

УДК 316:444
DOI 10.17223/1998863X/29/11

Е.И. Самофалова

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МИГРАЦИИ В РАБОТАХ ЗАРУБЕЖНЫХ АВТОРОВ

Рассматривается опыт изучения феноменов миграции и образовательной миграции в работах зарубежных авторов. Перечислены основные теории в изучении миграции, приведена и объяснена основная западная терминология феномена. Приведены основные аспекты в изучении образовательной миграции, а также направления для исследований.

Ключевые слова: история миграции, образовательная миграция, учебная миграция, терминология.

Образовательная миграция на сегодняшний день – один из самых актуальных феноменов для отечественных исследователей в своей области знания. Одновременно с этим – один из самых малоизученных. Несмотря на, казалось бы, множество статистических данных о количественном и качественном выражениях образовательной миграции в различных сборниках, внимание ученых неизменно обращается к ограниченному списку тем: демографическим характеристикам, адаптации мигрантов и философско-методологическому аспекту¹. Возможно, это обусловлено несколькими причинами:

- феномен образовательной миграции был выделен в отдельную область для изучения отечественными учеными всего двадцать лет назад (на Западе этот тип миграции активно изучается уже с начала XX века);
- данная область знания в отечественной социологической мысли тесно взаимодействует с общими миграционными процессами, а также психологией, философией и историей. Исследователи предпочитают заимствовать термины из других смежных наук, поэтому формирование собственного научного тезауруса, инструментария, методических разработок практически не ведется
- при социологических исследованиях образовательных мигрантов достаточно трудно проверить достоверность полученных данных, так как в большинстве случаев приходится использовать метод двойного перевода (с русского языка на английский, затем – на язык опрашиваемого), что, естественно, сказывается на качестве получаемого материала.

Данная работа призвана в какой-то мере восполнить недостаток знаний отечественных ученых о способах и вариантах исследования образовательной миграции в мире. В отличие от российских учёных, у западных исследователей накоплен обширный опыт в изучении данного феномена, причем на самых разных уровнях: от начальной школы до профессиональных образовательных экспертных сообществ. Однако, как и в отечественной науке, обра-

¹ К последнему пункту можно отнести как узконаправленные целевые исследования образовательных мигрантов, например о взаимодействии мигрантов в сети Интернет, так и поиски различных подходов и методов к изучению миграции (в основном, опять же, проблем с адаптацией).

звательная миграция долго не выделялась в самостоятельную область: исследования происходили в основном вместе с изучением трудовой миграции. В той или иной степени вплоть до XIX века миграции уделялось внимание исключительно в работах экономистов, рассматривающих данный процесс с точки зрения выгоды и благосостояния для государства-реципиента (колониальные завоевания Англии и Франции либо необходимость привлечения иностранцев для выполнения каких-либо работ). Первый осознанный шаг на пути изучения миграции как особой отрасли знания был сделан английским ученым-географом Е.Г. Равенштейном, который на основе прошедшей в Великобритании переписи опубликовал в 1885 г. статью в статистическом журнале, где были сформулированы 11 основных законов миграции [1. С. 36.]. Данная статья стала отправной точкой для становления новой отрасли в социологии – миграционных исследований.

Долгое время среди ученых шли споры по поводу терминологии: единого мнения, что понимать под словом «миграция», до сих пор нет. Тем не менее научные перспективы изучения миграции в настоящее время очень широки, и ученые стараются рассмотреть феномен с разных точек зрения, без методологического или тематического давления. Это означает, что определение понятия «миграция» может существенно меняться в зависимости от характера исследования, предметной области или каких-либо других ключевых факторов. Тем не менее, с точки зрения Р. Кинга, одного из известных социологов на Западе, существуют два основных направления в дефинициях. Первое, согласно западным исследователям социологии миграции С. Кастлу, Т. Файсту и А. Портесу, это попытка «переписать миграцию как некий социальный феномен и социальную трансформацию» [2. Р. 24]; таким образом, миграция никогда не изучается как изолированный от общества феномен, но как необходимая часть и одна из основных составляющих социальной жизни. Однако если для С. Кастла миграция – это часть процесса трансформации социальных структур и институтов в целом, то для А. Портеса данный феномен является опорой фундаментальных составляющих элементов исключительно принимающего сообщества [2. Р. 24].

С другой стороны, Р. Кинг и П. Бладт утверждают, что за последние десятилетия исследования миграции значительно трансформировались в связи с использованием методик качественной социологии, антропологии, кейс-стади; таким образом, фокус в определениях миграции сместился от «количественно включенных географических популяций к качественно-обоснованной географии культур» [2. Р. 24]. Эпистемологический фокус исследований сместился от выяснения причин миграции к изучению получаемого мигрантами опыта; от объективизма к субъективизму, от нарратива и аналитического стиля исследований к точечным предметным исследованиям специализированных областей феномена.

Существуют также некие общие составляющие процесса миграции, на которые опираются в своих исследованиях представители различных миграционных организаций, социальных структур и т.п. В общем случае в различных социально-демографических образовательных центрах мигрантов обозначают как «людей, которые добровольно покинули страну проживания в поисках лучшей жизни по личным или экономическим причинам. У них

есть шанс планировать и готовиться к миграции и возможность вернуться в любое время, если они этого пожелают» [3].

С точки зрения методологии в изучении миграции выделяются следующие основные теории:

- Неоклассические экономические теории миграции и теории «push and pull» (толчок – притяжение) (1950–1980-е годы XX века) – представители данного направления¹ в основном опирались на работы Равенштейна, отмечая, что в его законах уживаются теории рационального выбора и изучение городского неравенства. Миграция с позиции данных теорий определяется рядом факторов, зависящих от первоначального места обитания индивида (политический или религиозный гнет, уровень бедности и безработицы, уровень образования, низкий социальный статус и т.д.), а также факторами притяжения к принимающей стране или региону (улучшенные условия здравоохранения, образования, социальные гарантии и другие общественные блага). Индивидуальные особенности также следует принимать во внимание, особенно на микроуровне, когда будущий мигрант действует как рациональный актор; так же как и широкий круг возможностей для трудовой миграции в середине XX века. Данный подход в дальнейшем подвергся жесткой критике со стороны ученых (в частности, Дж. Мальберга (1997) и Х. Аранго (2004), которые указывали на то, что «...детерминизм, функционализм и архисторизм теории... не работает в условиях реальной миграции, которая сама по себе изменилась после нефтяного кризиса 1970-х годов» [2. Р. 13].

- Теория «мобильного перехода» В. Зелинского (1971 г.), согласно которой демографический процесс обязательно включает в себя три аспекта: рождаемость, смертность и миграцию. Существуют также пять основных стадий мобильного перехода – от аграрного общества к сверхразвитому, и на каждом этапе миграционные процессы происходят со своей спецификой [2. Р. 15]. Например, на первой стадии миграция в основном была обусловлена войнами и паломничеством к святым местам; на последней, «мобильной стадии», – стремлением развитых стран получить неквалифицированную рабочую силу, а также общим усилением политического контроля за мигрантами.

- Теория исторического структуризма, основанная на марксистской теории капитала. Корни миграции лежат в исторически сложившихся макроструктуралистских силах; миграция рассматривается как динамический процесс использования дешевой рабочей силы для развитых стран [4. С. 122–123]. В частности, сюда включают историко-экономическую теорию мировых систем Валлерстайна (1974 г.), классифицировавшего страны по уровню мирового капитала и позиционированию себя на уровне мировой экономики. Понятия «национальное государство», по мнению ученого, не существует как точки для анализа в историческом измерении, есть так называемая самодостаточная «мир-система» – общее обозначение для всех государств, которые могут разделяться на «миры-империи» и «миры-экономики» [5]. Таким образом, миграционные процессы (в частности, трудовая и образовательная ми-

¹ Например, В.А. Льюис «Экономическое развитие и безграничные трудовые ресурсы» (1954), Э.С. Ли «Теория миграции» (1966), Л.А. Сжаастад «Цена и стоимость человеческой миграции» (1962), П. Уайт и Р. Вулдс «Географическое влияние миграции» (1980)

грации) являются одной из причин тотальной поляризации стран по уровню доходов и потребления.

- Позитивистский подход изучает ряд объективных причин, способствующих миграции. В основе подхода лежит теория рационального выбора, влияющая на решения либо отдельного индивида, либо семьи, при этом экономический фактор и стремление достичь материальную выгоду являются ключевыми. Основной теорией подхода принято считать теорию Харриса – Тодаро, утверждающих, что миграционные решения основываются на экономическом различии между парами стран – страной-конверсивом и страной-реципиентом или парой город – село. [6. Р. 1081–1082]. В общем случае с точки зрения данной теории индивид принимает решение о миграции, исходя из уровня предлагаемой ему заработной платы, а также социальных выгод, которые несет миграция (в том числе и образования). Авторы утверждают, что, изучая эти перекрестные миграционные потоки, можно получить намного больше информации, чем из общих иммиграционных статистических данных и рейтингов.

- Системный подход развивается в основном именно для социальных аспектов миграции, а также и для образовательной. Он уделяет особое внимание структурам, взаимосвязям индивидов между собой и социальным процессам в миграции. Это потенциально «научный» подход к изучению феномена, при этом достаточно гибкий с точки зрения направлений для изучения: от деревенской миграции (Мабогундж, 1979), внутригородской миграции (Пут, 1986), европейской теории трудовой миграции (П. Уайт и Р. Вудс, 1980) до глобальных миграционных систем (Критц, 1992) и понимания того, что миграция – это циклический, мультикаузальный процесс, взаимозависимый от остальных частей общественной системы (Файст, 1997) [2. Р. 20].

- В последнее время в исследованиях миграции появляется так называемый транснациональный подход, основанный на изучении интеграции и ассимиляции мигрантов в принимающем сообществе [2. Р. 25], в связи с происходящими в обществе глобализационными процессами. Данный подход включает в себя все основные черты предыдущих исследований и трактует миграцию как «способ расширения пространства культурных взаимодействий», что было обозначено Н. Глик-Шиллер, Л. Бах и К. Блэнк-Сзэнтон в [7]. Возможности для миграции с точки зрения данного подхода определяются, например, местом проживания возможных мигрантов (в развивающихся странах индекс миграции обычно выше, чем в развитых) или социальными характеристиками (наличием у мигранта семьи, социальных сетей соотечественников в стране-реципиенте). На данный момент этот подход можно считать наиболее актуальным в миграционных исследованиях.

Для изучения образовательной миграции чаще всего используются системный и транснациональный подходы, позволяющие изучать социальные составляющие миграционного процесса. Полученные данные могут по-разному использоваться в разных областях знаний (социология, антропология, психология) в зависимости от предмета исследования.

Обратимся далее к основной терминологии в изучении образовательной миграции. Отечественные традиции в данном случае предполагают два основных термина: «учебная миграция» и «образовательная миграция». Первый

термин обычно относят к получению знаний бакалаврами, специалистами и магистрами, второй термин более общий и включает в себя также аспирантов, докторантов, специалистов по переквалификации и вообще любых индивидов, которые прибывают в страну с образовательными целями. Однако в западной литературе разделения на образовательную и учебную миграцию нет: первое неизбежно включает в себя второе и обозначается одним словосочетанием «educational migration». В свою очередь понятия «studying», «learning», «teaching», характерные для описания образовательных процессов, используются исключительно в соответствии со своими лексическими нормами. Эквивалентных русскому словосочетанию «учебная миграция» аналогов в английском языке не существует: словосочетания «migration for studying» или «studying migration» переводятся по-другому и несут другой смысл. Таким образом, опираясь на опыт многих изученных по данному вопросу работ, автор данной статьи придерживается мнения, что понятия «образовательная миграция» и «учебная миграция» следует считать идентичными.

Затрагивая историю вопроса, следует сказать, что конкретные исторические этапы в изучении образовательной миграции западными учеными выделить невозможно¹: скорее речь может идти о ключевых работах, определяющих круг исследуемых вопросов в зависимости от аспектов изучения. Однако определить ключевую проблематику представляется возможным:

Проблема социального неравенства образовательных мигрантов по сравнению с коренными жителями и последствия этого неравенства. Корни изучения проблемы лежат в работах о социальном воспроизводстве, неравенстве классов, социальных изменениях в обществе. Среди классиков социологии в данном случае можно упомянуть теории П. Бурдьё (социальный капитал и воспроизводство классов), З. Баумана (эпоха глобализации и ее влияние на личность), М. Кастельса (теория информационного общества), Л. Вейса (описание рабочего класса в Америке), И. Валлерстайна (мир-системная теория). Что касается нашего времени, то, по словам Дж. Коллинза, эпоха глобализации, мультикультурализма и мультилингвизма «бросает вызов исследованиям в образовании и лингвистической антропологии... особенно в том смысле, когда мы думаем об образовании и социальном неравенстве» [8. Р. 192], что делает исследования по образовательной миграции крайне актуальными. Многие ученые так или иначе затрагивают эту тему, полагая, что образовательный мигрант изначально находится на низких стартовых условиях при получении образования в связи с отсутствием или нехваткой базовых социальных характеристик принимающего сообщества, среди них недостаточное знание языка, низкий уровень жизни родителей мигранта, ограниченность в материальных средствах², коммуникационные проблемы, туманные перспективы после окончания обучения. Именно поэтому образовательные мигранты обычно показывают более низкие результаты при обучении, среди них ниже процент выпускников школ, колледжей и университетов и одно-

¹ В отличие от отечественной традиции, где, по мнению социолога Т.Н. Юдиной, четко прослеживаются четыре основных этапа: дореволюционный, 1920–1930-е гг., 1950–1960-е гг. и, наконец, с 1990-х гг. до наших дней.

² Вплоть до недостатка в доме технических средств обучения: компьютера, калькулятора и т.п. или необходимых учебников, что в наше время значительно затрудняет образовательный процесс.

временно выше уровень социальной агрессии по отношению к одноклассникам, преподавателям и окружающей среде в целом.

С другой стороны, сама политика государства в сфере высшего образования (иммиграционные аспекты, количество и качество социальных институтов, занимающихся данной проблематикой, наличие □ отсутствие специальных образовательных программ, различные системы поддержки студентов, в том числе грантовые, и т.п.) может быть нацелена отнюдь не на то, чтобы улучшить качественные показатели в образовании мигрантов (да и студентов в целом). Так, Т. Фукс и Л. Воксман в социологическом исследовании 2007 г., посвященном школьному образованию мигрантов, указывают на баланс между государственным и частным финансированием [9], а также систему стимулирующих грантов в образовании, которая помогает развитым странам лидировать в списке самых привлекательных для образовательных мигрантов.

Вообще, причин социального неравенства в образовании может быть несколько. Во-первых, это различный уровень жизни в родной стране мигранта и стране-реципиенте. Причем это характерно как для европейских стран, так и для азиатского региона. Например, Х. Аранго и Ф.Г. Квинонес в работе о влиянии финансово-экономического кризиса на миграцию в испано-марокканском коридоре говорят о том, что, по данным Национального агентства по иммиграции, 21% иммигрантов из Марокко в Испании не умеют читать и писать, у 58% нет законченного среднего образования, что снижает общее качество образования в стране [10. P. 15].

При этом низкий образовательный уровень мигранта мешает ему самому занять достойное место в обществе. Дж. Койяма исследует пути поиска мигрантами средств к существованию и образовательные возможности транснациональной миграции и приходит к выводу, что они в значительной степени локализованы политико-экономическим уровнем стран. В таком случае всех мигрантов изначально можно разделить на «обучаемых» – «educable», т.е. тех, которые находят средства для обучения языку принимающей стороны и смогут, таким образом, через получение образования повысить свой социальный статус и условия жизни, «трудоспособных» – «employable», т.е. тех, которые данных возможностей лишены, и «ценных членов общества» – «productive members of society», совмещающих в себе образовательные и трудовые навыки. Если для «трудоспособных» трудовая миграция и низкий социальный статус – это единственный выход и способ выжить, то «ценные» и «обучаемые» – это поддержка и развитие экономики страны [11].

Влияние брака на образовательные процессы в миграции также заслуживает рассмотрения. Так, по результатам сравнительного исследования Х.К. Чой и Р.Д. Мара, посвященного ассортативным¹ бракам в Мексике и США, выяснилось, что мигранты предпочитают вступать в брак с людьми, чей образовательный уровень выше их собственного и, желательно, из сооб-

¹ Ассортативные браки – браки, заключаемые фенотипически сходными индивидами (положительная ассортативность) либо фенотипически различными лицами (отрицательная ассортативность), в отличие от панмиксии, т.е. случайного относительно фенотипических признаков и равновероятного вступления в брак. В психопатологии данное явление известно главным образом негативными последствиями (источник: *Жмуров В.А.* Большая энциклопедия по психиатрии, 2-е изд., 2012)

ществ принимающей стороны, увеличивая, таким образом, свой собственный социоэкономический и образовательный статус [12].

Вторая причина социального образовательного неравенства, которую можно выделить особо, – половая характеристика образовательных мигрантов. Западные источники¹ указывают на следующие тенденции:

1) увеличивающееся культурно-демографическое разнообразие в странах Евросоюза и США за последние двадцать лет, создающее ряд социоэкономических проблем;

2) прямая зависимость между правами женщин и темпами роста миграции: из стран, где права женщин не нарушаются и они имеют равный с мужчинами вес в обществе, иммигрируют значительно меньше;

3) общая феминизация миграции и растущие позиции женщин в трудовом секторе экономики; прирост возрастной миграции (и возникающие в связи с этим лингвистические проблемы мигрантов), а также значительное увеличение образовательных мигрантов из стран Азии и Дальнего Востока.

При этом женщины (особенно из стран Азии) зачастую решаются на миграцию, только если ожидают от нее реальных экономических выгод в будущем и перспектив для дальнейшей успешной жизни²; они также предпочитают мигрировать в большие города, а не в сельскую местность, учиться в престижных университетах, а не бросать школу для занятий физическим трудом, повышая тем самым общий уровень образования принимающей страны. В образовательных аспектах женщины также обходят мужчин: у них в целом выше уровень образования при миграции и лучше результаты, показанные на тестах [13]. Даже в странах, не обладающих развитой экономикой и конкурентоспособной системой образования, таких как Марокко, Бирма или Непал, девушки становятся полноправными членами общества и, получив доступ к образованию, демонстрируют высокие результаты [11]. С другой стороны, увеличивающийся процент взрослых «не говорящих» и не желающих обучаться мигрантов создает дополнительные трудности для локальных экономик стран-реципиентов, так как по результатам исследований мигранты подобного рода имеют низкий социоэкономический статус, чувствуют себя маргиналами и страдают из-за отсутствия психологической поддержки [14].

Возрастные характеристики образовательных мигрантов также заслуживают внимания. Общая точка зрения по данному вопросу такова: чем раньше происходит миграция, тем лучше для индивида. Однако выясняется, что это не совсем верно. Например, в исследовании Д. Кобб-Кларка, М. Синнинга и С. Стиллмана указывается, что в зависимости от возраста мигрант может не получать каких-либо навыков, необходимых для успешного обучения. Если это ребенок-дошкольник, то теряются навыки подготовительной школы (садика), подростки, в свою очередь, не приобретают необходимого уровня грамотности на родном языке, а также навыков системного и образного мышле-

¹ В частности, Piper N. Migration and social development, Fuchs-Schündeln N. Who stays, who goes, who returns, Özden Ç, International migration, remittances, and the brain drain, Varshney D., Female migration, Education and Occupational Development, Krumm H-J., Plutzar V. Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants, Belot M., Ederveen S. Cultural barriers in migration between OECD countries и т.д.

² Не учитывая факт миграции вместе с мужем, если последний был инициатором миграции.

ния. Это мешает не только успеваемости на новом месте жительства, но и приобретению коммуникативных навыков в общении с коренными жителями; также теряется необходимый для успешного обучения базовый уровень знаний о предметах и окружающем мире [15. Р. 20]. В данном случае не помогает даже высокий образовательный уровень родителей (в отличие от коренных жителей), так как возникают лингвистические проблемы с воспроизводством полученных знаний в классе на иностранном языке [16].

Работа Р. Айзы, Дж. Кабезы и Дж. Ларрамона, в свою очередь, полностью посвящена эффекту от получаемого образования в зависимости от возраста мигранта на примере США и Испании [17]. В общем случае индивид рассматривается как потенциально выгодный мигрант, начиная с 18 лет – возраста окончания школы, когда наиболее вероятны два варианта миграции: трудовая и образовательная. Тем не менее в исследовании указывается, что наибольшее количество мигрантов в эти страны появляется между 25–29 годами, т. е. либо сразу после окончания университета на родине, либо по прошествии нескольких лет. С точки зрения авторов, оптимальный возраст для миграции находится в прямой зависимости от уровня образования: чем лучше образование мигранта, тем ниже возраст миграции.

Следует также упомянуть тему расовой дискриминации и так называемый эффект «стигматизации», который активно обсуждается западными учеными¹. Мигранты зачастую пользуются принадлежностью к своей расе, чтобы создать сообщества, необходимые им для успешного существования. С другой стороны, расовые предрассудки и нетерпимость, а также сознательная обособленность мигрантов от коренных жителей провоцируют разного рода конфликты как на национальной почве, так и в образовательной среде. Одно из новейших исследований в этой области, авторами которого являются Л. Маросану и Дж. Э. Фокс, раскрывает механизмы стигматизации румын в Великобритании [18]. Стереотипное восприятие англичанами данной нации как грубой, необразованной, пугающей, «цыганской», имеющей национальным героем вампира Дракулу, заставляет румын по возможности скрывать свою национальность при обучении. Несмотря на то, что студенты-румыны находятся в более привилегированном положении по сравнению с рабочим классом, преподаватели подчеркнуто не различают нации румын и цыган между собой и не считают нужным корректировать поведение при общении с румынами, изначально применяя к ним стратегию «обучения неучей» [18. Р. 445–447].

Наконец, пятая причина изучения социального неравенства в образовании – сами характеристики образования принимающей стороны. Зачастую уровни образования страны-реципиента и страны, из которой прибыл образовательный мигрант, значительно разнятся, поэтому студентам приходится не только учить иностранный язык для понимания изучаемого курса, но и дополнительно заниматься самостоятельно, чтобы пройти программу обучения в полном объеме. По целому ряду причин – отсутствие времени или желания заниматься, незнание языка, неспособность к самоорганизации, про-

¹ В частности, М. Вебером, И. Гоффманом, А. Портесом, Й. Эспириту, Л. Вакквантом и др. Обычно под стигматизацией понимается выделение личности по расовому, национальному или религиозному признаку.

блемы с адаптацией в социальной среде, а также материальная сторона вопроса – образовательные мигранты в основном демонстрируют качественно низкий уровень полученных знаний. На это указывают, например, Д. Кобб-Кларк, М. Синнинг и С. Стиллман в своем исследовании о роли социальных институтов в образовательных достижениях мигрантов [15], а также Э. Людманн и Г. Швердт в работе о втором поколении иммигрантов в Германии, которые сталкиваются с проблемой получения общего образования из-за ряда субъективных признаков [19].

Психолого-педагогическая проблема адаптации образовательных мигрантов – один из ключевых аспектов изучения в данной области вследствие актуальности темы и больших методологических возможностей. Обычные исследования тесно взаимосвязаны с психологией и основываются на том, что школа или университет, признавая в качестве основополагающего принципа принцип гуманизации образования, выступает как система условий, обеспечивающих развитие личности во всех ее проявлениях. Поэтому влияние учебного заведения на процесс адаптации студентов-мигрантов позволяет провести этот процесс с наименьшими временными и психологическими затратами. С другой стороны, ученые обращают внимание на различные стороны личности образовательного мигранта и его собственные способности к адаптации в новой среде.

По оценкам западных ученых, существуют несколько основных уровней или стратегий адаптации образовательного мигранта: «переходная адаптация» – *transitional adaptation*, «инструментальная адаптация» – *instrumental adaptation*, «приспособительная адаптация» – *accommodative adaptation*, «бикультуральная адаптация» – *bicultural adaptation* и «маргинальность» – *marginality* [20. P. 537]. Каждая ступень характеризуется своими особенностями: например, переходная адаптация обычно протекает на первоначальном этапе, когда мигрант только начинает осознавать себя как часть нового сообщества; приспособительная адаптация характеризуется концентрацией общения с коренными жителями и одноклассниками, для которых язык обучения является родным. Бикультуральная адаптация включает в себя одновременно следование нормам принимающих сообществ и традициям собственного этноса. Наконец, маргинальность свойственна в основном школьникам-мигрантам, когда ученик в силу различных обстоятельств (плохое знание языка, низкий социальный уровень, плохая успеваемость и т.д.) сознательно отделяется как от принимающих сообществ, так и от соотечественников, начиная совершать какие-либо аморальные, девиантные действия.

Исследования в области адаптации образовательных мигрантов обычно основаны на сравнительном подходе. Одной из значимых работ в данном случае можно считать полномасштабное исследование 1997 г. калифорнийского социолога Р. Румбауга, посвященное ассимиляции второго поколения иммигрантов в Америке, его достоинствам и недостаткам [21]. Автор изучает основные аспекты жизни иммигрантов: от параметров рождения и заболеваний до уровня владения английским языком в колледже. Наиболее высокие оценки по образовательным аспектам получили школьники-иммигранты из Китая, Кореи, Японии, Вьетнама и Филиппин, что произошло благодаря большому количеству времени, потраченному на выполнение домашних за-

даний, занятия английским языком, а также успешной ассимиляции в принимающее сообщество при помощи развитых этнических социальных сетей и сильно развитой культурной идентичности азиатских мигрантов [21. Р. 7–10]. В настоящее время ситуация значительно не изменилась: поддержка соотечественников по-прежнему играет значительную роль в адаптации образовательных мигрантов из стран Азии.

Если затрагивать субъективную сторону вопроса, то можно привести в пример работу Й. Жоу, Д. Джиндал-Снейп, К. Топпинг и Д. Тодман, которые, описывая различные теории и модели адаптации, говорят о понятии «культурного шока», который испытывают мигранты, поступая в университет, о социальной и бихевиоральной адаптации и о двойных преимуществах, которые студент может получить от взаимодействия с коренными жителями, с одной стороны, и земляками – с другой. Исходя из исследования авторов, феномен культурного шока в процессе миграции обладает тремя основными психологическими характеристиками: аффектом, набором поведенческих стереотипных реакций и познанием (осознанием) перемен, когда люди начинают воспринимать и принимать новую культуру. Также большую роль играет так называемый эффект «потерь при переводе» [22. Р. 63], когда недостаточное знание языка ограничивает возможности для успешной адаптации. Таким образом, в общем случае процесс адаптации мигрантов с точки зрения культурного шока включает в себя несколько переменных, среди них: получение общих знаний о новой культуре, длительность пребывания на территории принимающего государства, языковые и коммуникационные компетенции, качество и количество контактов с коренными жителями.

С другой стороны, Й. Жоу с соавторами упоминают о традиционной для западных исследователей взаимосвязи между образовательной миграцией и составляющими психического здоровья. Например, существует ряд предрасполагающих для селективной миграции факторов: чувство горя, фатализм, неоправданные ожидания от качества жизни, которые могут реализоваться не так, как хотелось бы мигранту. Важными оказываются и сами обстоятельства миграционного опыта (например, студент самостоятельно принимает решение об обучении в другой стране или оно ему навязано внешними факторами, в том числе правительством родного государства), негативные переживания, недостаток поддержки социальных сетей, в которые включен студент-мигрант, влияние общих жизненных ценностей [22. Р. 64–65]. Учитывая все вышесказанное, естественно, что при обучении мигранта в университете может возникнуть ряд академических проблем и значимых социальных различий, мешающих успешной учебе; однако авторы подчеркивают, что в конечном итоге эмоциональная выгода от «соучастия» в университетской жизни перевешивает недостатки. Любопытно также, что в отличие от исследования Румбаута, в данной работе указывается, что студенты-азиаты наименее восприимчивы к адаптации в университете по сравнению со студентами из Британии, Европы и Южной Америки [22. Р. 75]; это еще раз подчеркивает многополярный характер изучаемой области социологии миграции.

Еще одно отдельное направление в исследованиях – различные социально-культурные барьеры, возникающие между образовательными мигрантами и обычными студентами или принимающей страной в целом. Классической

работой в данной области можно считать исследование Р. Перуччи и Х. Ху 1995 г., посвященное социальному и образовательному опыту студентов-мигрантов [23]. Авторы утверждают, что механизмы отчуждения образовательных мигрантов начинают работать уже на этапе международных служб по обмену студентами, а также во время первых встреч с персоналом вуза. Призванные снизить уровень тревожности и подготовить студента к успешной адаптации на новом месте учебы, эти службы на самом деле транслируют студентам ощущение себя как «другой», отличной от коренных жителей личности, вызывая тем самым чувство неудовлетворенности происходящим и вызывая негативный поведенческий и эмоциональный опыт. Полученный стресс можно преодолеть стремлением хорошо учиться в университете и новыми возможностями при осознании себя студентом. Также чувство удовлетворения можно получить, используя стратегию копирования поведения других студентов, получая поддержку родственников или мобилизуя собственные личностные ресурсы [23. Р. 492].

В настоящее время одной из основных проблем является язык страны-реципиента, особенно на первых курсах обучения, когда мигрант с трудом воспринимает устные лекции, или испытывает трудности с выполнением самостоятельной работы, практических заданий. Коммуникация с одногруппниками также бывает затруднительна, а иногда – невозможна из-за языкового барьера. Студенты-мигранты также испытывают бытовые трудности (покупка еды в магазинах или поход в кафе, общая ориентация в незнакомом городе), возникает ряд сложностей с налоговой и визовой городскими службами, таможней и т.п. Все эти сложности возможно суммировать в научном смысле, как это сделали Х. Форбс-Мьюитт и К. Ниланд, которые в своей работе о культурном разнообразии, перемещении и безопасности студентов-мигрантов в международном университете вводят особое понятие: «безопасность образовательного мигранта». Термин включает в себя весь аспект социокультурных, психических и экономических различий, с которыми сталкиваются образовательные мигранты, а также набор жизненных установок и прав человека (от гарантии различных свобод до права удовлетворения физических нужд) [24]. Иллюстрируя свою концепцию о влиянии «безопасности» на мигранта, авторы приводят как частные случаи, например, запрет женщинам-мусульманкам носить хиджабы в университете Австралии (ущемление права иметь собственную религию), так и различные культурные составляющие разных стран. Так, например, господствовавшая ранее в Китае марксистская идеология возлагала ответственность на государство за благополучие своих граждан, что привело к тому, что и в настоящее время образовательные мигранты из этой страны полагаются в решении своих проблем не на семью или друзей, а именно на официальных представителей Китая в стране-реципиенте [24. Р. 184].

С точки зрения авторов исследования, образовательные мигранты в первую очередь учатся чувствовать себя частью этнического и культурного меньшинства, испытывая при этом трудности с ощущением себя «другими»¹. Студенты ожидаемо начинают придавать большое значение неформальным

¹ В данном случае авторы используют в качестве подтверждения концепцию «обобщенного другого» социолога Д. Г. Мида.

социальным сетям, обычно включающим соотечественников, для того чтобы при необходимости использовать «домашние» культурные практики. Далее, недостаток знаний о различиях в стилях обучения может привести к недопониманию между студентами и преподавателями¹, поэтому большинству образовательных мигрантов приходится освоить стратегию копирования поведения коренных жителей. Если же подобная стратегия не срабатывает, возникает страх, недоверие, неуспехи в учебе и другие недостатки в выстроенной студентом «системе безопасности», о которой говорят в своей работе Форбс-Мьюитт и К. Ниланд.

Западные социологи утверждают, что наличие социальных барьеров во многом зависит от ключевых характеристик принимающей стороны и так называемого дистанционного различия между двумя странами. Так, М. Бело и С. Ведервеен говорят о том, что «культурные и лингвистические связи между странами очень важны в объяснении миграционных потоков, что сравнимо, например, с эффектом от повышенного уровня девиации в обществе, что ведет к увеличению безработицы» [б. Р. 1079]. Как уже отмечалось ранее, способность к миграции зависит от степени образованности индивида: такому мигранту проще адаптироваться к окружающей среде, они лучше и охотнее говорят на иностранном языке в повседневной жизни.

Кроме языка, М. Бело и С. Ведервеен в своей работе обращают внимание на религиозный аспект культуры. По этому признаку страны делятся на «близкие друг к другу», т.е. исповедующие одну религию², и «далекие» – когда религиозные традиции различны. Естественно, что мигранты более комфортно себя чувствуют в «близких» им по религиозному признаку странах [б. Р. 1089]. Наличие национальных сообществ в стране-реципиенте может также значительно увеличить ее привлекательность в глазах образовательного мигранта: «Мы находим свои собственные “Маленькие Италии” и “Чайнатауны” по всему миру, что говорит о способности мигрантов формировать кластеры» [б. Р. 1081]. Подобные сообщества решают несколько основных задач: облегчают соотечественникам первоначальную адаптацию на новом месте жительства; предоставляют информацию о местных традициях и обычаях, одновременно с этим позволяя мигранту не забывать собственные обряды; способствуют, при необходимости, поиску работы. При этом авторы утверждают, что влияние национальных сообществ на образовательную миграцию в развитых странах не столь велико, как может показаться изначально. Это объяснимо с точки зрения мультикультурности этих стран, когда множество традиций сосуществуют параллельно. В таком случае процесс адаптации к новому месту жительства и учебы проходит менее болезненно.

Международная образовательная миграция – это многогранный социокультурный феномен, один из ключевых аспектов общественной жизни. При его изучении обычно затрагивается или анализируется лишь какая-то отдельная область, необходимая для конкретного социологического исследования,

¹ Например, китайские студенты привыкли последовательно и дисциплинированно выполнять указания преподавателя, в то время как в европейской системе обучения практикуется более самостоятельный подход.

² Для международной миграции это обычно одна из трех главенствующих в развитых странах религий: христианство, католицизм, протестантизм.

но не явление в целом. Состояние современной науки позволяет считать подобное отношение к предмету исследования приемлемым, однако мы считаем, что четкое определение ключевых составляющих образовательной миграции во многом облегчает труд исследователя. В то же время приведенные выше примеры исследований могут помочь отечественным ученым в разработке собственных направлений работы.

Литература

1. *Василенко П.В.* Зарубежные теории миграции населения // Территориальная организация общества. С. 36–42.: [Электронный ресурс]. URL: http://pskgu.ru/projects/rgu/storage/prj/prj_16/prj_16_05.pdf (дата обращения: 22.01.2015).
2. *King R.* Theories and typologies of migration: an overview and a primer / Willy Brandt Series of Working Papers in International Migration and Ethnic Relations 3/12, Malmo University. 48 p.: [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mah.se/upload/Forskningcentrum/MIM/WB/WB%203.12.pdf> (дата обращения: 20.01.2015).
3. *Centre for Multicultural youth Issues.* Information sheet № 11 – Refugee and CLD Young people: definition. Carlton: Victoria, 2005.
4. *Юдина Т.Н.* Социология миграции: учебное пособие для вузов. М: Академический проект, 2006. 272 с.
5. *Страницы истории. Мир-системный анализ (И. Валлерстайн):* [Электронный ресурс]. URL: http://storyo.ru/filo/20_02.htm (дата обращения: 22.01.2015).
6. *Belot M., Ederveen S.* Cultural barriers in migration between OESD countries / J. Popul Econ, 2012, № 25. P. 1077-1105.: [Электронный ресурс]. URL: http://download.springer.com/static/pdf/866/art%253A10.1007%252Fs00148-011-0356-x.pdf?auth66=1385708277_0d7e9470ff8e148e1203cebd5c2e4dc5&ext=.pdf (дата обращения: 22.01.2015).
7. *Glick Schiller N., Basch L., Szanton Blanc C.* Transnationalism: a new analytic framework for understanding migration // Glick Schiller N., Basch C. (Eds.) *Toward a Transnational Perspective on Migration.* New York: New York Academy of Sciences, 1992. – P. 1–24.
8. *Collins J.* Migration, sociolinguistic scale and educational reproduction / *Anthropology and Educational Quaterly* 2012, Vol. 43, issue 2. P. 192-213: [Электронный ресурс]. URL: http://download.springer.com/static/pdf/229/art%253A10.1007%252Fs00148-009-0271-6.pdf?auth66=1385707236_75940107fc3428116284616a330c0973&ext=.pdf (дата обращения: 23.01.2015).
9. *Fuchs T., Wößmann L.* What accounts for international difference in student performance? A re-examination using PISA data // *Empirical Economics.* 1998. № 32. P. 433–464.
10. *Arango H., Quinones F.G.* The impact of the current financial and economic crisis on migration in the Spain-Morocco corridor T / *Series of the impact of the economic crisis in South and east Mediterranean migration, Carim analytic and synthetic notes* 2009/39. – 25 p.: [Электронный ресурс]. URL: http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/12994/CARIM_ASN_2009_39.pdf?sequence=1 (дата обращения: 24.01.2015).
11. *Koyama J.* Resettling notions of social mobility: locating refugees as ‘educable’ and ‘employable’ / *British Journal of Sociology of Education*, 2013, Vol. 34, Nos. 5–6. P. 947–965: [Электронный ресурс]. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2013.816033> (дата обращения: 10.01.2015).
12. *Choi K.H., Mare R. D.* International migration and educational assortative mating in Mexico and the United States // *Demography.* 2012. № 49. P. 449–476.
13. *Varshney D., Lata S.* Female migration, Education and Occupational Development: a Geospatial Analysis of Asian countries / *Environment and Urbanization Asia* 2014 5: 185. 33 p.: [Электронный ресурс]. URL: <http://eua.sagepub.com/content/5/1/185.full.pdf+html> <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2013.816033> (дата обращения: 20.01.2015).
14. *Stewart M., Shizha E., Makwarimba E., Spitzer D., Khalema E.N., Nsaliwa C.D.* Challenges and barriers for immigrant seniors in Canada; “you are among others but you fell alone” // *International journal of Migration, Health and Social care.* 2011. Vol. 7, № 1. P. 16–32.
15. *Cobb-Clark D.A., Sinning M., Stillman S.* Migrant’s youth/s educational achievements: the role of institutions // *The Annals of the American Academy of political and Social Science*, 2012. 29 p:

[Электронный ресурс]. URL: <http://ann.sagepub.com/content/643/1/18> (дата обращения: 21.01.2015).

16. *Schneeweis N.* Education institutions and integration of migrants // *Popul. Econ.* 2008. 24. P. 1281–1308.: [Электронный ресурс]. URL: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=7c611b37-8c96-4d6d-9110-dc20fd440fdc%40sessionmgr4002&vid=1&hid=4108> (дата обращения: 22.01.2015).

17. *Aisa R., Cabeza J., Larramona G.* The effect of education on the age of migration. 18 p.: [Электронный ресурс]. URL: <http://www.adetre.es/papers/timingmigration.pdf> (дата обращения: 22.01.2015).

18. *Morosanu L., Fox J.E.* «No smoke without fire»: strategies of coping with stigmatized migrant // *Ethnicities*, 2013, № 13. P. 439–456. [Электронный ресурс]. URL: <http://etn.sagepub.com/content/13/4/438.full.pdf+html> (дата обращения: 22.01.2015).

19. *Lüdemann E., Schwerdt G.* Migration background and educational tracking. Springer-Verlag, 2012. 27 p.: [Электронный ресурс]. URL: http://download.springer.com/static/pdf/318/art%253A10.1007%252F00148-012-0414-z.pdf?auth66=1386478054_ed44037922f476943bab2e3685a4eccf&ext=.pdf (дата обращения: 22.01.2015).

20. *Hayes Tang H.H.* Social capital and scientific eminence: an analytical synthesis // *British Journal of sociology of education*. 2006. Vol. 27, № 5. P. 535–537.

21. *Rumbaut R. G.* Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality / *International migration review*. 1997. Vol. 31. № 4. 23 p.: [Электронный ресурс]. URL: http://maxweber.hunter.cuny.edu/pub/eres/SOC217_PIMENTEL/culturalasimilation.pdf (дата обращения: 22.01.2015).

22. *Zhou Y., Jindal-Snape, Topping K., Todman J.* Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education // *Studies in higher education*. 2008. 33:1. P. 63–75.: [Электронный ресурс]. URL: http://www.ncl.ac.uk/students/inseasonal/assets/documents/02_inu9124_culture_shock_3.pdf (дата обращения: 22.01.2015).

23. *Perrucci R., Hu H.* Satisfaction with social and educational experience among international graduate students // *Research in Higher education*. 1995. Vol. 36. № 4. P. 491–499.: [Электронный ресурс]. URL: http://download.springer.com/static/pdf/860/art%253A10.1007%252FBF02207908.pdf?auth66=1405762045_fadcd615d14db8932a58a14dd1655fde&ext=.pdf (дата обращения: 22.01.2015).

24. *Forbes-Mewett H., Nyland C.* Cultural diversity, and the security of international students at an Internationalized University // *Journal of Studies in international Education*. 2008. Vol. 12, № 2. P. 181–203 [Электронный ресурс]. URL: <http://jsi.sagepub.com/content/12/2/181.full.pdf+html> (дата обращения: 24.01.2015).

Samofalova Elena I. Tomsk State University (Russian Federation).

E-mail: elena.sm83@gmail.com DOI 10.17223/1998863X/29/11

PARTICULAR FEATURES OF STUDYING EDUCATIONAL MIGRATION IN THE PAPERS OF FOREIGN AUTHORS.

Keywords: history of migration, educational migration, terminology.

The paper is deal with the study of the educational experience of educational migration in the scientific researches of foreign authors. Due to the close relationship between the object of study with the general research field some main ways of studying the phenomenon of migration lists: economic theories, positivist, systems and transnational approaches. Using the experience of translating foreign sources concluded that the terminology and lexical combinations of "educational migration" in the English language are identical. Then the main aspects of the study of educational migration of western scientists are following: the problem of social inequality of migrants in the recipient country (social, political and national aspects), the degree of successful migration, depending on the age and sex of the migrant, the effect of stigma, the impact of the characteristics of the formation of the recipient country for migrants, various levels and adaptation strategies. Also takes into account the socio-cultural barriers between the local population and educational migrants (language, religion) and social networks formed by migrants.

References

1. Vasilenko P.V. *Zarubezhnye teorii migratsii naseleniya* [Foreign theories of migration]. In: *Territorial'naya organizatsiya obshchestva* [Territorial organization of society], pp. 36–42. Available from: http://pskgu.ru/projects/pgu/storage/prj/prj_16/prj_16_05.pdf. (Accessed: 22nd January 2015).
2. King R. [Theories and typologies of migration: an overview and a primer]. *Willy Brandt Series of Working Papers in International Migration and Ethnic Relations 3/12*, Malmo University. Available from: <http://www.mah.se/upload/Forskningscentrum/MIM/WB/WB%203.12.pdf>. (Accessed: 20th January 2015).
3. *Centre for Multicultural Youth Issues. Information sheet № 11 – Refugee and CLD Young people: definition*. Carlton: Victoria, 2005.
4. Yudina T.N. *Sotsiologiya migratsii* [Sociology of Migration]. Moscow: Akademicheskii proekt Publ., 2006. 272 p.
5. *Stranitsy istorii. Mir-sistemnyy analiz (I. Vallersteyn)* [The pages of history. World-systems theory (Immanuel Wallerstein)]. Available from: http://storyo.ru/filo/20_02.htm. (Accessed: 22nd January 2015).
6. Belot M., Ederveen S. Cultural barriers in migration between OESD countries. *Journal of Population Economics*, 2012, no. 25, pp. 1077–1105. Available from: http://download.springer.com/static/pdf/866/art%253A10.1007%252Fs00148-011-0356-x.pdf?auth66=1385708277_0d7e9470ff8e148e1203cebd5c2e4dc5&ext=.pdf. (Accessed: 22nd January 2015). DOI: 10.1007/s00148-011-0356-x
7. Glick Schiller N., Basch L., Szanton Blanc C. *Transnationalism: a new analytic framework for understanding migration*. In: Glick Schiller N., Basch C. (eds.) *Toward a Transnational Perspective on Migration*. New York: New York Academy of Sciences, 1992, pp. 1–24.
8. Collins J. Migration, sociolinguistic scale and educational reproduction. *Anthropology and Educational Quarterly*, 2012, vol. 43, iss. 2, pp. 192–213. Available from: http://download.springer.com/static/pdf/229/art%253A10.1007%252Fs00148-009-0271-6.pdf?auth66=1385707236_75940107fc3428116284616a330c0973&ext=.pdf. (Accessed: 23rd January 2015). DOI: 10.1111/j.1548-1492.2012.01169.x
9. Fuchs T., Wößmann L. What accounts for international difference in student performance? A re-examination using PISA data. *Empirical Economics*, 2007, no. 32, pp. 433–464. DOI: 10.1007/s00181-006-0087-0
10. Arango H., Quinones F.G. The impact of the current financial and economic crisis on migration in the Spain-Morocco corridor T. *Series of the impact of the economic crisis in South and east Mediterranean migration, Carim analytic and synthetic notes*, 2009, no. 39, 25 p. Available from: http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/12994/CARIM_ASN_2009_39.pdf?se-quence=1. (Accessed: 24th January 2015).
11. Koyama J. Resettling notions of social mobility: locating refugees as ‘educable’ and ‘employable’. *British Journal of Sociology of Education*, 2013, vol. 34, nos. 5–6, pp. 947–965. Available from: <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2013.816033>. (Accessed: 10th January 2015). DOI: 10.1080/01425692.2013.816033
12. Choi K.H., Mare R. D. International migration and educational assortative mating in Mexico and the United States. *Demography*, 2012, no. 49, pp. 449–476. DOI: 10.1007/s13524-012-0095-y
13. Varshney D., Lata S. Female migration, Education and Occupational Development: a Geospatial Analysis of Asian countries. *Environment and Urbanization Asia*, 2014, no. 5, p. 185. Available from: <http://eua.sagepub.com/content/5/1/185.full.pdf+html> <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2013.816033>. (Accessed: 20th January 2015). DOI: 10.1177/0975425314521549
14. Stewart M., Shizha E., Makwarimba E., Spitzer D., Khalema E.N., Nsaliwa C.D. Challenges and barriers for immigrant seniors in Canada: “you are among others but you fell alone”. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 2011, vol. 7, no. 1, pp. 16–32. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/17479891111176278>
15. Cobb-Clark D.A., Sinning M., Stillman S. *Migrant’s youth/s educational achievements: the role of institutions*. In: *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 2012. 29 p. Available from: <http://ann.sagepub.com/content/643/1/18>. (Accessed: 21st January 2015).
16. Schneeweis N. Education institutions and integration of migrants. *Journal of Population Economics*, 2008, no. 24, pp. 1281–1308. Available from: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=7c611b37-8c96-4d6d-9110-dc20fd440fdc%40sessionmgr4002&vid=1&hid=4108>. (Accessed: 22nd January 2015). DOI: 10.1007/s00148-009-0271-6

17. Aisa R., Cabeza J., Larramona G. *The effect of education on the age of migration*. Available from: <http://www.adetre.es/papers/timingmigration.pdf>. (Accessed: 22nd January 2015).
18. Morosanu L., Fox J.E. "No smoke without fire": strategies of coping with stigmatized migrant. *Ethnicities*, 2013, no. 13, pp. 439-456. Available from: <http://etn.sagepub.com/content/13/4/438.full.pdf+html>. (Accessed: 22nd January 2015). DOI: 10.1177/1468796813483730
19. Lüdemann E., Schwerdt G. *Migration background and educational tracking*. Springer-Verlag, 2012. 27 p. Available from: http://download.springer.com/static/pdf/318/art%253A10.1007%252Fs00148-012-0414-z.pdf?auth66=1386478054_ed44037922f476943_bab2e3685a4eccf&ext=.pdf. (Accessed: 22nd January 2015).
20. Hayes Tang H.H. Social capital and scientific eminence: an analytical synthesis. *British Journal of Sociology of Education*, 2006, vol. 27, no. 5, pp. 535-537.
21. Rumbaut R. G. Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality. *International Migration Review*, 1997, vol. 31, no. 4, 23 p. Available from: http://maxweber.hunter.cuny.edu/pub/eres/SOC217_PIMENTEL/culturalassimilation.pdf. (Accessed: 22nd January 2015). DOI: 10.2307/2547419
22. Zhou Y., Jindal-Snape, Topping K., Todman J. Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 2008, no. 33, pp. 63-75. Available from: http://www.ncl.ac.uk/students/inseasonal/assets/documents/02_inu9124_culture_shock_3.pdf. (Accessed: 22nd January 2015). DOI: 10.1080/03075070701794833
23. Perrucci R., Hu H. Satisfaction with social and educational experience among international graduate students. *Research in Higher Education*, 1995, vol. 36, no. 4, pp. 491-499. Available from: http://download.springer.com/static/pdf/860/art%253A10.1007%252F02207908.pdf?auth66=1405762045_fadcd615d14db8932a58a14dd1655fde&ext=.pdf. (Accessed: 22nd January 2015). DOI: 10.1007/BF02207908
24. Forbes-Mewett H., Nyland C. Cultural diversity, and the security of international students at an Internationalized University. *Journal of Studies in International Education*, 2008, vol. 12, no. 2, pp. 181-203. Available from: <http://jsi.sagepub.com/content/12/2/181.full.pdf+html>. (Accessed: 24th January 2015).