

DOI 10.15826/umpa.2018.03.033

АКАДЕМИЧЕСКАЯ НЕОДНОРОДНОСТЬ СТУДЕНТОВ И УПРАВЛЕНИЕ ВУЗАМИ: ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПОВЕСТКИ

Ф. Р. Загирова

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Россия, 101000, г. Москва, Потаповский пер., 16/10; fzagirova@hse.ru*

Ключевые слова: академическая неоднородность, массовизация, управление вузами в условиях неоднородности, стратегии университетов.

Данная статья призвана обратить внимание на такое явление, как академическая неоднородность студентов внутри вузов, и уточнить исследовательскую повестку по изучению данного феномена и его взаимосвязи с университетским управлением. Обзор существующей литературы и статистических данных на примере России позволил обозначить круг возможных причин для роста академической неоднородности в вузах и предложить базовые предпосылки для определения ее уровня. В статье впервые осуществляется анализ академической неоднородности как контекстуальной переменной и организационной характеристики вузов, обосновывается ее значимость для университетского управления. Автор также приводит круг теоретических рамок, через которые может быть проанализировано управление университетом в контексте высокой академической неоднородности. Продолжением данной работы станет более детальное исследование практик управления в вузах. Результаты данной работы могут быть использованы для расширения существующей повестки исследований в области высшего образования, а также для анализа и планирования деятельности конкретных университетов.

Введение

Еще в 1973 г. Мартин Троу написал известную работу о проблемах перехода от элитного к массовому высшему образованию, которые свойственны многим образовательным системам [1]. Тенденция к массовизации как высшего, так и профессионального образования сохраняется и по сей день: с 1972 по 2012 гг. мировой валовой показатель охвата третичным образованием вырос с 10% до 32% [2].

Стремление к получению высшего образования в некоторых странах, в том числе и в России, стало практически универсальным. Согласно М. Троу, если в элитной системе получение высшего образования было привилегией высшего класса и самых талантливых студентов, то в системе массового (и тем более универсального образования) обучение в вузе становится ожидаемым, обязательным шагом практически независимо от способностей или социального происхождения. Если ранее доступ к образованию был

ограниченным, университеты могли выбирать немногих среди множества, то сейчас им приходится иметь дело со студентами, которых в недалеком прошлом они даже не могли себе представить [3].

Массовизация ведет к тому, что доступ к высшему образованию получают все больше студентов с совершенно разным социально-экономическим и культурным капиталом и разной степенью академической подготовки [1]. Нельзя также утверждать, что стратификация системы, свойственная системам высшего образования с высоким охватом [4], обеспечивает жесткое распределение абитуриентов по вузам согласно уровню их подготовки. При массовом участии в высшем образовании как в университетах-лидерах, так и в остальных вузах может возникнуть ситуация, когда под одной крышей в силу разных причин оказываются совершенно разные студенты.

Неоднородность студенческого контингента способна оказывать воздействие на выполнение вузами своей фундаментальной функции

предоставления качественного образования. Единовременная необходимость достижения академических стандартов работы со студентами с разной степенью подготовки, а также необходимость соответствия ожиданиям по индивидуализации образовательных треков могут сделать осуществление данной функции сверхсложной задачей. Таким образом, более детальное изучение явления академической неоднородности с точки зрения анализа организационных и управленческих практик и стратегий вузов представляется необходимым.

Однако цель этой статьи не дать ответы на вопросы об управлении вузами в контексте академической неоднородности, а, скорее, поставить их через анализ причин и последствий этого явления, уточнить исследовательскую повестку по изучению академической неоднородности и ее взаимосвязи с университетским управлением. Для достижения данной цели в статье использовался широкий круг существующих исследований в области высшего образования, статистические данные из Переписи населения, ЕИС Министерства образования и науки Российской Федерации. Был также проведен анализ данных Мониторинга качества приема, проводимого с 2011 г. Высшей школой экономики.

Статья построена следующим образом: первая часть посвящена обзору существующей литературы в области студенческой неоднородности, где уточняется существующее понятие академической неоднородности с позиций соответствия нуждам анализа университетского управления. Далее приводится детальный анализ возможных причин возникновения академической неоднородности и способ ее определения внутри конкретного вуза. В следующей части предложены применимые в контексте данного феномена теоретические рамки и обозначены возникающие перед вузами вызовы. В заключении статьи приводятся предложения по исследовательской повестке для дальнейших научных изысканий и внутриуниверситетского анализа.

Что такое академическая неоднородность?

Неоднородность студенческого контингента является предметом активных дискуссий в научно-исследовательских кругах. Принято считать, что определенные личные показатели влияют на разную успеваемость студентов. К ним традиционно относят социально-экономический статус студента [5–8], культурный капитал [9], гендер-

ный признак [10], этническую и расовую принадлежность [10–12]. Хотя эти факторы могут определять определенный уровень академической подготовки студентов, они в малой степени поддаются изменению через усилия вуза.

Академическая неоднородность обучающихся становится объектом исследования нечасто. Наибольший пласт работ рассматривает этот феномен на уровне школьного образования: авторы изучают педагогические практики учителей [13], воздействие организационных практик на успеваемость учащихся [14], эффекты воздействия семьи на развитие детей [15, 16] а также эффекты со-обучения (peer-effects) [17]. Однако результаты отчета, подготовленного Мун и коллегами [18], свидетельствуют о том, что, несмотря на существующую проблему академической неоднородности учеников, практики, направленные на работу с ней, применяются в недостаточной степени. Другие ученые подходят к вопросу исследования данного феномена с точки зрения психологических особенностей учащихся, их стратегий обучения [19], целей получения образования и их уверенности в себе [20].

На уровне высшего образования довольно широкий круг работ охватывает вопросы взаимодействия студентов друг на друга в процессе со-обучения [17, 21, 22]. Исследования показывают, что академические достижения студентов суммарно выше при обучении в смешанных группах, чем при обучении в отдельных группах. Максимальная добавленная ценность, таким образом, достигается при обучении студенты разного уровня подготовки, в рамках одних образовательных групп и учреждений. При этом некоторые работы показывают, что эффект со-обучения может варьироваться в зависимости от специальности обучения: так, студенты технического профиля получают больший положительный результат от обучения в смешанных группах, чем студенты-гуманитарии [23]. К другим исследованиям в контексте высшего образования можно отнести работы по изучению практик преподавателей по обучению неоднородных групп учащихся [24].

Труды, рассматривающие академическую неоднородность на университетском и системном уровне, немногочисленны [25, 26]. Они представляют собой методологические работы, в которых проводится расчет академической неоднородности на примере российских вузов, основанный на результатах Единого государственного экзамена (ЕГЭ). Ф. Т. Алескеров и его коллеги также предприняли попытку оценить полученные результаты с точки зрения «идеальной» системы высшего об-

разования [26]. Однако сфера организации и управления академически неоднородными студентами в вузах остается белым пятном на поле научных исследований в сфере высшего образования.

Исходя из рассмотренной литературы в области академической неоднородности школьников и студентов можно предложить довольно широкое определение академической неоднородности – это наличие в образовательном учреждении учащихся с разным уровнем базовой подготовки и успеваемости и, соответственно, с разными нуждами; студентов, которым свойственны разные стратегии обучения и разные модели поведения; студентов, для которых получение высшего образования важно в силу различных причин и для различных целей. Понятие академической неоднородности, которое предлагается рассматривать в целях восполнения существующего пробела, носит более узкий характер. В данной статье оно понимается как различный уровень академической подготовки студентов одного вуза к учебе в нем, к выполнению учебных планов и достижению поставленных академических задач. Уровень академической подготовки, в свою очередь, выражается как в знаниях, необходимых для успешного обучения на курсах, так и во владении определенными навыками, необходимыми для обучения в вузе. Такое понимание позволяет упростить задачу анализа управленческих практик, поскольку в данном случае академическая неоднородность студентов может быть определена университетами еще на стадии приемной кампании. Данный вид неоднородности, с одной стороны, может выступать как контекстуальная рамка, так как задается внешними условиями, уровнем предвузовской подготовки студентов, а с другой стороны, как организационная характеристика в силу того, что абитуриенты после зачисления становятся частью образовательного учреждения.

Конечно, академическая неоднородность в той или иной степени присуща всем вузам. Абсолютно академически однородных учреждений, если они обучают более одного студента, быть не может в силу естественных различий людей. Поэтому в данной статье речь идет прежде всего о вузах с высокой академической неоднородностью.

Академическая неоднородность: анализ причин возникновения явления

Недостаточная исследованность академической неоднородности не дает права утверждать, что определенный перечень причин служит осно-

ванием для возникновения данного явления, однако не мешает выдвигать предположения на основе существующих научных работ. Обозначение причин возникновения данного явления важно для понимания его характера, оно позволит вузам яснее представлять возможности по работе с академической неоднородностью. Например, как и в какую сторону ее менять, как лучше выстраивать свои стратегии и практики. Эти причины видятся довольно разнородным по своему уровню и варьируются от глобальных тенденций до индивидуальных предпочтений студентов. В таком порядке, от более широких к более узким, они рассмотрены в данном разделе.

К международному тренду, ведущему к росту академической неоднородности, относится массовизация высшего и третичного образования. Страны с высокой степенью участия в третичном образовании (*highly participated systems*), к которым относятся США, Норвегия, Канада, Австралия, а также Россия [4], являются системами универсального третичного образования [1]. Происходящая массовизация привела к тому, что в 2012 г. в 54 национальных системах доля участия в третичном образовании составила не менее 50%, из которых в 14, включая Россию, эта доля была более 75% [4]. Тенденция к массовизации российской системы высшего образования может быть прослежена на примере роста образованности различных возрастных когорт (рис. 1).

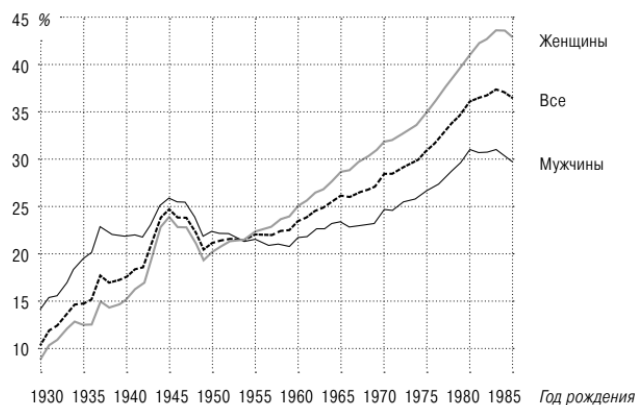


Рис. 1. Доля лиц с высшим образованием в разных возрастных когортах [27]

По данным ЮНЕСКО, охват третичным образованием, включающее в себя среднее профессиональное и высшее образование, в России с 2000 по 2016 гг. увеличился более чем на 25%. Хотя система высшего образования в России на данный момент характеризуется сокращением, а не расширением: охват высшим образованием молодежи в возрасте 17–25 лет имеет плавную

тенденцию к снижению с 2009 г., упав с 35,9% до 31,8% к 2016 г. [28]. Однако несмотря на этот тренд, Россия остается одним из мировых лидеров по охвату молодежи как высшим, так и третичным образованием [2] с более чем 7267 тыс. студентов, вовлеченных в систему третичного образования в России.

Другим глобальным феноменом, способным воздействовать на увеличение академической неоднородности в вузах по всему миру, является интернационализация [29, 30]. В существующей литературе исследованы вызовы и стрессоры, с которыми сталкиваются международные студенты [31, 32]. К ним прежде всего относится языковой вопрос, далее идут культурные различия и финансовые трудности. Свободное владение английским языком, академические навыки и образовательный опыт влияют на успеваемость студентов. Иными словами, с организационной точки зрения вызов для университетов заключается в обеспечении иностранных студентов условиями для успешного обучения, которые бы помогли им преодолевать сложности, связанные с разницей национальных систем образования, содержания и принципов обучения, с культурными различиями, и, прежде всего, с языковым вопросом.

Для России интернационализация также является довольно актуальным феноменом. Если обратить внимание на международную статистику по количеству иностранных студентов, то согласно данным ЮНЕСКО, в 2016 г. доля иностранцев, обучающихся в России по программам третичного образования, составила 3,9% [33]. Федеральная служба государственной статистики приводит данные для высшей ступени образования: на 2016 г., доля международных студентов на очных программах составляла 7% [34]. В 2017 г. на очных программах бакалавриата и специалитета обучалось свыше 142 тыс. иностранцев, что составляет около 6,7% от общей численности студентов [35]. С такими показателями Россия входит в топ-10 наиболее привлекательных стран для студентов из-за рубежа, согласно мнению Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР).

Помимо глобальных трендов, которые оказывают влияние на рост академической неоднородности, существуют также и локальные характеристики систем образования, от которых зависит выраженность данного явления. Сама по себе массовизация не является причиной академической неоднородности. Важную роль в ее формировании оказывает качество школьного образования.

Так, например, по результатам международного исследования PISA¹, практически 20% российских школьников не достигают базового уровня владения математикой, который необходим для полноценного участия в современном обществе. В то же время только 9% из них показывают высокий результат, соответствующий способности разрабатывать модели для решения комплексных задач и работать с такими моделями².

Национальная политика в сфере высшего образования также является фактором, оказывающим воздействие на неоднородность студенческого контингента [1]. Она может задавать или отражать ожидания от высшего образования, и реагировать на глобальные тренды массовизации и интернационализации. Меры по стратификации, или вертикальной дифференциации, в частности, привели к сокращению академической неоднородности внутри ведущих российских вузов. Однако в целом академическая неоднородность студентов, поступивших в вузы на базе школьного образования, имеет тенденцию к росту (рис. 2).



Рис. 2. Динамика изменения разброса баллов студентов внутри разных типов вузов, 2011–2017 (на основе данных Мониторинга качества приема)

Таким образом, как бы парадоксально это ни звучало, меры, направленные на создание иерархии вузов, или стратификацию системы, не ведут к снижению академической неоднородности во всех учреждениях. Ожидание, что студенты разделятся по вузам согласно степени своей подготовленности, так что, например, сильные ока-

¹ PISA, Programme for International Student Assessment (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) – международный образовательный мониторинг, который проводится среди 15-летних учащихся школ и профессиональных учреждений каждые три года начиная с 2000 г. включает тестирование по математике, естественно-научным предметам и чтению, а также анкетирование учеников и администрации школ. <http://www.oecd.org/pisa>.

² <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264266490-en.pdf?expires=1531126650&id=id&accname=oid008831&checksum=FD62836CFD8E474A4236424AA1414D00>

жуются в ведущих университетах, а остальные также равномерно распределяются по системе, оказывается необоснованным.

Другим национальным трендом, влияющим на рост академической неоднородности в России, может являться спрос со стороны студентов на среднее профессиональное образование (СПО) с целью последующего поступления в учреждения высшего образования [36, 37]. Такая траектория, по мнению авторских коллективов во главе с Д. А. Александровым и Г. А. Ястребовым, связана с желанием студентов получить доступ к высшему образованию без сдачи ЕГЭ. Таким образом, наряду с выпускниками школ, в университеты приходят также выпускники, окончившие учреждения среднего профессионального образования. В то время как в целом по стране наблюдается сокращение общего количества студентов³, что, прежде всего, связано с демографическими тенденциями, доля участия молодежи в СПО стабильно увеличивается. Студентов, пришедших в вуз после колледжей, также становится все больше: с 2013 по 2016 гг. их доля лиц с СПО по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих увеличилась с 5,2 до 6%, а доля лиц с дипломами специалистов среднего звена выросла с 23,4 до 28,6% [35]. Большинство из них выбирают заочный формат обучения, однако предпочтения студентов меняются: если в 2013 г. только 10,2% студентов СПО, поступающих в вузы, шли на очные программы, то в 2016 г. их доля уже составляла 17,5%. Для вузов же увеличение приема учащихся со средним специальным образованием интересно тем, что позволяет повысить проходной балл для студентов, поступающих по результатам ЕГЭ за счет уменьшения количества бюджетных мест.

Хотя исследований, которые бы сравнивали уровень подготовки студентов, пришедших со средним и средним профессиональным образованием, нет, говорить об их одинаковой подготовке вряд ли приходится [38]. Это связано, прежде всего, с разными целями и, соответственно, программами подготовки школьников и студентов СПО.

Академическая неоднородность также может меняться в зависимости от региона нахождения вуза. Если уровень сдачи ЕГЭ в регионе сильно варьируется, и сильные школьники остаются в своем регионе для получения высшего образования, то вероятность того, что университеты

в регионе будут академически неоднородными, повышается. Тут также оказывает воздействие тип региона в разрезе академических траекторий школьников: притягивает ли регион лучших учащихся из других субъектов, как Москва и Санкт-Петербург, или наоборот, сильные дети стремятся покинуть регион в поисках лучшего высшего образования [39].

Помимо приведенных внешних причин, потенциально влияющих на уровень академической неоднородности, существуют также внутренние причины. Например, организационным фактором, способным оказывать воздействие на академическое многообразие, является стратегия вуза при приеме студентов [40]. Конечно, речь здесь не идет о том, что набор абитуриентов зависит только от желаний вузов. Прием во многом также регулируется образовательной политикой государства, о которой упоминалось чуть выше. В России Министерство образования и науки Российской Федерации, устанавливает контрольные цифры приема на бюджетные места, определяет уровень финансирования. Сами же вузы все больше действуют в рамках академического капитализма [41], подстраиваясь под спрос на образовательные программы. Однако возможность для маневра у них все же остается, особенно у селективных. В России, например, они могут варьировать количество платных мест и их стоимость, определять соотношение студентов, принятых по результатам ЕГЭ, и выпускников СПО.

Другая организационная характеристика, которая зачастую оказывается под прицелом исследователей, – размер вуза. Однако базовый анализ показал, что между размером и академической неоднородностью нет значимой взаимосвязи (рис. 3).

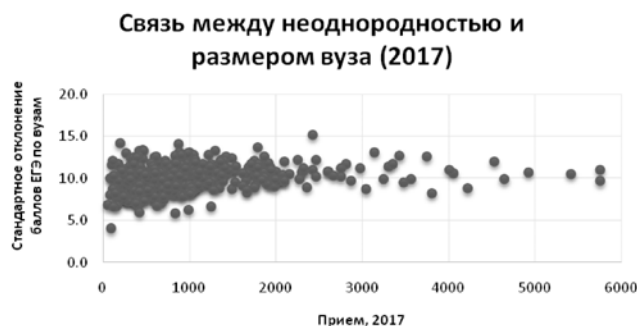


Рис. 3. Связь между неоднородностью и размером вуза (2017)

Немаловажной внутренней характеристикой при формировании высокой академической неоднородности может являться наличие слабых и сильных факультетов. Данный феномен особенно актуален для мультиверситетов – комплексных

³ http://www.gks.ru/bgd/regl/b16_13/Main.htm

исследовательских университетов с широким охватом дисциплин [42], часто создаваемых через объединения вузов. Фактором роста академической неоднородности в данном случае может стать расширение дисциплинарного охвата. Даже если одни факультеты привлекают сильных студентов, а другие – слабых, может возникнуть ситуация, что в целом вуз будет неоднородным. Так, например, анализ данных Мониторинга качества приема показал существенную разницу в наборе студентов на разные группы специальностей в некоторых российских вузах. На 447 государственных вузов, взятых для анализа, в 2011 г. приходилось 36 учреждений, в 2014 г. – 40, а в 2017 г. – 33 учреждения, в которых разница средних вступительных баллов ЕГЭ студентов по разным специальностям (по классификации ISCED) была больше 20 пунктов. Казалось бы, эта ситуация лучше, чем высокая академическая неоднородность внутри факультетов. Такая ситуация проще и для академических подразделений, так как позволяет применять более однородные педагогические практики, и для вуза, которому проще составить оценку своей деятельности. Однако при такой характеристике могут возникнуть сложности с созданием общей организационной культуры [43], важной для устойчивого развития вуза.

Индивидуальные предпочтения студентов также являются фактором, формирующим академическую неоднородность внутри того или иного вуза [44]. Основания для выбора студентов варьируются: решение, например, может обуславливаться финансовыми (недостаточно средств для проживания в крупном городе), семейными (маленькие дети, родные с ограниченными возможностями), психологическими (неуверенность в своих возможностях), социальными (поступление в один вуз с друзьями) причинами. И. А. Прахов также отмечает, что на выбор студента могут оказывать успеваемость, семейные и региональные характеристики, характеристики школы и особенно дополнительной подготовки [45]. Они могут влиять как на образовательную мобильность, так и на выбор в пользу селективного или неселективного вуза.

Как можно определить уровень академической неоднородности вуза?

По итогам анализа можно заключить, что академическую неоднородность в вузе в российском контексте определяют три группы студентов. Во-первых, это учащиеся, пришедшие в вуз после получения среднего образования в российских шко-

лах и поступившие по результатам ЕГЭ. Это самая большая группа студентов, неоднородность внутри которой можно оценить через анализ их вступительных баллов ЕГЭ. Во-вторых, это учащиеся со средним профессиональным образованием, которые чаще всего поступают в вузы по результатам собеседований и / или внутренних вступительных экзаменов, проводимых в университете. Наконец, в-третьих, это международные студенты, которые составляют небольшую группу, но оказывают определенное влияние на деятельность университета в силу своих образовательных потребностей и требований законодательства по отношению к иностранным гражданам. Другие же группы студентов, например, поступающие на льготных основаниях или по результатам олимпиад, составляют незначительную долю. Эти результаты часто учитываются вузом по результатам ЕГЭ.

Таким образом, академическую неоднородность можно определить через соотношение иностранных студентов, студентов, поступивших после окончания СПО, и студентов, поступивших после окончания школы по результатам ЕГЭ. Несмотря на постоянные споры вокруг проведения ЕГЭ и того, насколько он действительно отражает уровень подготовки выпускников школ, исследования показывают, что баллы ЕГЭ все же являются довольно хорошим предиктором успеваемости студентов во время их обучения в вузах [46, 47]. Согласно их результатам, 23–37% успеваемости первокурсников можно объяснить баллами ЕГЭ, что является довольно хорошим показателем, поэтому можно утверждать, что разброс баллов ЕГЭ внутри одного вуза также является показателем академической неоднородности вуза.

Однако академическая неоднородность студентов, поступивших в вуз после окончания школы, также зачастую складывается из соотношения между разными группами студентов: поступивших на бюджетные места или места на контрактной основе, зачисленных в рамках основного конкурса или по целевому приему. Так, согласно данным Мониторинга качества образования, в 2017 г. разница между средними баллами ЕГЭ бюджетного и платного приема составила 6,4 балла в целом по системе, тогда как в отдельных вузах этот разрыв достигает 25 баллов. Разница между баллами «целевиков» и студентов, поступивших по конкурсу, с которой на практике сталкиваются многие университеты, при анализе данных Мониторинга не так очевидна и требует более тщательного анализа. Скорее всего, разрыв в баллах может быть характерен для отдельно взятых факультетов вуза.

Анализ управления академической неоднородностью: теоретические рамки

Для прямой или косвенной, более или менее осознанной работы с академической неоднородностью у вузов могут быть свои причины. Различные теории, рассматривающие поведение университетов в зависимости от внешних условий, могут быть применены и для анализа в контексте неоднородности студенческой подготовки. Институциональная теория [48], например, будет объяснять действия университетов через необходимость легитимизации их деятельности и подстройки их поведения под то, чего от них ожидает общество и государство, пусть даже через имитацию деятельности, которая связана с тем, что организациям сложно менять устоявшиеся практики: они идут по знакомой, проложенной колее (path dependence). В рамках нео-институциональной теории известно понятие изоморфизма, когда более слабые университеты перенимают организационную структуру, систему функционирования ведущих университетов с целью той же легитимизации [49]. Поэтому можно ожидать, что разные типы вузов будут использовать довольно схожий набор стратегий и практик по работе с академической неоднородностью несмотря на разницу целей и миссий, а также разницу средних баллов.

Теория ресурсной зависимости, в свою очередь, позволяет рассмотреть адаптацию вузов через необходимость поддержания доступа к источникам ресурсов, прежде всего финансовых [50]. Если работа с академической неоднородностью приносит вузу деньги, он, скорее всего, будет с ней работать. В России государство выступает как главный распорядитель финансов, обеспечивая 55,7% финансирования вузов (на 2016 г.), поэтому можно ожидать, что его требования по работе с академически разнородным контингентом будут удовлетворяться вузами. Вуз также может манипулировать неоднородностью, если ему это финансово выгодно: например, повышать средний балл приема через сокращение мест для поступающих по результатам ЕГЭ и увеличение количества студентов из СПО.

Теория агентов (agency theory) ставит руководство университета в позицию менеджеров, стремящихся к собственной выгоде и требующих контроля со стороны собственников (государства) [51]. Применяя теорию к системе высшего образования можно сказать, что вузы стремятся минимизировать издержки на обучение студен-

тов и работу с ними, поэтому государству нужно устанавливать надзорно-контрольные механизмы и следить за достижением поставленных перед вузами целей. Если перед университетами напрямую не стоит задача работы с теми или иными группами студентов или с академической неоднородностью в целом, вузы этого делать не будут. Теория ответственного руководства (stewardship theory), противостоящая теории агентов, также может быть применена для анализа причин, толкающих университеты на работу со студентами разного уровня подготовки и с разными нуждами [51]. Университеты в таком случае могут рассматриваться как добропорядочные агенты, которые стремятся достигать максимальных результатов в своей деятельности и, соответственно, заинтересованы в работе и развитии всех студентов.

Таким образом, все эти теории дополняют друг друга, позволяя рассмотреть поведение вузов и их управление в контексте академической неоднородности, которая может иметь как свои плюсы, так и минусы, однако выступает определенным вызовом для университетов, с чем им приходится считаться.

Академическая неоднородность: вызов для деятельности вузов

Задача реагирования на высокую неоднородность студенческого контингента, согласно М. Троу [1], осложняется тем, что государства, стремясь контролировать эффективность своей системы высшего образования, навязывают вузам одинаковые стандарты качества образования. Эта задача осложняется тем, что университеты вынуждены иметь дело также с ожиданием, а иногда и требованием к индивидуализации образовательных траекторий или к внедрению студентоориентированного обучения [52]. Иными словами, с одной стороны, вузы должны обеспечить достижение единых образовательных стандартов, а с другой стороны, предоставить студентам множество разных путей к желаемому результату. При этом массовизация создает широкую вариацию отправных точек в виде академической подготовки студентов. Эти три фактора, противодействующие друг другу, делают фундаментальную функцию университетов по обучению студентов, по воспроизводству человеческого капитала невероятно сложной.

Наличие студентов с разной академической подготовкой также может обернуться для вуза как моральным, так и материальным вызовом. С одной стороны, что университеты должны де-

лать с разными студентами: подтягивать слабых в ущерб сильным или же работать на максимальные результаты сильных студентов? И есть ли способ достижения баланса интересов всех групп? С другой стороны, неоднородность студентов приводит к сложности оценки их образовательных результатов: равенство на слабых может демотивировать сильных, равенство на сильных – к отсеву слабых.

Отсев, в свою очередь, является для вуза не только моральной дилеммой, но и вопросом финансового характера. Государства по всему миру, в том числе и Россия, все больше и больше задумываются над проблемой студенческого отсева [10]. Это во многом связано с современным пониманием роли вузов в обществе: предполагается, что высшее образование способно обеспечить развитие, как экономическое, так и социальное. В таком случае каждый выбывший студент рассматривается системой как потеря вложенных в его / ее образование денег и потеря человеческого и социального капитала. С точки зрения вуза, отсев также напрямую связан с потерей источников доходов, будь то бюджетных или частных.

Высокая академическая неоднородность, таким образом, ассоциируется с высокой степенью студенческого отсева и с низкой удовлетворенностью студентов. Правильно подобранные практики работы со учащимися не только внутри основных образовательных программ, но и за их пределами могут позволить вузу не только улучшить показатели отсева и удовлетворенности, но и повысить качество образования в целом. Более того, работа по обеспечению высокого уровня подготовки как для слабых, так и для сильных студентов способна обеспечить хорошую сигнальную функцию диплома вуза для работодателей [49]. Если университет стремится не только к подготовке сильнейших студентов, которые будут «лицом» университета в дальнейшем, но и обеспечить качественное образование остальным, это способно повысить легитимность вуза в глазах более широкого общества, а также основных стейкхолдеров. Это вопрос престижности учреждения в целом, его возможности привлекать дополнительные ресурсы. Слабые выпускники – низкий уровень удовлетворенности со стороны работодателей и государства (трудоустройство – один из основных показателей / индикаторов, не только в мониторинге эффективности, но и в ряде других государственных программ).

Анализ причин возникновения академической неоднородности показал, что единственный фактор, которым вуз может манипулировать для

реакции на академическую неоднородность, – его собственные стратегии, а это довольно сильный инструмент в руках умелых управленцев. Поэтому нельзя говорить о беспомощности вузов в борьбе за качественное образование студентов и за собственное развитие. Уже на стадии приемной кампании университеты могут анализировать, насколько варьируется уровень подготовки поступающих студентов, предсказывать, с какими возможными вызовами им придется столкнуться, и планировать свою деятельность исходя из этих вызовов. Более того, так как подготовка студентов является для вуза внешним фактором, он может воздействовать на уровень академической неоднородности через применение определенных стратегий на стадии приемной кампании [39]. Так, например, Майкл Кроу отмечает, что политика приема селективных вузов базируется на «массовом отсева» и их нежелании расширять набор [53]. Высокая неоднородность студенческой подготовки всего лишь требует определенного подхода к управлению ею со стороны университета.

Академическая неоднородность может выступать индикатором разнообразия образовательных потребностей студентов: чем выше академическая неоднородность, тем шире круг их потребностей. Университетские стратегии и практики, таким образом, могут (в идеале должны) отвечать на академическую неоднородность студентов. Логично было бы предположить, что деятельность университетов по работе с академической неоднородностью, их практики должны варьироваться в зависимости от их целей и миссий, все более связанных с местом вуза в иерархии высшего образования, особенно в системах с высоким охватом третичным образованием⁴, однако научные доказательства пока отсутствуют.

Опыт академических работ на примере зарубежных вузов показывает, что существует довольно много практик по работе со студентами с разным уровнем академической подготовки. Это, например, подготовительные курсы (remedial courses) для слабых студентов [54], программы повышенной подготовки [55, 56] для учащихся с высоким потенциалом. Различные курсы, воркшопы могут использоваться для поддержки студентов, испытывающих проблемы с применением каких-либо навыков. Существующие исследования вносят огромный вклад в понимание работы вузов со студентами разных групп подготовки и потребностей. Тем не менее, они являются отдельными

⁴ Marginson S. High participation systems (HPS) of higher education. In: Cantwel B., Marginson S., Smolentceva A. ed. High Participation Systems of Higher Education. forthcoming.

пазлами, которые не сложены в единую картинку. Нужны исследования, которые бы носили обобщающий характер и анализировали университетские практики в совокупности. Это необходимо для выделения определенных моделей работы вузов со студентами разной степени подготовки, а также для оценки качества и эффективности используемых практик.

Заключение

Массовость высшего образования в России и неравномерность академической подготовки абитуриентов ведет к тому, что вузы сталкиваются с академической неоднородностью студентов. Существующее положение в системе высшего образования говорит о том, что государство не намерено ограничивать массовизацию системы высшего образования. Подчиняясь мировой тенденции к инклюзии в высшем образовании [2], российская образовательная политика регулирует процесс отбора студентов по уровню их подготовки на самом минимальном уровне. Установленные Рособранзором минимальные баллы для поступления в вузы отсеивают только самых слабых представителей потенциальных абитуриентов. Однако и у них сохраняется возможность поступления в вуз через получение СПО. Происходящая переоценка и модернизация системы СПО, попытки по ее популяризации среди молодежи направлены не на сокращение системы высшего образования, а, скорее, на вовлечение еще большего количества населения в систему третичного образования. Довольно частой траекторией студентов со средним профессиональным образованием является дальнейшее поступление в вузы. Более того, российская система высшего образования сохраняет свою привлекательность для иностранных студентов.

В конечном итоге на вузы ложится ответственность по работе неоднородным контингентом студентов. Именно вузы осуществляют непосредственный образовательный процесс. Именно они могут напрямую воздействовать на достижение широким кругом студентов максимальных образовательных результатов. Прояснение явления академической неоднородности может позволить вузам более грамотно управлять как основной, так и дополнительной образовательной деятельностью, более грамотно выстраивать механизмы реагирования на внешние вызовы, а также совершенствовать организационную структуру и климат внутри вуза. Поэтому начинать изучение академической неоднородности стоит с вузов, функционирующих в контексте высокой академи-

ческой неоднородности. Академическая неоднородность, в свою очередь, будучи контекстуальной рамкой и организационной характеристикой, должна рассматриваться как один из факторов, оказывающих воздействие на образовательные стратегии и практики университетов.

В данной статье приведен возможный круг причин возникновения академической неоднородности студентов внутри вузов, а также предложены отправные точки для измерения академической неоднородности и анализа управления университетов, сталкивающихся с данным явлением. Таким образом, выделяется следующий круг вопросов, который может быть поставлен в повестку исследований высшего образования для восполнения выявленных в академической литературе пробелов, и в повестку исследований вузов, стремящихся к более глубокому анализу своей деятельности:

– Как можно измерить академическую неоднородность?

– Как различные уровни академической неоднородности воздействуют на функционирование вуза и управление им?

– Как академическая неоднородность отражается на образовательных программах, службах студенческой поддержки и на управленческих аспектах организации?

– Как отличается академическая неоднородность вузов в российских регионах?

– Насколько отличается подготовка студентов со общим средним и средним профессиональным образованием к учебе в университете?

– Как вузы работают с целевыми студентами?

– Каков процесс принятия решений в выборе практик и стратегий вузов по работе с академической неоднородностью?

– Каковы факторы, влияющие на выбор и реализацию стратегий и практик вузов по работе с академической неоднородностью?

– Как связаны между собой концепции мультиверситета и академической неоднородности? Ведет ли создание крупных мультидисциплинарных вузов к увеличению академической неоднородности внутри них?

– Какова связь между применяемыми стратегиями и практиками по работе с академической неоднородностью вуза и успешностью студентов? Какие практики наиболее эффективны?

– Как варьируются практики и стратегии вузов в зависимости от их миссии?

– Какова связь между применяемыми практиками по работе с академической неоднородностью вуза и организационным климатом (и организационной культурой) внутри университета?

Ответы на эти вопросы способны обогатить не только широкий круг теорий, на которые опираются исследования в области образования, но и расширить, развить университетские практики по работе с различными группами студентов.

Благодарность

Автор выражает благодарность коллективу ПУЛ «Развитие университетов» НИУ ВШЭ, Исаку Давидовичу Фрумину и Бьорну Стенсакеру за полезные комментарии.

Список литературы

1. *Trow M.* Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, 1973. 57 p.
2. *Marginson S.* High Participation Systems of Higher Education, *The Journal of Higher Education*, 2016, vol. 87, no. 2, pp. 243–271.
3. *Deil-Amen R.* The «Traditional» College Student: A Smaller and Smaller Minority and Its Implications for Diversity and Access Institutions, available at: http://cepa.stanford.edu/sites/default/files/2011%20Deil-Amen%2011_11_11.pdf (accessed 04.06.2018).
4. *Cantwel B., Marginson S., Smolentceva A. (eds.)* High Participation Systems of Higher Education. Oxford University Press, 2018. 496 p.
5. *White K. R.* The Relation between Socioeconomic Status and Academic Achievement, *Psychological Bulletin*, 1982, vol. 91, no. 3, pp. 461–481.
6. *Arum R., Roksa J., Budig M. J.* The Romance of College Attendance: Higher Education Stratification and Mate Selection, *Research in Social Stratification and Mobility*, 2008, vol. 26, no. 2, pp. 107–121.
7. *Marginson S.* Higher Education and the Common Good. Melbourne University Press, 2016. 272 p.
8. *Marginson S.* The Worldwide Trend to High Participation Higher Education: Dynamics of Social Stratification in Inclusive Systems, *Higher Education*, 2016, vol. 72, iss. 4, pp. 413–434.
9. *Ayalon H., Grodsky E., Gamoran A., Yogev A.* Diversification and Inequality in Higher Education: A Comparison of Israel and the United States, *Sociology of Education*, 2008, no. 81, pp. 211–241.
10. Dropout and Completion in Higher Education in Europe: Main Report, available at: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2015/dropout-completion-he_en.pdf (accessed 04.06.2018).
11. *Kuh G. D., Kinzie J. L., Buckley J. A., Bridges B. K., Hayek J. C.* What Matters to Student Success: A Review of the Literature, available at: https://nces.ed.gov/ipeds/pdf/Kuh_Team_Report.pdf (accessed 04.06.2018).
12. *Gurin P., Dey E. L., Hurtado S., Gurin G.* Diversity and Higher Education: Theory and Impact on Educational Outcomes, *Harvard Educational Review*, 2002, vol. 72, no. 3, pp. 330–366.
13. *Tomlinson C. A., Brighton C., Hertberg H., Callahan C., Moon T. R., Brimijoin K., Conover L. A., Reynolds T.* Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature, *Journal for the Education of the Gifted*, 2003, vol. 27, no. 2–3, pp. 119–145.
14. *Francis B., Archer L., Hodgen J., Pepper D., Taylor B., Travers M.* Exploring the Relative Lack of Impact of Research on «Ability Grouping» in England: A Discourse Analytic Account, *Cambridge Journal of Education*, 2017, vol. 47, no. 1, pp. 1–17.
15. *Lareau A.* Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital, *Sociology of Education*, 1987, vol. 60, no. 2, pp. 73–85.
16. *Lareau A.* Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life. Berkeley: University of California Press. 2011. 480 p.
17. *Zimmerman D. J.* Peer Effects in Academic Outcomes: Evidence from a Natural Experiment, *Review of Economics and Statistics*, 2003, vol. 85, no. 1, pp. 9–23.
18. *Moon T., Tomlinson C. A., Callahan C. M.* Academic Diversity in the Middle School: Results of a National Survey of Middle School Administrators and Teachers. Storrs: University of Connecticut, 1995. 106 p.
19. *Weinstein C., Goetz E., Alexander P.* Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation (Educational Psychology). San Diego: Academic Press, 1988. 353 p.
20. *Diseth A.* Self-Efficacy, Goal Orientations and Learning Strategies as Mediators between Preceding and Subsequent Academic Achievement, *Learning and Individual Differences*, 2011, vol. 21, no. 2, pp. 191–195.
21. *Sacerdote B.* Peer Effects in Education: How Might They Work, how Big are They and how much do We Know Thus Far? In: Hanushek E. A., Machin S. J., Woessmann L. (eds.) *Handbook of Economics of Education*, Elsevier Science Publishers, 2011, vol. 3, pp. 249–277.
22. *Androuschak G. V., Poldin O. V., Yudkevich M. M.* Role of Peers in Student Academic Achievement in Exogenously Formed University Groups, *Educational Studies*, 2013, vol. 39, no. 5, pp. 568–581.
23. *Brunello G., De Paola M., Scoppa V.* Peer Effects in Higher Education: Does the Field of Study Matter? *Economic Inquiry*, 2010, vol. 48, no. 3, pp. 621–634.
24. *Tomlinson C. A., Carolyn M., Callahan E. M., Tomchin N. E., Marcia I., Landrum M.* Becoming Architects of Communities of Learning: Addressing Academic Diversity in Contemporary Classrooms, *Exceptional Children*, 1997, vol. 63, no. 2, pp. 269–282.
25. *Froumin I., Kardanova E., Enchikova E. S., Ivanova A.* Academic Heterogeneity of Universities Freshmen, INTED 2013 Proceedings. 7th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, 2013, pp. 447–465.
26. *Aleskerov F. T., Froumin I., Kardanova E., Ivanova A., Myachin A. L., Serova A. V., Yakuba V. I.* Heterogeneity of the Educational System: an Introduction to the Problem. Moscow: Higher School of Economics Publ. House, 2014. 64 p.
27. *Бессуднов А. Р., Куракин Д. Ю., Малик В. М.* Как возник и что скрывает миф о всеобщем высшем образовании // *Вопросы образования*. 2017. № 3. С. 83–109.
28. Высшее образование в России: текущее состояние и вызовы развития / под ред. Кузьминова Я. И., Фрумина И. Д. М.: НИУ ВШЭ, [план выпуска – 2018].

29. *Altbach P. G., Knight J.* The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities, *Journal of Studies in International Education*, 2007, vol. 11, no. 3–4, pp. 290–305.
30. *Huang F.* Internationalization of Higher Education in the Developing and Emerging Countries: A Focus on Transnational Higher Education in Asia, *Journal of Studies in International Education*, 2007, vol. 11, no. 3–4, pp. 421–432.
31. *Mori S. C.* Addressing the Mental Health Concerns of International Students, *Journal of Counseling & Development*, 2000, vol. 78, no. 2, pp. 137–144.
32. *Andrade M.* International Students in English-Speaking Universities, *Journal of Research in International Education*, 2006, vol. 5, no. 2, pp. 131–154.
33. UNESCO Institute for Statistics. Global Flow of Tertiary-Level Students, available at: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> (accessed 07.06.2018).
34. Foreign Students Enrolment in Programs of Higher Education – Bachelor’s, Specialist’s and Master’s programs – in Public and Municipal Educational Organizations of Higher Education of the Russian Federation, available at: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/en/figures/education/ (accessed 17.06.2018).
35. Высшее образование. 2013–2017. [Электронный ресурс]. URL: <http://eis.mon.gov.ru/education/SitePages/ВПОФормы.aspx> (дата обращения: 02.06.2018).
36. *Александров Д. А., Тенишева К. А., Савельева С. С.* Мобильность без рисков: образовательный путь «в университет через колледж» // *Вопросы образования*. 2015. № 3. С. 66–91.
37. *Yastrebov G., Kosyakova Y., Kurakin D.* Slipping Past the Test: Heterogeneous Effects of Social Background in the Context of Inconsistent Selection Mechanisms in Higher Education, *Sociology of Education*, 2018, vol. 91, no. 3, pp. 224–241.
38. *Дудырев Ф. Ф., Шабалин А. И.* Российское профессиональное образование: новая конфигурация студенческих потоков // *Университетское управление: практика и анализ*. 2015. № 3. С. 6–20.
39. *Козлов Д. В., Платонова Д. П., Лешуков О. В.* Где учиться и где работать: межрегиональная мобильность студентов и выпускников университетов. М.: НИУ ВШЭ. 2017. 32 с.
40. *Jaquette O., Curs B. R., Posselt J. R.* Tuition Rich, Mission Poor: Nonresident Enrollment Growth and the Socioeconomic and Racial Composition of Public Research Universities, *The Journal of Higher Education*, 2016, vol. 87, no. 5, pp. 635–673.
41. *Slaughter S., Cantwell B.* Transatlantic Moves to the Market: The United States and the European Union, *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 2012, vol. 63, no. 5, pp. 583–606.
42. *Marginson S.* The World-Class Multiversity: Global commonalities and national characteristics, *Selected Publications from Chinese Universities*, Singapore, 2017, vol. 12, no. 2, pp. 233–260.
43. *Clark B. R.* The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective. Berkeley: University of California Press, 1983. 330 p.
44. *Payne J.* Choice at the End of Compulsory Schooling: A Research Review. London: Department for Education and Skills, 2003. 72 p.
45. *Прахов И. А.* Доступность высшего образования в условиях ЕГЭ: источники возникновения и распространения неравенства // *Образование и социальная дифференциация* / отв. ред. М. Карной, И. Д. Фруммин, Н. Н. Кармаева. М.: НИУ ВШЭ, 2017. С. 282–310.
46. *Хавенсон Т. Е., Соловьева А. А.* Связь результатов Единого государственного экзамена и успеваемости в вузе // *Вопросы образования*. 2014. № 1. С. 176–199.
47. *Польдин О. В.* Предсказание успеваемости в НИУ ВШЭ по результатам ЕГЭ / XII Международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества / отв. ред. Е. Г. Ясин. М.: НИУ ВШЭ, 2012. Кн. 2. С. 373–383.
48. *Selznick P.* Institutionalism «Old» and «New», *Administrative Science Quarterly*, 1996, vol. 41, no. 2, pp. 270–277.
49. *Meyer J. W., Ramirez F. O., Frank D. J., Schofer E.* Higher Education as an Institution. In: P. J. Gumpert (ed.) *Sociology of Higher Education: contributions and their contexts*, Baltimore, 2007, pp. 187–221.
50. *Scott W. R., Davis G. F.* Organizations and Organizing: Rational, Natural, and Open Systems Perspectives. Upper Saddle River: Pearson Education, 2007. 464 p.
51. *Austin I., Jones G. A.* Governance of Higher Education: Global Perspectives, Theories, and Practices. N. Y.: Routledge. 2016. 218 p.
52. *Hannafin M. J.* Student-Centered Learning. In: N. Seel (ed.) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, N. Y., 2012, pp. 3211–3214.
53. *Кроу М., Дэбарс У.* Модель нового американского университета. М.: НИУ ВШЭ, 2017. 440 с.
54. *Woods C. S., Richard K., Park T., Tandberg D., Hu S., Jones T. B.* Academic Advising, Remedial Courses, and Legislative Mandates: An Exploration of Academic Advising in Florida Community Colleges with Optional Developmental Education, *Innovative Higher Education*, 2017, vol. 42, no. 4, pp. 289–303.
55. *Wolfensberger M. V. C.* Talent Development in European Higher Education: Honors Programs in the Benelux, Nordic and German-Speaking Countries. Cham: Springer International Publishing, 2015. 335, xxi p.
56. *Henfield M. S., Woo H., Lin Y. C., Rausch M. A.* Too Smart to Fail, *Gifted Child Quarterly*, 2014, vol. 58, no. 2, pp. 137–148.



ACADEMIC DIVERSITY AND UNIVERSITY GOVERNANCE: THE FORMATION OF A RESEARCH AGENDA

F. R. Zagirova

*National Research University Higher School of Economics
16/10 Potapovskiy lane, Moscow, 101000, Russian Federation; fzagirova@hse.ru*

Key words: academic diversity, massification, university governance under diversity, university strategies.

This article is designed to draw attention to such phenomenon as academic diversity of students within universities and to specify the research agenda for studying this phenomenon and its relationship with university management. A review of existing literature and statistics on the example of Russia allows for a) identifying the range of possible reasons for the growth of academic diversity in higher education institutions, and b) offering basic prerequisites for defining its level. For the first time the article analyses the academic diversity as a contextual variable and the organizational characteristic of higher education institutions, and justifies its significance for university governance and management. The author also provides a range of theoretical framework through which university governance can be analysed in the context of high academic diversity. The continuation of this work will be a more detailed study of universities management practices. The results of this work can be used to expand the current research agenda in the field of higher education, as well as to analyse and plan the activities of certain universities.

References

1. Trow M. Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, 1973. 57 p.
2. Marginson S. High Participation Systems of Higher Education, *The Journal of Higher Education*, 2016, vol. 87, no. 2, pp. 243–271.
3. Deil-Amen R. The «Traditional» College Student: A Smaller and Smaller Minority and Its Implications for Diversity and Access Institutions, available at: http://cepa.stanford.edu/sites/default/files/2011%20Deil-Amen%2011_11_11.pdf (accessed 04.06.2018).
4. Cantwel B., Marginson S., Smolentceva A. (eds.) High Participation Systems of Higher Education. Oxford University Press, 2018. 496 p.
5. White K. R. The Relation between Socioeconomic Status and Academic Achievement, *Psychological Bulletin*, 1982, vol. 91, no. 3, pp. 461–481.
6. Arum R., Roksa J., Budig M. J. The Romance of College Attendance: Higher Education Stratification and Mate Selection, *Research in Social Stratification and Mobility*, 2008, vol. 26, no. 2, pp. 107–121.
7. Marginson S. Higher Education and the Common Good. Melbourne University Press, 2016. 272 p.
8. Marginson S. The Worldwide Trend to High Participation Higher Education: Dynamics of Social Stratification in Inclusive Systems, *Higher Education*, 2016, vol. 72, iss. 4, pp. 413–434.
9. Ayalon H., Grodsky E., Gamoran A., Yogev A. Diversification and Inequality in Higher Education: A Comparison of Israel and the United States, *Sociology of Education*, 2008, no. 81, pp. 211–241.
10. Dropout and Completion in Higher Education in Europe: Main Report, available at: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2015/dropout-completion-he_en.pdf (accessed 04.06.2018).
11. Kuh G. D., Kinzie J. L., Buckley J. A., Bridges B. K., Hayek J. C. What Matters to Student Success: A Review of the Literature, available at: https://nces.ed.gov/npec/pdf/Kuh_Team_Report.pdf (accessed 04.06.2018).
12. Gurin P., Dey E. L., Hurtado S., Gurin G. Diversity and Higher Education: Theory and Impact on Educational Outcomes, *Harvard Educational Review*, 2002, vol. 72, no. 3, pp. 330–366.
13. Tomlinson C. A., Brighton C., Hertberg H., Callahan C., Moon T. R., Brimijoin K., Conover L. A., Reynolds T. Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature, *Journal for the Education of the Gifted*, 2003, vol. 27, no. 2–3, pp. 119–145.
14. Francis B., Archer L., Hodgen J., Pepper D., Taylor B., Travers M. Exploring the Relative Lack of Impact of Research on «Ability Grouping» in England: A Discourse Analytic Account, *Cambridge Journal of Education*, 2017, vol. 47, no. 1, pp. 1–17.
15. Lareau A. Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital, *Sociology of Education*, 1987, vol. 60, no. 2, pp. 73–85.
16. Lareau A. Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life. Berkeley: University of California Press. 2011. 480 p.
17. Zimmerman D. J. Peer Effects in Academic Outcomes: Evidence from a Natural Experiment, *Review of Economics and Statistics*, 2003, vol. 85, no. 1, pp. 9–23.
18. Moon T., Tomlinson C. A., Callahan C. M. Academic Diversity in the Middle School: Results of a National Survey of Middle School Administrators and Teachers. Storrs: University of Connecticut, 1995. 106 p.
19. Weinstein C., Goetz E., Alexander P. Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation (Educational Psychology). San Diego: Academic Press, 1988. 353 p.

20. Diseth A. Self-Efficacy, Goal Orientations and Learning Strategies as Mediators between Preceding and Subsequent Academic Achievement, *Learning and Individual Differences*, 2011, vol. 21, no. 2, pp. 191–195.
21. Sacerdote B. Peer Effects in Education: How Might They Work, how Big are They and how much do We Know Thus Far? In: Hanushek E. A., Machin S. J., Woessmann L. (eds.) *Handbook of Economics of Education*, Elsevier Science Publishers, 2011, vol. 3, pp. 249–277.
22. Androuschak G. V., Poldin O. V., Yudkevich M. M. Role of Peers in Student Academic Achievement in Exogenously Formed University Groups, *Educational Studies*, 2013, vol. 39, no. 5, pp. 568–581.
23. Brunello G., De Paola M., Scoppa V. Peer Effects in Higher Education: Does the Field of Study Matter? *Economic Inquiry*, 2010, vol. 48, no. 3, pp. 621–634.
24. Tomlinson C. A., Carolyn M., Callahan E. M., Tomchin N. E., Marcia I., Landrum M. Becoming Architects of Communities of Learning: Addressing Academic Diversity in Contemporary Classrooms, *Exceptional Children*, 1997, vol. 63, no. 2, pp. 269–282.
25. Froumin I., Kardanova E., Enchikova E. S., Ivanova A. Academic Heterogeneity of Universities Freshmen, INTED2013 Proceedings. 7th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, 2013, pp. 447–465.
26. Aleskerov F. T., Froumin I., Kardanova E., Ivanova A., Myachin A. L., Serova A. V. Yakuba V. I. Heterogeneity of the Educational System: an Introduction to the Problem. Moscow: Higher School of Economics Publ. House, 2014. 64 p.
27. Bessudnov A., Kurakin D., Malik V. Kak vznik i chto skryvaet mif o vseobshchem vysshem obrazovanii [The Myth about Universal Higher Education: Russia in the International Context]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2017, no. 3, pp. 83–109.
28. Kouzminov Y. I., Froumin I. D. (eds.) *Vysshee obrazovanie v Rossii: tekushchee sostoyanie i vyzovy razvitiya* [Higher Education in Russia: Current State and Challenges of Development]. Moscow: Higher School of Economics Publ. House, 2018 [forthcoming].
29. Altbach P. G., Knight J. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities, *Journal of Studies in International Education*, 2007, vol. 11, no. 3–4, pp. 290–305.
30. Huang F. Internationalization of Higher Education in the Developing and Emerging Countries: A Focus on Transnational Higher Education in Asia, *Journal of Studies in International Education*, 2007, vol. 11, no. 3–4, pp. 421–432.
31. Mori S. C. Addressing the Mental Health Concerns of International Students, *Journal of Counseling & Development*, 2000, vol. 78, no. 2, pp. 137–144.
32. Andrade M. International Students in English-Speaking Universities, *Journal of Research in International Education*, 2006, vol. 5, no. 2, pp. 131–154.
33. UNESCO Institute for Statistics. Global Flow of Tertiary-Level Students, available at: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> (accessed 07.06.2018).
34. Foreign Students Enrolment in Programs of Higher Education – Bachelor's, Specialist's and Master's programs – in Public and Municipal Educational Organizations of Higher Education of the Russian Federation, available at: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/en/figures/education/ (accessed 17.06.2018).
35. *Vysshee obrazovanie* [Higher Education]. 2013–2017, available at: <http://eis.mon.gov.ru/education/SitePages/ВПОФормы.aspx> (accessed 02.06.2018).
36. Alexandrov D. A., Tenisheva K. A., Savelyeva S. S. Mobil'nost' bez riskov: obrazovatel'nyi put' «v universitet cherez kolledzh» [No-Risk Mobility: Through College to University]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2015, no. 3, pp. 66–91.
37. Yastrebov G., Kosyakova Y., Kurakin D. Slipping Past the Test: Heterogeneous Effects of Social Background in the Context of Inconsistent Selection Mechanisms in Higher Education, *Sociology of Education*, 2018, vol. 91, no. 3, pp. 224–241.
38. Dudyrev F. F., Shabalin A. I. Rossiiskoe professional'noe obrazovanie: novaya konfiguratsiya studentcheskikh potokov [Russian Professional Education: New Student Currents Configuration]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2015, no. 3, pp. 6–20.
39. Kozlov D. V., Platonova D. P., Leshukov O. V. Gde uchit'sya i gde rabotat': mezhregional'naya mobil'nost' studentov i vypusnikov universitetov [Where to Study and Where to Work: Interregional Mobility of Students and University Graduates]. Moscow: Higher School of Economics Publ. House, 2017. 32 p.
40. Jaquette O., Curs B. R., Posselt J. R. Tuition Rich, Mission Poor: Nonresident Enrollment Growth and the Socioeconomic and Racial Composition of Public Research Universities, *The Journal of Higher Education*, 2016, vol. 87, no. 5, pp. 635–673.
41. Slaughter S., Cantwell B. Transatlantic Moves to the Market: The United States and the European Union, *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 2012, vol. 63, no. 5, pp. 583–606.
42. Marginson S. The World-Class Multiversity: Global commonalities and national characteristics, *Selected Publications from Chinese Universities*, Singapore, 2017, vol. 12, no. 2, pp. 233–260.
43. Clark B. R. *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press, 1983. 330 p.
44. Payne J. *Choice at the End of Compulsory Schooling: A Research Review*. London: Department for Education and Skills, 2003. 72 p.
45. Prakhov I. A. Dostupnost' vysshego obrazovaniya v usloviyakh EGE: istochniki vznikoveniya i rasprostraneniya neravenstva [The accessibility of higher education in conditions of the USE: the sources of the emergence and spread of inequality]. In: Carnoy M., Froumin I. D., Karmaeva N. N. (eds) *Obrazovanie i sotsial'naya differentsiatsiya* [Education and Social Differentiation], Moscow, 2017, pp. 282–310.
46. Khavenson T., Solovyova A. Svyaz' rezul'tatov Edinogo gosudarstvennogo ekzamina i uspevaemosti v vuze [Studying the Relation between the Unified State Exam Points and Higher Education Performance]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2014, no. 1, pp. 176–199.

47. Poldin O. V. Predskazanie uspevaemosti v NIU VShE po rezul'tatam EGE [Predicting academic performance at the NRU HSE according to the results of the USE]. In: Yasin E. (ed.) *XII Mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva* [XII International Academic Conference on Economic and Social Development], Moscow, 2012, part 2, pp. 373–383.

48. Selznick P. Institutionalism «Old» and «New», *Administrative Science Quarterly*, 1996, vol. 41, no. 2, pp. 270–277.

49. Meyer J. W., Ramirez F. O., Frank D. J., Schofer E. Higher Education as an Institution. In: P. J. Gumpert (ed.) *Sociology of Higher Education: contributions and their contexts*, Baltimore, 2007, pp. 187–221.

50. Scott W. R., Davis G. F. Organizations and Organizing: Rational, Natural, and Open Systems Perspectives. Upper Saddle River: Pearson Education, 2007. 464 p.

51. Austin I., Jones G. A. Governance of Higher Education: Global Perspectives, Theories, and Practices. N. Y.: Routledge. 2016. 218 p.

52. Hannafin M. J. Student-Centered Learning. In: N. Seel (ed.) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, N. Y., 2012, pp. 3211–3214.

53. Crow M., Dabars W. Model' novogo amerikanskogo universiteta [Designing the New American University]. Moscow: Higher School of Economics Publ. House, 2017. 440 p.

54. Woods C. S., Richard K., Park T., Tandberg D., Hu S., Jones T. B. Academic Advising, Remedial Courses, and Legislative Mandates: An Exploration of Academic Advising in Florida Community Colleges with Optional Developmental Education, *Innovative Higher Education*, 2017, vol. 42, no. 4, pp. 289–303.

55. Wolfensberger M. V. C. Talent Development in European Higher Education: Honors Programs in the Benelux, Nordic and German-Speaking Countries. Cham: Springer International Publishing, 2015. 335, xxi p.

56. Henfield M. S., Woo H., Lin Y. C., Rausch M. A. Too Smart to Fail, *Gifted Child Quarterly*, 2014, vol. 58, no. 2, pp. 137–148.

Информация об авторе / Information about the author:

Загирова Фарида Ринатовна – аспирант, аналитик Института образования, ПУЛ «Развитие университетов», Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; 8 (495) 772-95-90 (*22126); fzagirova@hse.ru.

Farida R. Zagirova – Postgraduate Student, National Research University Higher School of Economics, analyst, Institute of Education, Laboratory for University Development; +7 (495) 772-95-90 (*22126); fzagirova@hse.ru.

