
МІЖНАРОДНА ЕКОНОМІКА

УДК 339

О. В. Бріт, викладач

ВИЩА ОСВІТА: МІЖНАРОДНИЙ ВИМІР

Анотація. У статті розглянуто основні проблеми розвитку вищої освіти як важливого чинника суспільно-економічного розвитку. Проаналізовано тенденції та процеси світової освіти.

Ключові слова: вища освіта, соціально-економічний розвиток, глобалізація, міжнародна освіта, міжнародний стандарт, реформа.

О. В. Брит, преподаватель

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕЖДУНАРОДНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

Аннотация. В статье рассмотрены основные проблемы высшего образования как важного фактора общественно-экономического развития. Проанализированы тенденции и процессы мирового образования.

Ключевые слова: высшее образование, социально-экономическое развитие, глобализация, международное образование, международный стандарт, реформа.

O. V. Brit, lecturer

HIGHER EDUCATION: INTERNATIONAL DIMENSION

Abstract. The principle problems of higher education as the main factor of social and economic development have been analyzed. The world's education tendencies and processes have been considered.

Keywords: higher education, social and economic development, globalization, international education, international standard, reform.

Актуальність теми дослідження. Подальший соціально-економічний розвиток та інформатизація суспільства залежатимуть від того, якою мірою будуть задіяні інтелектуальні та творчі можливості суспільства, здібності кожної людини. Однак реалії сьогодення свідчать, що вища освіта України потребує суттєвого її вдосконалення. Орієнтація на потреби сучасного ринку праці та сфер економічної діяльності, що полягають у підвищенні якості освіти через надання їй динамічності та здатності постійної фахової підготовки, стає невідкладним завданням вищої освіти.

В умовах глобалізації світогосподарських зв'язків з'ясування проблем, пов'язаних з удосконаленням фахової підготовки в сучасній Україні з необхідністю передбачає узагальнення досвіду розвинутих країн.

Постановка проблеми. В умовах інформаційного суспільства та всезростаючої глобалізації економіки особливо важливою є роль освіти та людського капіталу в прискоренні суспільно-економічного прогресу. Вища освіта зараз розглядається як обов'язковий етап розвитку людини й суспільства в цілому. Адже, за прогнозами ЮНЕСКО, рівня національного благополуччя, що відповідатиме світовим стандартам, досягнуть лише ті країни, працездатне населення яких на 40-60 % складатимуть особи з вищою освітою. Тому все більшою стає увага урядів країн до питань освіти [1].

Значення вищої освіти в реформуванні суспільства підтверджується світовим досвідом, який показує, що всі країни, які успішно перейшли до сучасних ринкових відносин, розглядають сферу вищої освіти як пріоритетну.

На вищу освіту покладаються завдання орієнтації на потреби ринку праці та сфер економічної діяльності, а також вимоги міжнародних висококонкурентних ринків праці. Тому організація фахового навчання через систему вищої освіти має бути динамічною, постійно модернізуючою з орієнтацією на випередження часу науково-технічного розвитку. В цих умовах вища освіта по-

МІЖНАРОДНА ЕКОНОМІКА

винна розглядатись як складова інноваційного розвитку, оскільки теорія інновацій визначає цей термін як ідею, метою якої є набуття економічного змісту бути корисною суспільству [2].

Глобалізація світогосподарських зв'язків зумовлює об'єктивну потребу міжнародної стандартизації суспільних відносин, процесів, норм. Не є виключенням і сфера освіти.

При всій багатоманітності та специфічності вищої освіти в різних країнах кожна національна система освіти є невід'ємною частиною світової системи. Через взаємозалежність націй та схожість поступального руху всіх країн до трансформації своїх економік в економіку знань виникає ряд тотожних проблем. Міжнародний освітній досвід набуває особливого значення.

Освітній успіх країни вже не може визначатись лише національними стандартами, а необхідно стає орієнтація на найбільш успішні освітні системи на міжнародному рівні. Такий підхід вимагає вивчення досвіду діяльності національної освітньої системи в світлі освітніх досвідів інших країн через компаративістику міжнародно порівнюваних показників ефективності таких систем. Міжнародні показники виводять освіту країн за рамки суто національних систем і відображають сучасний її стан в міжнародному контексті. Це допомагає здійснити вимір якості діяльності національних освітніх систем у цілому в порівнянні з індивідуальним або національним та міжнародним досвідом.

Міжнародні показники сприяють встановленню та розвитку зовнішніх контактів на рівні освітніх систем. Більш того, оскільки країни конкурують з метою виділитися на фоні орієнтованої на знання світової економіки, міжнародні вихідні дані дозволяють їм прослідкувати зміни рівня професіоналізму та знань, які здобувають власні народи та нації, у порівнянні з показниками в країнах-суперницях, отримати інформацію щодо людських та матеріальних ресурсів, які інвестуються в освіту, а також інформацію щодо освітніх та навчальних систем. Це допомагає розрізнити учасників освітніх систем та зрозуміти освітню політику в таких її проявах, як якість освітніх послуг та освітнього забезпечення, освітні можливості, адекватність і ефективність менеджменту освітніх ресурсів та можливість і здатність країн запозичати ефективні надбання один у одного.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам формування вищої освіти та її взаємозв'язку з розвитком соціальних і економічних відносин значну увагу приділено в працях таких вітчизняних фахівців, як Л. Антошкіна, І. Бондар, А. Бутейко, В. Брюховецький, В. Геєць, М. Гонтаренко, О. Грішнова, Г. Дмитренко, І. Каленюк, П. Кір'ян, А. Колот, О. Корсак, В. Кудріна, В. Куценко, О. Левченко, Е. Лібанова, А. Музиченко, О. Михайличенко, І. Паченко, І. Сараєва, О. Сологуб, Т. Фініков, Л. Черкашин, В. Юхименко та ін.

В сучасних суспільно-економічних умовах ці дослідження набувають особливої актуальності і передбачають подальший їх розвиток в напрямку розробки шляхів удосконалення системи вищої освіти в Україні.

Постановка завдання. В даній статті зроблено спробу узагальнення світового досвіду у вищій освіті з метою можливого його запозичення у вітчизняну галузь.

Виклад основного матеріалу. Проблеми важливості людських компетенцій для економічного і соціального розвитку, необхідності нової політики в сфері економічного зростання та інвестицій в освіту перебувають сьогодні в центрі уваги передової громадськості світу. На конференції, що відбулася у Вашингтоні в 1961 році, теорії людського капіталу, розвинутої Гарі Беккером, Теодором Шульцом та іншими, було приділено особливу увагу. Однак переконливих доказів, що підтверджували б і теорії, не було аж до 1980-х років, поки не з'явилися праці з теорії ендогенного зростання таких вчених-економістів як Пол Ромер, Роберт Лукас і Роберт Барро. Вони сформулювали і протестували моделі, вимірюючи позитивні зв'язки між зростанням на національному рівні та показниками розвитку людського капіталу, особливо досягнень в сфері освіти. Те, що ці зв'язки залишаються слабкими, не здивувало аналітиків у сфері освітніх досягнень. Рівень освіти, який отримав дорослий, може бути засвідчений компетенціями, що сприяють економічному розвитку, але це дуже недосконалий вимір, адже кожна країна має свої власні процеси та стандарти акредитації і здобуття середньої або вищої освіти. Окрім того, знання і навички, набуті в галузі освіти, аж ніяк не ідентичні тим, що збільшують економічний потенціал. І, врешті, стає все більш очевидним, що для реалізації людського потенціалу в сучасних суспільствах і економіках необхідне навчання протягом усього життя, а не здобуття початкового етапу формальної освіти. Як тільки зв'язок між освітою та розвитком було встановлено, країни відчули гостру зацікавленість у тому, щоб краще зрозуміти природу результатів освіти та порівняти їх у міжнародному вимірі. Стала очевидною гостра необхідність міжнародно порівнюваних освітніх даних, котрі

МІЖНАРОДНА ЕКОНОМІКА

уможливили б здатність здійснювати порівняння та запозичати досвід країн з успішною системою освіти.

Починаючи з 1970 року, організація економічного співробітництва (ОЕСР) була в авангарді реалізації парадигми безперервного навчання та розробки сучасної моделі для визначення та відбору необхідних компетенцій. Розробка міжнародних показників стала основним пріоритетом у її роботі та сприяла поліпшенню розуміння результатів освіти, а також здатності країн вивчати кращий досвід один у одного.

ОЕСР працює над подальшою розробкою та впровадженням міжнародних стандартів та показників освітньої діяльності як у країнах-членах ОЕСР, так і за її межами.

В 1988 році була запущена програма індикаторів освітніх систем (INES) – важливий проект, що пройшов крізь ряд інстанцій національних експертів ОЕСР, для створення надійних міжнародних показників по широкому спектру освітніх напрямків. Спочатку INES здійснювала стандартизацію існуючих даних щодо ресурсів, рівнів організації та дієвості освітніх систем з тим, щоб зробити їх міжнародно порівнюваними. Її подальша мета – створення нових міжнародно порівнюваних вимірів освітньої діяльності, котра досягається більш поступово.

Першими показниками, які надала INES, стали міжнародно стандартизовані виміри участі в освіті, такі як навчання студентів за різнорівневими програмами, отримання різних освітніх ступенів і кваліфікацій та інвестиції в кожного студента.

Класифікація рівнів освіти сьогодні базується на переглянутій Міжнародній Класифікації Стандартів Освіти (ISCED 1997, далі МКСО). Найбільша відмінність між переглянутою Міжнародною Класифікацією Стандартів Освіти (ISCED) і колишньою Міжнародною Класифікацією Стандартів Освіти (ISCED 1976) полягає в запровадженні багатовимірної класифікаційної структури, яка дозволяє вирівнювання змісту освітніх програм, використовуючи чисельні критерії класифікації. МКСО – інструмент для узагальнення статистики по освіті в різних країнах і розрізняє шість рівнів освіти: дошкільний, початковий, нижчий середній, верхній (старший), середній, післясередній, не вищий (профтехосвіта), вищий та поглиблений (просунуті дослідницькі програми).

Вища освіта передбачає підготовку за різними програмами А- та Б-типу. Вища освіта типу А (ISCED 5) пропонує програми здебільшого з теоретичною базою, призначені надати достатню підготовку для вступу на просунуті дослідницькі програми та професії, котрі потребують високого рівня навичок, такі як медицина чи архітектура. Тривалість навчання – принаймні 3 роки стаціонару, хоча часто воно триває 4 та більше років. Ці програми пропонуються не лише університетами; і не всі програми, що визнані на національному рівні університетськими програмами, відповідають критеріям вищої освіти типу А. Програми вищої освіти типу А включають програми другого кваліфікаційного ступеня, такого як ступінь магістра в США [4, 5].

Вища освіта типу В (ISCED 5 В) здебільшого пропонує програми меншої тривалості, на відміну від програм рівня А. Вони зосереджені на розвитку практичних, технічних та професійних навичок для безпосереднього виходу на ринок робочої сили, хоча деякі теоретичні основи можуть вивчатися у відповідних програмах. Вони мають мінімальну тривалість, еквівалентну двом рокам університетського рівня.

Просунуті дослідницькі програми (ISCED 6) завершуються безпосередньо присвоєнням високого звання, наприклад, доктора наук. Теоретично, тривалість цих програм у більшості країн – 3 роки стаціонару, хоча час фактичного зарахування зазвичай довший. Програми присвячені поглибленому навчанню та оригінальним дослідженням.

На основі сучасних тенденцій щодо закінчення вищів в країнах, котрі є членами ОЕСР, можливим є прогноз, що в середньому 46 % сьгоднішніх жінок і 31 % сьгоднішніх чоловіків у країнах ОЕСР завершать вищу освіту типу А протягом свого життя. Тільки 39 % жінок і 25 % чоловіків зроблять це до досягнення 30 років.

Невідповідність у відсотку випускників серед жінок та чоловіків - на користь жінок, особливо значний в Ісландії, Польщі і Словацькій Республіці (більш ніж 25 %), в той час як в Німеччині, Мексиці і Швейцарії практично немає ніякої різниці. На відміну від цього в Японії і Туреччині більше чоловіків, ніж жінок закінчують вищу освіту типу А.

У деяких країнах ОЕСР звичайним явищем є завершення програм вищої освіти типу А студентами старшими 30 років. Більш ніж 30 % жінок в Ісландії і Швеції є випускниками цих програм і більш ніж 30 % чоловіків в Ісландії та Ізраїлі є випускниками цих програм після досягнення 30 років.

МІЖНАРОДНА ЕКОНОМІКА

Загалом, більш ніж одна третина сьогоднішніх молодих дорослих завершить вищу освіту типу А. Пропорція варіюється від близько 20 % в Мексиці і Туреччині до 50 % або більше в Ісландії, Новій Зеландії, Польщі та Словацькій Республіці.

У середньому 10 % сьогоднішніх молодих дорослих у країнах ОЕСР завершить вищу освіту типу В. Тільки в Канаді, Ірландії, Японії, Новій Зеландії і Словенії більш ніж 20 % студентів-випускників закінчують ці види програм.

Студенти-іноземці роблять істотний внесок у відсоток випускників вишів у ряді країн. Наприклад, якщо не враховувати студентів з інших країн, то кількість випускників вищої освіти типу А в Австралії, Новій Зеландії і Великобританії впаде відповідно на 15, 9 та 12 відсотків. Цей ефект також очевидний у програмах другого ступеня, як, наприклад, ступінь магістра в Австралії і Великобританії, де відсоток випускників впаде відповідно на 11 та 7 відсотків, якщо не брати до уваги випускників-громадян інших країн.

Частка студентів-іноземців у загальній кількості випускників також істотна на першому етапі вищої освіти типу А, хоча дещо меншою мірою. У Австралії, Австрії, Новій Зеландії, Швейцарії і Великобританії щонайменше 10 % студентів, що здобувають вищу освіту з першим ступенем, є студентами з інших країн.

Міжнародна мобільність студентів-докторантів викликана привабливістю поглиблених дослідницьких програм у цих країнах. Студенти-іноземці на цьому рівні освіти в Швейцарії і Великобританії складають більше 40 % випускників.

Структурою вищої освіти передбачено можливість реалізації студентами декількох головних блоків програми. Серед них – програми, що тривають менше трьох років, але які все ж вважаються частиною вищої освіти. У 2009 в середньому 7 % усіх випускників вишів закінчили саме ці програми; від 12 % до 26 % усіх випускників закінчили ці програми в Данії, Франції, Ірландії та Великобританії; у той час як у Кореї, Туреччині і Сполучених Штатах щонайменше 34 % усіх випускників закінчили ці програми.

Бакалаврські програми або еквівалентні їм, які тривають від трьох до чотирьох років – це найрозповсюдженіший блок програм. У 2009 році в середньому 44 % усіх випускників здобули вищу освіту за такого типу програмами. У Естонії, Фінляндії, Ісландії, Нідерландах і Норвегії більш ніж 60 % усіх випускників здобули вищу освіту такого рівня.

Магістерські програми або еквівалентні їм зазвичай тривають від одного до чотирьох років і готують студентів для другого ступеня чи кваліфікації після завершення бакалаврської програми, у 2009 р. їх в середньому завершили 18 % усіх випускників, у Бельгії, Данії, Ісландії, Ірландії, Італії, Нідерландах, Польщі і Швеції – щонайменше 25 %.

Тривалі програми і ступені з єдиною структурою і мінімальною тривалістю у п'ять років є, головним чином, еквівалентними ступеню магістра, але в деяких випадках отримана кваліфікація еквівалентна бакалаврській програмі. Ці програми зазвичай зосереджуються на вивченні медицини, архітектури, будівництва та теології. У 2009 у середньому лише 3 % усіх випускників здобули вищу освіту за такими програмами, проте у Франції і Португалії це зробили 90 %, у той час як у Польщі і Словацькій Республіці ця частка складає більше 18 % усіх випускників. Проте частка випускників на цьому рівні не зараховується до цієї категорії, якщо програми знаходяться за межами категорій Болонського процесу.

Програми і ступені рівня доктора філософії (докторантури), які здебільшого відповідають ISCED 6, зазвичай тривають від трьох до чотирьох років залежно від програми і країни. У 2009 в середньому 2 % усіх випускників закінчили програму такого виду.

Одним із позитивних наслідків Болонського процесу, який спрямований на узгодження програм вищої освіти в Європі, є можливість кращої порівнювальності даних. У стислі терміни цей процес призводить до структурного зростання відсотку випускників у європейських країнах. Проте у деяких країнах певні програми ще не перемістилися до різних блоків через труднощі у вирішенні того, які програми належать до яких блоків. У 2009 ці програми склали в середньому 27 % усіх випускників і більш ніж 60 % в Австрії, Німеччині, Угорщині, Словенії, Іспанії та Швейцарії.

Найбільш привабливими для студентів, які вступають для отримання вищої освіти, здебільшого є соціальні науки, бізнес та правознавство як галузь науки в усіх країнах за виключенням Фінляндії та Кореї.

МІЖНАРОДНА ЕКОНОМІКА

У Фінляндії найбільша частина, вступивши до вишу, вибрала інженерію, промислове виробництво та будівництво, у той час як у Кореї ці пропорції були найвищі у освіті, гуманітарних науках та мистецтві.

Галузі, які відносяться до природничих наук, включаючи інженерію в цілому, є менш популярними, менше чверті всіх студентів вступають на ці галузі. Цей невисокий показник частково спричинений низькою представленістю жіночої статі: в середньому в 2009 році лише 13 % серед вступників у виші були дівчата, що вибрали ці галузі, порівняно з 38 % чоловіків. Пропорція жінок у галузях природничих наук коливається від 5 % у Японії та Нідерландах до 20 % в Ізраїлі, у той час як пропорція чоловіків в цих галузях коливалася від 26 % у Нідерландах до 57 % у Фінляндії.

Розподіл вступників на просунуті дослідницькі програми за галуззю освіти дуже відрізняється від показників по вищій освіті в цілому. В 2009 році 22 %, вступивши до докторантури, навчалися природничим наукам у порівнянні з 9 % усіх вступників у виші, які вибрали цю галузь. У Чилі, Ізраїлі, Новій Зеландії та Норвегії більш ніж 30 % студентів просунутих дослідницьких програм вибрали ці галузі.

Розподіл випускників за галуззю освіти зумовлений відносною популярністю цих галузей серед студентів, відповідною кількістю місць на ці галузі в університетах та еквівалентних їм закладах та ступеневою структурою цих дисциплін у конкретній країні.

У 2009 році в цілому в країнах ОЕСР більше однієї третини випускників вищої освіти типу А та випускники просунутих дослідницьких програм отримали ступінь з соціальних наук, бізнесу та законодавства. Цей показник варіювався від менш ніж 25 % у Фінляндії, Кореї та Швеції до понад 50 % у Російській Федерації та Словенії. Галузі освіти, гуманітарних наук та мистецтва були найбільш запитаними у програмах вищої освіти типу А та поглиблених дослідницьких програмах у Німеччині та Кореї; галузь охорони здоров'я та соціальних служб приваблювала більшість студентів цих рівнів у Данії та Швеції. У середньому лише 21 % студентів програм цих рівнів отримали дипломи в галузях, які мають відношення до природничих наук у країнах ОЕСР. Ця пропорція варіюється від менше ніж 15 % у Бразилії, Ісландії, Нідерландах та США до більше ніж 30 % у Кореї.

У 2009 році частка жінок серед тих, хто отримав вищу освіту типу А, та випускників поглиблених дослідницьких програм в країнах ОЕСР варіювалася від 41 % у Японії до 69 % у Естонії. Проте розподіл за статтю значно варіювався в залежності від галузі знань. Жінки значно домінували серед випускників у галузі освіти: вони склали більше 70 % студентів програм типу А та дослідницьких програм в усіх країнах, крім Японії (59 %) та Турції (55 %). Вони також домінували в галузі охорони здоров'я та соціальних служб (в середньому 75 %). На відміну від цього в усіх країнах, крім Данії, Естонії, Ісландії, Польщі, Словаччини, Словенії та Іспанії менше 30 % всіх випускників у галузях інженерії, промислового виробництва та будівництва були жінки. Ця ситуація з пропорцією жінок у цих галузях лише незначною мірою змінилася до 2000 року та змінилася значно з 23 % у 2000 році до 26 % у 2009, у той час як пропорція жінок-випускниць в усіх галузях виростала з 54 % до 58 % за цей період. Пропорція жінок у природничих науках залишилася стабільною – 40 % за останнє десятиліття [4].

Уряди країн ОЕСР занепокоєні низькою кількістю жінок, які обирають вивчення природничих наук. Для того, щоб підняти ці показники, Європейський Союз розробив спеціальну програму на вирішення ключових питань на всіх рівнях навчання. Одним із п'яти завдань на 2010 рік було підвищити число випускників університетів з математики, природничих наук та технології принаймні на 15 %, а також зменшити існуючу диспропорцію з цих предметів. Чеська республіка, Німеччина і Словацька республіка – це три країни, де пропорція жінок у природничих науках зростає на більш ніж 10 % між 2000 та 2009 роками. У результаті цього ці країни зараз ближче до середніх показників ОЕСР у цьому відношенні. У Швейцарії відбулося зростання числа жінок-випускниць до 50 % з усіх випускників 2009 року і зростання на 8-9 % у пропорції жінок в галузях природничих наук, але ця пропорція все ще нижча за середні показники країн ОЕСР.

Програми типу Б, які задумані з метою дозволити студенту пряме входження на ринок праці, і галузі освіти, на яких вони зосереджені, значно відрізняються від тих, які зазвичай знаходимо в програмах типу А та просунутих дослідницьких програмах. У періоди структурних змін ринку праці програми типу В можуть допомогти адаптувати робочу силу до нових секторів росту зайнятості. Наприклад, країни показують більш диверсифіковану участь у програмах типу Б, ніж у тих, що належать до типу А або у дослідницьких програмах. Як і в більшості академічних програм біль-

МІЖНАРОДНА ЕКОНОМІКА

шість студентів у програмах типу Б зараховуються на програми із соціальних наук, бізнесу та правознавства (в середньому 25 % від усіх студентів), але ця частка складає на 9 % менше, ніж частка студентів, зарахованих на ті самі галузі освіти в програмах академічного спрямування. З іншого боку, студенти в програмах типу Б віддають перевагу таким галузям, як служба побуту та охорона здоров'я відповідно більше на 10 % та 9 % порівняно зі студентами більш академічних програм серед студентів 21 країни Європейського Союзу, та на 8 % та 6 % серед студентів країн ОЕСР.

Країни також практикують більш диверсифіковані спеціалізації в програмах типу Б, ніж в академічних програмах. Деякі країни обмежують програми вищої освіти типу Б у певних галузях, як, наприклад, служба побуту у Фінляндії, гуманітарні предмети та мистецтво в Італії, освіта та охорона здоров'я у Польщі.

Охорона здоров'я є третьою по привабливості галуззю серед студентів, які здобувають вищу освіту типу Б - понад 50 % студентів. У Німеччині (63 %) та Португалії (58 %) є зарахованими на цю галузь. Це вибір номер один у Чеській республіці (32 %), Японії (29 %), Словацькій республіці (32 %), Великобританії (29 %) та США (38 %). Ця преференція існує завдяки прогресивній професіоналізації сестринської справи, передовим медичним технологіям та зростаючому попиту на вузькоспеціалізовані служби охорони здоров'я.

Інженерія, промислове виробництво та будівництво обираються студентами в Ізраїлі (52 %), Кореї (33 %), Мексиці (34 %) та Російській Федерації (36 %). Як і серед студентів програм типу А та дослідницьких програм, гуманітарні науки та мистецтво є другою галуззю, яку обирають студенти програм типу Б у країнах ОЕСР. Проте ці програми є найпопулярнішими серед студентів програм типу Б у Бельгії (24%), Ісландії (56%), Італії (100%) та Польщі (89%).

Студенти-іноземці більше представлені в гуманітарних та соціальних науках, бізнесі та правознавстві. Природничі науки приваблюють принаймні 15 % студентів з інших країн у Німеччині, Ісландії, Новій Зеландії, Норвегії, Швеції, Швейцарії та США, схожа пропорція у Франції, але менше 1 % з 50 у Японії. Частка студентів-іноземців у сільському господарстві, природничих науках та інженерії вища за 20 % у 17 країнах з 27 і помітно висока в Канаді (30 %), Чилі (31 %), Данії (34 %), Фінляндії (44 %), Германії (39 %), Швейцарії (37 %) та США (37 %).

Більшість країн, які зараховують великий відсоток студентів-іноземців у сільському господарстві, природничих науках та інженерії, пропонують свої програми англійською мовою.

Неангломовні країни мають тенденцію зараховувати високий відсоток студентів з інших країн на освіту, гуманітарні науки та мистецтво. Цим галузям віддають перевагу 45 % міжнародних студентів у Ісландії, більше 29 % у Австрії, Німеччині, Японії, Норвегії, Швейцарії, а також в Словацькій республіці та Туреччині.

Студенти-іноземці, які отримують вищу освіту по програмах типу А та дослідницьких програмах, віддають перевагу бізнес програмам, і ця галузь приваблює найбільшу кількість студентів з інших країн - такою є ситуація у 14 країнах з 22-х. У цілому зосередження студентів-іноземців на певних дисциплінах визначається факторами пропозиції та попиту.

З огляду на існуючі тенденції щодо вступу до вишів країн ОЕСР та за умови збереженості цих тенденцій очікується, що в найближчій перспективі в середньому 59 % сьогоденних молодих людей вступлять до вишів, що сповідують програми А-типу та, відповідно, класично + теоретичну підготовку. В декількох країнах щонайменше 70 % молодих дорослих людей вступить до вишів такого типу, в той час як у Бельгії, Китаї, Індонезії, Мексиці – щонайбільше 35 %. У період з 1995 до 2009 рр. рівень вступу до вишів А-типу зріс на 25 %. Очікується що 2,6 % сьогоденної молоді в 23-х країнах ОЕСР вступлять до вишів з дослідницькими програмами впродовж свого життя. Серед усіх країн означені статистичні дані ранжуються від 1 % в Аргентині, Чилі, Індонезії, Мексиці та Туреччині до 4 % в Австрії і Швейцарії.

Кількість студентів, котрі вступають до вишів Б-типу, зазвичай менша, з тієї причини, що програми такого типу є менш практиковані в переважній більшості країн ОЕСР. У країнах ОЕСР в середньому 19 % молодих дорослих вступають до вишів з таким типом програм. Рейтинги варіюються від 3 % або й менше в Італії, Мексиці, Нідерландах, Норвегії, Польщі, Португалії та Словаччині і до 30 % або й більше в Аргентині, Бельгії, Естонії, Кореї, Росії, Словенії, Туреччині та в Об'єднаному королівстві до щонайменше 50 % у Чилі та Новій Зеландії. Фінляндія та Норвегія не мають взагалі або мають одну програму підготовки Б-типу в своїй освітній системі.

Бельгія, Чилі та Китай є тими трьома країнами, де більше студентів вступило в 2009 р. до вишів з програмами Б-типу. В Бельгії та Чилі широке захоплення університетськими програмами

МІЖНАРОДНА ЕКОНОМІКА

Б-типу спричинило порівняно низький рівень вступу до вишів з академічними університетськими програмами. Інші країни, переважно Ізраїль, Словенія та Об'єднане королівство, мають вступні рейтинги, котрі співпадають зі середньостатистичним для країн ОЕСР рейтингом вступу до вишів з академічними програмами та порівняно високий рейтинг вступу на професійні програми. Нова Зеландія показала найвищий серед ОЕСР країн вступний рейтинг до вишів обох А та Б типів. Однак ці рейтинги вступу знецінюються контингентом вступників старшого віку та представництвом міжнародного контингенту.

У середньому в усіх країнах ОЕСР кількість дорослої молоді, котра вступила до вишів А-типу в 2009 р., зросла на 12 % порівняно з 2000 р. та на 25 % – з 1995 р. Вступний рейтинг до вишів з такими програмами зріс на 20 % за період з 2000 до 2009 рр. в Австралії, Австрії, Чехії, Кореї, Польщі та Словаччині. Фінляндія, Угорщина, Нова Зеландія та Іспанія – єдині країни поміж країн ОЕСР, котрі показали спад вступного рейтингу по вступу до вишів з програмами А-типу, хоча в Угорщині та Іспанії спад вступного рейтингу спричинений суттєвим зростанням вступного рейтингу до вишів з Б-програмами в межах цього самого періоду. В Новій Зеландії зростання та падіння вступного рейтингу в період з 2000 до 2009 рр. віддзеркалює збільшення та зменшення числа студентів міжнародного контингенту в цей самий період.

У країнах ОЕСР вступний рейтинг до вишів з програмами підготовки типу Б в період з 1995 до 2009 рр. залишався відносно стабільним, за виключенням Іспанії та Туреччини, де він зріс на 20 %. Данія змінила статус таких програм на програми А-типу після 2000 р., що певною мірою пояснює зміни, котрі спостерігалися в цій країні в період з 1995 до 2000 рр.

Вік нових вступників до вишів у різних країнах ОЕСР різний. Середній вік вступу – від 18,6 в Японії до 23,7 в Ізраїлі. У деяких країнах вступники до вишів доволі молоді (Бельгія, Індонезія, Італія, Японія та Словенія), у той час як в інших країнах вступники дещо старші (Іспанія, Нова Зеландія, Португалія та Швеція). Вікова різниця вступників пояснюється причинами, що включають передусім різницю в традиційному для кожної з країн віку закінчення середньої школи, прийнятною спроможністю закладів освіти та можливістю потрапити на ринок праці до отримання університетської освіти. Молоді люди, котрі вступають до вишів Б-типу, можуть також вступати на А-програми пізніше – упродовж життя.

Традиційно студенти вступають на академічні програми одразу по отриманню середньої шкільної освіти, і це є характерною ознакою більшості країн. Для прикладу, в Бельгії, Індонезії, Ірландії, Італії, Японії, Мексиці, Нідерландах та Словенії 80 % всіх вступників, хто вступає до вишів з А-програмами вперше, мають вік 23 роки. В інших ОЕСР країнах перехідний період від середньої шкільної освіти до університетської закінчується пізніше, аніж згаданий вище вік з причини служби в армії та необхідності працювати. У таких випадках вік першого вступу до вишів з А-програмами значно варіюється. Кількість старшої молоді, котра вперше вступає до вишів з цими програмами, засвідчує потрібність таких програм для людей, котрі перевищили типовий для вступників вік. Це також засвідчує значимість трудового досвіду для отримання вищої освіти, що є особливо характерним для Північних країн та типовим для Австралії, Угорщини, Нової Зеландії, де вікові пропорції нових вступників є багатими старшими, аніж типовий вік вступу [3, 5].

Узагальнені дані щодо загального рівня вищої освіти в країнах ОЕСР та інших розвинутих країнах засвідчують, що він значно зріс за останні 30 років. У середньому 37 % людей віком від 25-34 років отримали вищу освіту в порівнянні з 22 % тих, хто отримав вищу освіту у віці 55-64 роки.

Японія, Корея, Канада та Росія мають найвищий відсоток тих, хто отримав вищу освіту – понад 50 %. У Франції, Ірландії, Японії та Кореї цей відсоток менший, аніж у вище зазначених країнах.

Країни з вже високим відсотком молодих людей, котрі отримали вищу освіту, можуть утримувати або й покращувати його упродовж тривалого часу. До цієї категорії належать Франція, Ірландія, Японія, Корея.

Естонія, Фінляндія, Ісландія, Ізраїль, Росія, Швейцарія, Сполучені Штати, що мають високий відсоток тих, хто має вищу освіту, найближчим часом можуть втратити позиції лідерів, оскільки все більше країн наближаються до їх рівня.

Деякі країни, такі, як Чилі та Польща, мають нижчий рівень вищої освіти, ніж в середньому країни ОЕСР, але, згідно з поточними показниками успішності, серед людей віком від 25 до 34 їхній загальний рівень з часом буде ближчим до рівня інших країн ОЕСР. Країнами з низьким рівнем вищої освіти, які будуть у спаді і надалі, є Австрія, Бразилія та Німеччина.

МІЖНАРОДНА ЕКОНОМІКА

Японія і США, котрі разом мають майже половину від усіх осіб з вищою освітою у ОЕСР (47 %) отримали цю перевагу ще до того, як більшість інших країн почали розширювати свої системи вищої освіти. Наявність більш освіченої робочої сили надавала цим країнам потужні переваги у багатьох сферах, котрі вимагали високої кваліфікації. Ця перевага завжди була особливо важлива для інновацій та запровадження новітніх технологій.

Однак розширення вищої освіти у багатьох країнах обмежило переваги Японії та США як за загальним рівнем освіти, так і за кількістю осіб із вищою освітою. Якщо підключити країни Великої двадцятки з відповідними даними, то картина суттєво змінюється.

Китай займає друге місце після Сполучених Штатів та випереджає Японію у процентному співвідношенні країн ОЕСР та Великої двадцятки через чисельність населення. Бразилія має 4,1 % цієї загальної частки. Загальна кількість населення з вищою освітою у 6 країнах Великої двадцятки, які не є членами ОЕСР, сягає приблизно 53 млн., це на 12 млн. і менше, аніж загальна кількість населення з вищою освітою у 21 країнах ЕС (65 млн.).

Японія та США мають майже половину від усіх осіб з вищою освітою у ОЕСР (47 %). За трьома країнами-лідерами йдуть: Велика Британія, яка має 4,7 % від загальної кількості осіб із вищою освітою у світі, Німеччина – 4,6 % і Корея, зі швидким розвитком вищої освіти, знаходиться на шостому місці із часткою 4,3 %. Далі йдуть Бразилія (4,1 %), Канада (3,6 %), Франція (3,6 %) та Іспанія (3,1 %), яка замикає першу десятку країн-лідерів.

Відсоток вступників та випускників вишів країн ОЕСР та інших розвинутих країн вказує на здатність країн приймати на навчання та випускати працівників з передовими спеціалізованими знаннями і навичками, показує, наскільки популярними є університетські програми А та Б типу для оволодіння ними упродовж життя, наскільки університетська освіта, а відтак і високорівнева підготовка та високоосвічена робоча сила, є запитаною серед населення з огляду на вимоги сучасного ринку праці. Вища освіта в розвинутих країнах значною мірою варіюється за своєю структурою та поширеністю серед країн. На відсоток вступників та випускників впливають як міра доступу до цих програм, так і попит на висококваліфіковані навички на ринку праці. Водночас розширення системи вишів при збереженні високої якості освіти переконливо засвідчує необхідність підтримувати або підвищувати рівень поточних витрат на вищу освіту.

Висновки. Вивчення основних тенденцій і процесів, що відбуваються в світовій освіті, як-то поширення вищої освіти, практична спрямованість освіти, стандартизація ступенів, дозволяє зробити висновок, що хоча і має місце значна диверсифікація систем, закладів, форм фінансування і власності, ці тенденції є спільними для всіх країн. Відтак, до завдань, спрямованих на поліпшення вищої освіти в Україні, слід віднести необхідність подальшої її адаптації до нових демократичних ринкових відносин та інтеграцію системи освіти в світовий освітній простір на засадах національних здобутків та з орієнтацією на міжнародні освітні стандарти.

Література

1. Коновалов В. М. Инновационная saga / В. М. Коновалов. – М. : Вильямс, 2005. – 224 с.
2. Романова Л. Современные проблемы экономики высшей школы / Л. Романова // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 22-29.
3. Education at Glance 2010: OECD Indicators, OECD Paris.
4. National Centre for Education Statistics. The Nations Report Card: reading 2009. US Department of Education, Washington, DC; 2010.
5. OECD (2011), Education at Glance 2011: OECD Indicators, OECD Publishing.

Bibliography

1. Konvalov V. M. Innovatsionnaya saga / V.M. Konvalov. – M. : Vilyams, 2005. – 224 s.
2. Romanova L. Sovremennyye problemy ekonomiki vysshey shkoly / L. Romanova // Pedagogika. – 2002. – № 3. – С. 22-29.
3. Education at Glance 2010: OECD Indicators, OECD Paris.
4. National Centre for Education Statistics. The Nations Report Card: reading 2009. US Department of Education, Washington, DC; 2010.
5. OECD (2011), Education at Glance 2011: OECD Indicators, OECD Publishing.

Надійшла 10.11.2011