаю	18,8	2,7
<i>Итого</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Размер платы за дополнительные курсы в зависимости от различных специальностей, % к числу ответивших

специальность		меньше 5000 руб.	от 5001 до 10000 руб.	от 10001 до 20000 руб.	от 20001 до 50000 руб.	от 50001 до 100 000 руб.	более 100000 руб.
экономический	КФУ	13	15	10	12	5	0
	ДГУ	5	40	11	19	0	0
компьютерные технологии	КФУ	8	16	18	12	6	1
	ДГУ	0	5	51	33	1	0
педагогический	КФУ	17	23	10	8	5	0
	ДГУ	0	16	37	26	1	0
юридический	КФУ	11	11	14	13	7	0
	ДГУ	0	2	55	36	1	0
технический	КФУ	9	20	13	14	4	1
	ДГУ	0	0	55	40	0	3
гуманитарный	КФУ	13	15	10	13	4	1
	ДГУ	0	1	57	30	0	0
гуманитарно- прикладной	КФУ	10	21	14	11	6	0
	ДГУ	0	10	55	30	0	0
естественно научный, медицинский	КФУ	7	18	8	10	6	0
	ДГУ	5	20	52	22	1	0
математический	КФУ	15	9	10	15	7	1
	ДГУ	5	25	27	21	1	0
культура и искусство	КФУ	10	21	15	11	6	0
	ДГУ	0	20	20	27	0	0

Таблица 12

Корреляция между количеством членов семьи и затратами на поступление в вуз (учащиеся из ДГУ и КФУ)

Корреляции			
		Ваша семья состоит из_ человек (укажите число человек в семье, включая Вас)	Общий объем денежных средств, которые Вы и Ваша семья потратили на подготовку в вуз
Ваша семья состоит из_ человек (укажите число человек в семье, включая Вас)	Корреляция Пирсона	1	.128**
	Знч.(2-сторон)		.000
	N	2000	2000
Общий объем денежных средств, которые Вы и Ваша семья потратили на подготовку в вуз	Корреляция Пирсона	.128**	1
	Знч.(2-сторон)	.000	
	N	2000	2000
** Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).			

Таблица 13

Размер затрат на дополнительные курсы в зависимости от числа членов в семье, %

число членов семьи		не было	менее 5000 руб.	от 5001 до 10000 руб.	от 10001 до 20000 руб.	от 20000 до 50000 руб.	от 50001 до 100000 руб.	более 100000 руб.
1 человек	ДГУ	0	0	0	0	0	0	0
	КФУ	0	0	0	1,2	1,8	0	0
2 человека	ДГУ	10,8	0	8,9	11,5	0	8,9	0
	КФУ	14,7	0	7,2	3,6	7	0	0
3 человека	ДГУ	26,2	53,1	29,6	13,1	27,7	37,5	0
	КФУ	0	0	0	8,3	10,6	0	0
4 человека	ДГУ	53,8	46,9	47,9	62,3	51,3	14,3	100
	КФУ	14,7	66,7	39,6	39	33,8	40	100
5 человек	ДГУ	9,2	0	136	131	14,3	39,3	0
	КФУ	67,6	33,3	53,2	30,2	31,3	40	0
6 человек	ДГУ	0	0	0	0	6,7	0	0
	КФУ	0	0	0	9,8	12	0	0
7 человек	ДГУ	0	0	0	0	0	0	0
	КФУ	0	0	0	4,8	1,8	0	0
8 человек	ДГУ	0	0	0	0	0	0	0
	КФУ	0	0	0	0	0	0	0
9 человек	ДГУ	0	0	0	0	0	0	0
	КФУ	0,3	0	0	1,3	0,2	1,6	0
10 человек	ДГУ	0	0	0	0	0	0	0
	КФУ	0	0	0	0	0	0	0
14 человека	ДГУ	0	0	0	0	0	0	0
	КФУ	0	0	0	0,7	1	0	0

Корреляция между факторами и трудностями
после поступления в вуз (учащиеся из КФУ)

		Род занятия _мать	Род занятия _отец	Образования _мать	Образования _отец	Число членов в семье	Доход семьи	Место проживания студентов	Место проживания семьи
не хватает денег на оплату жилья	Корреляция Пирсона	.100**	.074*	.008	-.020	-.028	-.040	-.053	.120**
	Знч.(2-сторон)	.002	.020	.801	.520	.370	.208	.095	.000
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
плохие жилищные условия	Корреляция Пирсона	-.069*	-.053	-.031	.008	.063*	.000	.239**	.158**
	Знч.(2-сторон)	.028	.093	.326	.796	.047	.988	.000	.000
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
не хватает денег на питание	Корреляция Пирсона	.100**	.002	.076*	.043	.031	-.022	.224**	-.184**
	Знч.(2-сторон)	.002	.953	.016	.179	.329	.496	.000	.000
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
плохие бытовые условия в общежитии	Корреляция Пирсона	-.050	.056	-.032	.048	-.086**	-.002	.291**	.151**
	Знч.(2-сторон)	.117	.078	.318	.130	.006	.960	.000	.000
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
не хватает денег для обновления (ремонта) одежды, обуви	Корреляция Пирсона	.137**	-.121**	-.016	.012	-.100**	.021	.027	.105**
	Знч.(2-сторон)	.000	.000	.607	.711	.002	.505	.395	.001
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
не хватает денег на покупку учебной литературы, канцелярских принадлежностей	Корреляция Пирсона	.099**	-.048	.027	.036	.106**	-.006	.122**	-.079*
	Знч.(2-сторон)	.002	.126	.386	.251	.001	.838	.000	.013
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
другие	Корреляция Пирсона	-.040	.057	.029	.013	-.049	-.044	-.100**	-.050
	Знч.(2-сторон)	.204	.071	.351	.674	.120	.162	.002	.115
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
**Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон).									
* Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон).									

Корреляция между факторами и трудностями
после поступления в вуз (учащиеся из ДГУ)

		Род заняття_ мать	Род заняття_ отец	Образования_ мать	Образования_ отец	Число членов в семье	Доход семьи	Место проживания студентов	Место проживания семьи
не хватает денег на оплату жилья	Корреляция Пирсона	-.027	.028	-.018	-.014	.013	.009	.003	-.036
	Знч.(2-сторон)	.395	.381	.562	.651	.686	.779	.929	.251
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
плохие жилищные условия	Корреляция Пирсона	.029	-.007	.028	-.018	.011	-.024	-.033	-.034
	Знч.(2-сторон)	.353	.826	.370	.569	.721	.449	.300	.289
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
не хватает денег на питание	Корреляция Пирсона	-.013	.060	.035	-.109**	.043	-.012	.008	.050
	Знч.(2-сторон)	.671	.058	.263	.001	.170	.706	.797	.114
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
плохие бытовые условия в общежитии	Корреляция Пирсона	.024	-.002	-.075*	.013	-.032	-.018	-.010	.019
	Знч.(2-сторон)	.440	.958	.017	.677	.311	.573	.756	.554
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
не хватает денег для обновления (ремонта) одежды, обуви	Корреляция Пирсона	.018	.008	-.022	.086**	-.043	.002	-.034	.038
	Знч.(2-сторон)	.568	.806	.484	.007	.177	.955	.280	.228
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
не хватает денег на покупку учебной литературы, канцелярских принадлежностей	Корреляция Пирсона	-.022	.067*	-.023	-.069*	.032	.031	.017	-.053
	Знч.(2-сторон)	.482	.033	.476	.030	.319	.322	.596	.095
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
другие	Корреляция Пирсона	-.004	.025	.027	.051	.028	-.019	.017	.007
	Знч.(2-сторон)	.889	.421	.395	.106	.383	.539	.597	.813
	N	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000

** Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

*Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).

Научное издание

Ха Ван Хоанг

Фурсова Валентина Владимировна

**ДОСТУПНОСТЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИЙСКОМ И ВЬЕТНАМСКОМ ОБЩЕСТВАХ
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ**

Компьютерная верстка

А.Г. Богданова

Дизайн обложки

М.А. Ахметова

Подписано в печать 02.02.2019

Бумага офсетная. Печать цифровая.

Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 11.

Уч.-изд. л. 8,15. Тираж 500 экз. Заказ 128/1

Отпечатано в типографии

Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37

тел. (843) 233-73-59, 233-73-28