**УДК** 371.3(4+5+6)

# АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ: ПРИЧИНИ ВИБОРУ НАВЧАННЯ ЗА КОРДОНОМ

© Козієвська О., 2013

**Олена КОЗІЄВСЬКА**
кандидат наук з державного управління, головний консультант Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти.

***Ключові слова:*** академічна мобільність, теорія «виштовхувальних-притягувальних» чинників міграції, інтеркультурний досвід.

*Досліджуються причини (економічні, політичні, культурні, мовні, територіальні), які визначають рішення студентів навчатися за кордоном, вибір країни навчання, вищого навчального закладу, спеціальності. Робиться висновок про необхідність для України аналізу чинників, які впливають на вибір студентів щодо навчання за кордоном і які мають стати частиною стратегії розвитку національної міжнародної освіти.*

Міністри країн – учасниць Болонського процесу під час Міністерської Бухарестської конференції (26–28 квітня 2012 р.) підписали комюніке з назвою «Використання нашого потенціалу з найбільшою користю: консолідація Європейського простору вищої освіти» [2], у якому задекларували своє прагнення до збалансованої мобільності в Європейському просторі вищої освіти. У цьому сенсі Україна, яка є активною учасницею міжнародних освітніх та наукових обмінів, належить до категорії ризику, оскільки академічна мобільність в українському контексті має асиметричний характер: за кількісними показниками потік української мобільної молоді за кордон перевищує вхідний потік.

Достеменно невідомо, скільки молоді, яка навчалася за різними програмами академічної мобільності, не повернулося на батьківщину. Адже лише американські та канадські академічні програми вимагають обов'язкового повернення та відпрацювання протягом певного періоду в Україні. Щодо європейських – такої умови вони не містять. Отже, академічну мобільність можна розглядати як передумову міграції на постійній основі, а студентів, які їдуть навчатися за кордон, як потенційних іммігрантів.

На наше переконання, більш глибоке розуміння причин академічної мобільності, вивчення чинників, які спонукають

українців їхати за закордонними дипломами, дає чітке розуміння того, чого прагнуть студенти, і що може запропонувати країна, яка зацікавлена в їхньому навчанні. Такий аналіз допоможе сформувати стратегію розвитку міжнародної освіти України, яка б збалансувала потоки вхідної та вихідної академічної мобільності з урахуванням національних пріоритетів.

У статті досліджуються причини вибору студентами навчання за кордоном. Зокрема, ми намагалися визначити чинники та рівень їхнього впливу на рішення студентів здобути освіту поза межами країни свого постійного проживання, на вибір певної країни навчання, вищого навчального закладу, і чи можна його пояснити культурними, мовними, політичними, економічними, територіальними чинниками.

У роботі проаналізовано наукові дослідження, в яких визначаються чинники академічної мобільності, та здійснено теоретичне узагальнення їх. У вітчизняній науковій літературі відсутні ґрунтовні праці з цієї тематики. Деякі зарубіжні державні агенції, як, наприклад, Британська Рада з питань міжнародної освіти, вивчає ці питання в рамках напрацювання рекомендацій до національної освітньої стратегії. Аналіз причин, які визначають напрями, інтенсивність академічної мобільності, її якісний та кількісний склад, був здійснений також у контексті розгляду окремих проблем вищої освіти, зокрема фінансування та доступу до вищої освіти, формування освітньої політики та функціонування ринку праці тощо (Ф. Альтбах, Ван дер Венде, К. Мусселін, Дж. Найт).

Натомість є окремі роботи зарубіжних науковців, які переважно базуються на емпіричних спостереженнях, визначають уподобання іноземних студентів певної національності, встановлюють пріоритетність чинників, що спонукають молодь здобувати закордонну вищу освіту та пояснюють вибір країни навчання. Зокрема Дж. Кім [18] дослідив найголовніші причини, які впливають на вибір студентами країни навчання, та динаміку пріоритетності їх у часі. Так, на його думку, якщо раніше географічна віддаленість країн суттєво зменшувала академічні потоки, то зі скороченням транспортних витрат велика відстань між країнами втратила для студентів своє першочергове значення, поступившись важливішому чиннику – політичній стабільності в країні – реципієнті іноземних студентів. Р. Гатфілд і М. Хайд [14] на основі емпіричних даних, отриманих від студентів із Сінгапуру, які навчаються за програмами вищої освіти в Австралії, зробили спробу вибудувати описову модель прийняття рішення студентами щодо вибору країни свого подальшого навчання. Науковці Ч. Чен і К. Зімітат [9] з точки зору теорії регульованої поведінки дослідили поведінкові мотиви тайванських студентів, які бажають здобути вищу освіту в розвинених країнах, зокрема в Австралії та Сполучних Штатах Америки. Розглядаючи іноземних студентів як потенційних споживачів послуг, науковці визначають основні чинники, які впливають на їхнє рішення (поведінку) навчатися в конкретній країні.

Такі роботи по суті є науковими маркетинговими дослідженнями, які пояснюють і дають можливість спрогнозувати моделі академічної мобільності. Цінність їх полягає в можливому практичному застосуванні як орієнтирів для формування освітньої стратегії залучення іноземних студентів і на національному, і на інституційному рівнях.

Питання «чому студенти за дипломом фахівця з певної спеціальності їдуть до тієї чи тієї країни» є комплексним. Прийняття рішення студента щодо навчання в закордонному університеті не відбувається як лінійний процес «чинник – результат», а залежить від багатьох чинників.

У науковій літературі моделі студентської академічної мобільності розглядаються в контексті сучасної теорії про причини та чинники міжнародної міграції (push&pull factors), яку вперше запропонував і описав у 1996 році Е. Лі [19]. Ця теорія пояснює міграцію як явище, яке відбувається під впливом виштовхувальних

(push) із країни походження чинників і чинників, які притягують (pull) людей до іншої країни. Потрібно відзначити, що Ф. Альтбах [3] вже зробив спробу застосувати термінологію push&pull factors для аналізу причин міжнародної академічної мобільності. З точки зору теорії міжнародної міграції студент, який їде навчатися до іншої країни, є «освітнім мігрантом». Під цим поняттям мається на увазі особа, яка перетинає міжнародні кордони з метою навчання або роботи в іншій країні та перебуває в цій країні безперервно понад три місяці (за винятком перебування в країні з туристичною метою, участі у конференції тощо) [15].

Вибір студента щодо навчання за кордоном складається з декількох стадій. Спочатку студент дає загальну відповідь на питання «чи варто їхати за кордон навчатися?». На цьому етапі він оцінює потенційні переваги закордонного навчання в майбутньому (свій соціальний статус, рівень життя, кар'єрні перспективи тощо). У цьому сенсі прийняття рішення щодо навчання за кордоном може бути пояснене з точки зору теорії людського капіталу, яка розглядає причини міграції як пошук кращої роботи. Людина приймає рішення емігрувати, якщо вирішує для себе, що її міграційні витрати менші за майбутні переваги, які вона отримає у грошовому еквіваленті в іншій країні. Якісна освіта є певною гарантією отримати гідну роботу в майбутньому. Студенти «купують» власне не диплом, а ті вигоди, які вони отримають як його власники [5].

Вибір рішення «їхати на навчання за кордон або отримати вищу освіту на батьківщині» варто проаналізувати в контексті теорії push&pull factors. Загалом виштовхувальні причини, які спонукають їхати навчатися за кордон, – це різні обмеження доступу до вищої освіти у країні проживання студентів. Так, проблема відсутності повного спектру спеціалізацій, характерна для невеликих країн (Ірландії, Норвегії, Ісландії), стимулює виїзд студентів до зарубіжних університетів [27].

У разі відсутності або обмеження доступу до якісної вищої освіти в рідній країні, студенти змушені здобувати її за кордоном. Наприклад, китайським студентам легше здобути вищу освіту за кордоном, аніж у перенаселеному Китаї, університети якого не в змозі задовольнити попит на вищу освіту, що дедалі зростає. Окремі науковці [21] зазначають, що ключовим двигуном найбільших міжнародних потоків студентів з Азії та Африки є труднощі доступу до вищої освіти.

Чинниками, які і стимулюють, і обмежують академічну мобільність, є *плата за навчання, рівень витрат на навчання і платоспроможність студентів.* Студенти та їхні родини роблять раціональний вибір, попередньо оцінюючи співвідношення витрат і якості навчання в рідній країні та за кордоном. Зрозуміло, що батьки не кваплять-ся фінансувати вищу освіту дитини за кордоном, якщо можна отримати якісну освіту безкоштовно або за низьку ціну вдома. Інша річ, коли порівнюється плата за навчання в рівноцінних за якістю освітніх послуг університетах. Так, Австралія та Нова Зеландія, світові лідери експорту освітніх послуг, вибудували свою стратегію залучення іноземних студентів – переважно зі Східної Азії, – спираючись на цінову політику. Вони пропонують освіту, вартість якої менша за вартість у Великій Британії та Сполучних Штатах Америки завдяки зменшенню витрат на проживання.

Результат рішення на наступному етапі залежить від того, якою мірою обрані країна навчання, спеціальність і закордонний університет відповідають потребам самих студентів. Отже, комплексний аналіз прийняття рішення студента щодо закордонного навчання передбачає вивчення «виштовхувальних», якщо розглядати з позиції країни-експортера, причин та «притягувальних», з поцизії країни, яка приймає, чинників.

З огляду на обмежений обсяг, у статті ми проаналізували найбільш значущі чинники академічної мобільності.

*Плата за навчання* може розглядатися як потужний механізм реалізації державної стратегії залучення іноземних сту-

дентів на навчання до своїх університетів і регулятор їх кількості, оскільки її рівень може і спонукати, і стримувати академічну мобільність. Наприклад, програми для науковців у Новій Зеландії стали привабливішими для студентів з інших країн від 2005 р., коли університети зрівняли плату за навчання для власних та іноземних громадян. Деякі європейські країни, зокрема Фінляндія, Норвегія, Швеція, Ісландія, Данія пропонували до певного часу безкоштовне навчання для іноземців у державних вищих навчальних закладах, що разом із запровадженням англійської мови навчання спричинило стрімке зростання кількості іноземних студентів у період з 2000 до 2009 р. [25]. Суттєве збільшення студентів-іноземців стало важким тягарем для державного бюджету країни. Враховуючи велике фінансове навантаження, Данія та Швеція залишили безоплатне навчання тільки для студентів з країн – членів Європейської зони та країн Європейського економічного простору.

Зазвичай, плата за навчання для іноземців і громадян країни різні. Натомість цінова політика щодо оплати навчання у вищих навчальних закладах більшості країн ОЕСР однакова для власних громадян і громадян країн Євросоюзу або Європейського економічного простору (ЄЕП). Наприклад, в Австрії середня вартість навчання в державних вищих начальних закладах для іноземних студентів, за винятком студентів із країн Європейського співтовариства, вдвічі вища, аніж для австрійців. Подібної політики дотримуються Австралія, Канада, Ірландія, Нідерланди, Нова Зеландія (виняток становлять іноземні докторанти), Республіка Польща (стосується лише державних вищих навчальних закладів), Словаччина, Словенія, Швейцарія, Велика Британія, США, Данія (від 2006 р.), Швеція (від 2011 р.). Застосування єдиної цінової політики на певній території стимулює молодих людей до навчання в закордонних університетах цього регіону. Нова Зеландія також відчула позитивність такого підходу: хоча всі іноземні студенти самостійно платять за своє навчання (за винятком тих, хто навчається на докторських програмах), студентам з Австралії дозволено навчатися безоплатно.

Якщо йдеться про можливе навчання за кордоном, то за рівних умов (якості освітніх послуг, транспортних витрат тощо), плата за навчання може суттєво вплинути на остаточний вибір студентів, особливо з країн, що розвиваються. Американські вчені [20] дослідили академічну мобільність із точки зору фінансової спроможності студентів навчатися в іншій країні та визначили ієрархічну модель, яка демонструє напрями потоків академічної мобільності – з бідніших країн до розвиненіших. Хоча, на думку Н. Пімпа [27], який проаналізував навчання тайських студентів в університетах Австралії, плата за навчання є обмежувальним чинником лише для студентів із родин середнього класу, які не мають достатньо грошей для навчання своїх дітей у провідних університетах світу. У цьому контексті може бути пояснений низький рівень зростання академічної мобільності в Англії та Сполучних Штатах Америки в період з 2000 до 2009 рр.: в цей час почали активно завоювати свій сегмент міжнародного освітнього ринку університети інших англомовних кран, які пропонували високий рівень освітніх послуг за меншу ціну. За цей час, наприклад, Нова Зеландія збільшила кількість студентів-іноземців більше, аніж удвічі [25].

Втім головним орієнтиром для студентів, які мають намір здобути вищу освіту за кордоном, залишається якість освіти. Приклад Японії та Кореї, де, попри однаково високу плату за навчання для студентів-громадян цих країн і студентів-іноземців, у 2000–2009 рр. відбувся бум академічної мобільності, доводить, що студенти свідомо роблять інвестиції у власну освіту, оскільки розуміють, що в недалекій перспективі вони окупляться.

Зрозуміло, що витрати студента на навчання за кордоном не обмежуються лише платою за навчання. Вони містять також транспортні витрати, витрати на прожи-

вання, медичну страховку тощо. Спосіб і рівень (повний або частковий) *фінансування витрат на перебування в іншій країні*, як і витрати на оплату навчання, є чинниками, які визначають можливості студентів здійснювати академічну мобільність. Більшість студентів самостійно фінансують принаймні частину своїх витрат на проживання, яка в Європі, за результатами міжнародного дослідження «Соціально-економічні умови студентського життя в Європі: 2005–2008 роки» [13], коливається від 36 % у Португалії до 61 % в Данії та зростає до понад 72 % в Ірландії та Іспанії. Враховуючи фінансовий тягар цих витрат для бюджету студентів, більшість країн, зацікавлених в іноземних студентах, створюють умови для поєднання навчання з роботою. *Дозвіл на роботу* розглядається студентами як чинник, що стимулює вибір навчання в певній країні. Так, у Великій Британії [28] працює 33 % студентів з країн – не членів Євросоюзу. Цей показник в Австралії [11] сягає 64 %.

Спроможність студентів навчатися за кордоном залежить і від внутрішньої, і від світової фінансової стабільності. Світові фінансові кризи та кризи в окремо взятому регіоні негативно впливають на міжнародну академічну мобільність. Так, внаслідок азійської фінансової кризи 1997 р. в країнах Південної та Східної Азії, що призвела до обвалу національних валют, різко знизилась вихідна академічна мобільність студентів, які одразу стали неплатоспроможними.

Нині будь-який студент для опанування професії має змогу вибирати і освітній заклад, і країну навчання. Вивчення вимог самих студентів до місця свого навчання (до університету та країни загалом), інакше кажучи «притягувальних» чинників, пояснює їхню концентрацію в окремих країнах і на окремих напрямах навчання. У своєму виборі вони керуються багатьма причинами. Наприклад, *географічне розташування* країни пояснює концентрацію студентів із Німеччини в Австрії, з Бельгії – у Франції та Нідерландах, з Канади – у Сполучених Штатах Америки, з Нової Зеландії – в Австралії тощо. Також *історична та геополітична спільність* досі існує в академічних потоках: студенти з країн, колишніх радянських республік, тяжіють до навчання в межах колишнього Радянського Союзу; вихідці з колишніх колоній часто їдуть навчатися до країн-метрополій; наявність потужних національних общин притягує людей однієї національності: студентів із Туреччини до Німеччини, з Мексики – до США тощо. Тобто раніше встановлений міграційний взаємозв'язок створює потужний стимул до вибору країни навчання.

Якщо говорити про вибір студентами країни, то, вочевидь, він залежить від того, якою мірою національні освітні системи відповідають міжнародним стандартам і включені в систему міжнародної академічної мережі. Показником рівня залучення країн до освітньої міжнародної співпраці є широта застосування іноземних мов як lingua franca в науці, оскільки цей чинник визначає швидкість переходу європейської науки та системи вищої освіти з національної (внутрішньої) орієнтації на міжнародну. Демонструючи домінування англійської мови в наукових дослідженнях, Л. Борганс та Ф. Кьорверс [6] дослідили динаміку переходу на англійську мову європейських та англо-американських журналів з питань економіки від їхньої появи (приблизно з 1850 р.) та проаналізували, якою мовою публікують докторські дисертації вчені континентальної Європи протягом останніх 100 років. Науковці зафіксували стрімке зростання наприкінці XX століття застосування англійської мови як мови наукового спілкування та зробили висновок, що ці мовні зрушення є індикатором змін структури вищої освіти й науки в Європі. За визначенням Л. Борганса та Ф. Кьорверса, трансформація європейської вищої освіти по суті є її «американізацією», наближенням до вищого за європейський американського стандарту, що забезпечує сумісність освітніх систем, сприяє комунікації вчених і полегшує їхню взаємодію на національному та міжнародному рівнях. Засобами такої

стандартизації є прийняття двоступеневої системи бакалавр-магістр замість усталених національних вчених ступенів, єдиний додаток до диплому, викладання дисциплін англійською мовою, яка є загальноприйнятим засобом наукового спілкування тощо. Ефективність цих змін і швидкість переходу на американські стандарти впливають на привабливість європейських національних систем вищої освіти для іноземних студентів, оскільки вони дають їм змогу легше долучитися до міжнародного наукового співтовариства, бути мобільними та конкурентоздатними на світовому ринку праці тощо. Завдяки успішно проведеним Болонським реформам за період з 2000 до 2009 р. зросли показники вхідної академічної мобільності в загальному світовому розподілі іноземних студентів таких європейських країн, як Франція, Німеччина, Австрія, Іспанія та Італія [25]. Примітно, що ці країни стали також привабливими для американських студентів, які традиційно їздили навчатися до Великої Британії.

Однією з причин збільшення вхідних потоків академічної мобільності до цих країн є розробка вищими навчальними закладами навчальних програм, спрямованих на підготовку фахівців для міжнародного ринку праці, та викладання їх іноземною, передусім англійською, мовою. Лідерами в запровадженні навчальних програм іноземними мовами є країни Північної Європи. Проте і в інших країнах є можливість навчатися іноземними мовами.

*Лінгвістичний чинник*, який визначає вибір студента навчатися за кордоном, заслуговує на детальний аналіз. Він може виконувати обмежувальну роль академічної мобільності у разі, якщо студент не володіє на достатньому рівні іноземною мовою. У доповіді «Соціально-економічні умови студентського життя в Європі: 2005–2008 роки» [13] науковці продемонстрували залежність академічної мобільності від знання іноземної мови: що вищий рівень володіння мовою, то більше зростають показники вихідної академічної мобільності. Цей взаємозв'язок найбільш очевидний на прикладі Португалії, де 60 % студентів зі знанням іноземної мови на високому рівні взяли участь у програмах академічного обміну, натомість лише 1 % студентів, які погано володіють іноземною мовою, наважилися на таке рішення. Подібне співвідношення (26 % до 7 %) характерне для Франції.

Студенти без знання іноземної мови орієнтується на країни, де навчання здійснюється мовою, якою вони володіють. Наприклад, французька мова в канадських університетах провінції Квебек є магнітом для франкомовних студентів. Належність до англомовної спільноти Австралії, Ірландії, Нової Зеландії є однією з причин, яка пояснює стрімке зростання кількості іноземних студентів у цих країнах у період з 2000 до 2005 р. [24]. Світовий престиж мови, її державний статус та інформативність також може бути вагомим стимулом збільшення академічних потоків переважно до англомовних країн.

За висновком Британської Ради з питань міжнародної освіти [28], для 75 % іноземних студентів, які навчаються в Англії, англійська мова стала визначальним чинником вибору країни навчання. Як зазначає Дж. Найт, 20 % населення світу тією чи тією мірою володіють англійською мовою. Також англійська мова є робочою мовою бізнесу, політики та наукового спілкування. Експерти Міжнародного центру досліджень із питань вищої освіти [7], які проаналізували, як участь студентів у програмі академічних обмінів «Еразмус» впливає на їхню подальшу професійну діяльність, зазначають, що 70 % роботодавців під час прийому на роботу вимагають знання іноземної мови на професійному рівні.

Потужним двигуном академічної мобільності є *репутація університету як центру якісної освіти*. Наявність у країні ВНЗ світового класу спрацьовує як сигнал для іноземців про високу якість національної вищої освіти загалом. Університети з метою підвищення власної привабливості для студентів-іноземців вдаються до різних маркетингових заходів. Зокрема намагаються потрапити до світових рей-

тингів – Шанхайського, Вебометричного (Webometrics ranking of world's universities), рейтингу Times Higher Education тощо, оскільки перші позиції університету в міжнародних рейтингах по суті є задокументованим фактом загальносвітового визнання вищого навчального закладу як наукового й освітнього центру та орієнтиром пошуку якісної вищої освіти для студентів та їхніх родин. У разі попадання в десятку найкращих, університет позиціонує себе як потужний освітній осередок, де можна здобути високоякісну вищу освіту за певним фахом, або як вищий навчальний заклад з гарною «біографією» та традиційно високою якістю викладання певних дисциплін. Такі університети стають відомими брендами, «візитівкою» країни, символом її національного добробуту та престижу, основою зміцнення «економіки знань». Наприклад, у світі вважається, що найпотужніші університетські школи викладання природничих, інженерних дисциплін і дисциплін галузі знань «будівництво» – у Фінляндії та Німеччині. Монополію на гуманітарний блок дисциплін і мистецтво, особливо на «культуру» та «філологію» тримають Австрія, Франція, Німеччина та Японія.

Як зазначає Рікардо Бетті [4], директор-партнер MBA Empresarial, консультаційної фірми з розвитку людських ресурсів в Сан-Пауло (Бразилія), різноманітні університетські ранжування є даниною моді, глибоко вкоріненими психологічними традиціями з будь-якого питання звертатися до рейтингів. Сучасне суспільство дуже залежне від усіляких рейтингів, які, зокрема й університетські, страждають на суб'єктивізм і необ'єктивність. Дж. Салмі та Ал. Сароян [26] пояснюють цей феномен відсутністю єдиної міжнародної агенції оцінювання якості освіти, яка б наділила систему університетського ранжування роллю орієнтира якості освіти для іноземних студентів. Хоча заради справедливості варто зауважити, що рейтинги топ-університетів розраховані на заможних студентів та аспірантів, які, як наприклад шведські, обирають в інших країнах традиційно потужні наукові центри [22].

Для студентів важливі не тільки престиж університету та обраної спеціальності, а й країна як місце майбутнього навчання та *інтеркультурний досвід*, який можна набути під час перебування в цій країні. Ці чинники студентської мобільності є багатоаспектними. Так, обираючи країну свого навчання, студенти враховують її географічне розташування, клімат, соціально-культурні умови тощо. Науковці по-різному розуміють поняття «інтеркультурний досвід», яке містить подолання стереотипів щодо інших національностей, розвиток толерантності, усвідомлення багатоманітності навколишнього світу, здобуття навичок інтеркультурного спілкування, прискорення соціалізації особистості.

Окрім зазначених, вибір студента залежить від багатьох інших чинників, які «спрацьовують» після його повернення додому: *попиту на спеціалістів обраного ним фаху на батьківщині, діапазону можливостей на ринку праці для кар'єрного зростання, фінансових дивідендів у вигляді надбавок до зарплати* тощо. Так, потреба у фахівцях із бізнес-освітою пояснює велику сконцентрованість азійських студентів на соціальних науках, бізнесі та праві в університетах країн-сусідів Нової Зеландії та Австралії та їхню малу кількість у Японії, де відсутні потужні школи з викладання дисциплін цього напряму.

Багато європейських країн, регулюючи кількість іноземців, які бажають навчатися за освітніми програмами з медицини, запроваджують квоти. У результаті збільшується потік іноземних студентів до тих європейських країн, де таких обмежень немає, оскільки відповідно до Європейських медичних директив диплом медика, отриманий в університеті країни – члена Євросоюзу, відкриває вільний доступ до ринку праці Єврозони.

*Конкурентоздатність на ринку праці та вища зарплата***.** Очевидно, що у мобільних студентів шанси отримати в перспективі достойну, більш високо оплачувану роботу зростають. Конкурентоздатність мобільних студентів на ринку праці підтвер-

джується відмінністю зарплати студентів, які отримали закордонний диплом або досвід навчання в закордонному університеті за програмами академічної мобільності, та тих, хто навчався на батьківщині. Ця відмінність варіюється залежно від країни. У Мексиці вона становить 20 % (за винятком власників інженерних дипломів) [23]; у Норвегії – 3,7 % [28], натомість вона майже не помітна для американців [16]. Лише у 16 % колишніх «еразмусців» зарплата зросла порівняно з тими, хто не брав участі в програмах академічної мобільності, хоча 54 % зауважили, що досвід навчання за кордоном допоміг їм отримати перше робоче місце і вони задоволені відповідністю диплома нинішній посаді, заробітній платні та перспективам кар'єрного зростання [7]. Опитування американців, які мали різний досвід навчання за кордоном, від короткострокового в літніх школах до одного року навчання, продемонструвало, що 76 % опитуваних пов'язують свої успіхи на роботі із навичками та знаннями, набутими під час перебування у стінах закордонних університетів [12].

Нині роботодавці західноєвропейських країн під час прийому на роботу віддають перевагу тим кандидатам, які мають міжнародний досвід навчання. Так, за результатами соціологічного дослідження, проведеного у 2011 р. за підтримки Європейської асоціації міжнародної освіти (EAIE) та Асоціації міжнародної освіти Австралії (IEAA) [23], середній рівень позитивного ставлення роботодавців 43-х країн світу до досвіду міжнародного навчання складає 60 %. Найбільші показники демонструє Західна Європа – від найвищого в Іспанії (89 %) до найменшого в Данії (65 %). Цікаво, що обидві країни є неангломовними. Це означає, що роботодавці охоче беруть на роботу випускників із зарубіжним дипломом, оскільки вони краще знають англійську мову. Існує взаємозалежність між посадою та наявністю міжнародного досвіду навчання: що вища посада, яка пропонується, то бажаніше для апліканта мати диплом закордонного університету. 58 % роботодавців вважають за потрібне мати такий досвід директору відділу кадрів, 64 % – віце-президенту кампанії, 72 % – президенту чи керівнику фірми.

Частина студентів розглядає *навчання в іншій країні як перший крок до імміграції*. Експерти ОЕСР у доповіді «Погляд на освіту: Індикатори 2011» [25] зазначають, що в середньому 25 % іноземних студентів у країнах ОЕСР отримали дозвіл на роботу та залишилися в країні навчання. Для таких студентів важлива сприятлива імміграційна політика країни, в якій вони планують залишитись, а також внутрішня політика щодо визнання закордонних дипломів університетів інших країн. Зокрема, визнання дипломів медичних університетів країн Євросоюзу на території Єврозони пояснює високу чисельність іноземних студентів у Республіці Польща (30 %), Угорщині (39 %), Словацькій Республіці (38 %), Бельгії (24 %) та Іспанії (27 %).

Варто зазначити, що градація всієї сукупності чинників, які спонукають до навчання за кордоном, за рівнем пріоритетності їх для студентів із розвинених країн, і з тих, що розвиваються, є різною. Наприклад, для англійських студентів престиж закордонного диплому не є першочерговою мотивацією, а лише «другим шансом», за визначенням Р. Брукса та Дж. Вотерс [8], отримати елітну вищу освіту. Х. ван Хуф і М. Вербітен [16] вважають, що студентів, які їдуть до Сполучених Штатів Америки, або самих американців, що вирішили здобути освіту за кордоном, об'єднують три найбільш вагомі причини їхнього вибору: бажання набути досвіду проживання в іншій культурі, можливість подорожувати, а також сформований імідж держави-провайдера освітніх послуг, її авторитет у світовому просторі.

Висновки Х. ван Хуфа та М. Вербітена майже ідентичні з результатами опитування студентів американських коледжів, проведеного у 2008 р. Американською Радою з питань освіти спільно з іншими громадськими організаціями, щодо мотивації студентів їхати за кордон на навчання [10].

Перші місця посіли бажання студентів розширити власне уявлення про іншу культуру (45 %), мати можливість подорожувати та бачити інші куточки світу (27 %) та вивчити іноземну мову (9 %). Іншими стимулами до навчання за кордоном стали мотивації поліпшення перспектив кар'єрного зростання (7 %), можливостей зустрічей та знайомств із людьми в інших країнах (4 %), сприяння миру (1 %).

Натомість, мотивації студентів із країн, що розвиваються, до яких у контексті цього питання належить також Україна, слід розглядати з точки зору співвідношення важливості та меншої значущості «push&pull» чинників у прийнятті рішення, яке в конкретних умовах є найбільш раціональним і доцільним.

Для України може бути цікавий досвід Грузії з цих питань, з огляду на подібність політичних і соціально-економічних умов розвитку. К. Горгошідзе [15], аналізуючи мотивацію грузинських студентів виїхати за кордон для навчання, визначила рейтинг причин студентської мобільності: отримати високу кваліфікацію (85 %), новий життєвий досвід (72 %), забезпечити кар'єрні перспективи в Грузії (59 %) та удосконалити володіння іноземною мовою (27 %).

В Україні склалися усі «сприятливі» умови для виїзду молодих українців за кордон на навчання, частина з яких прагне після його закінчення не повертатися додому. Результати останніх досліджень Міжнародної організації праці (2011 рік) [1] і опитувань соціологічних центрів в Україні дають можливість зробити невтішний висновок про поступове перетворення України на «сировинну країну» – постачальника людського капіталу. Тому для України важливо проаналізувати систему «виштовхувальних-притягувальних» чинників, яка має стати частиною стратегії розвитку національної міжнародної освіти.

## ЛІТЕРАТУРА


1. Доповідь Міжнародної організації праці «Гідна праця: профіль України» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.fpsu.org.ua/images/urainienne_lr.pdf.

2. Комюніке «Використання нашого потенціалу з найбільшою користю: консолідація Європейського простору вищої освіти»; Бухарест, 26–28 квітня 2012 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.tempus.org.ua/en/news/50-news/756-novini-rozvitku-bolonskogo-procesu.html.


## SITED LITERATURE


1. The Report of the International Labour Organization «Worthy Labour: a Profile of Ukraine» [Web site]. – Access mode: http://www.fpsu.org.ua/images/urainienne_lr.pdf).

2. The Communique «Use of our Potential with the Greatest Advantage: Consolidation of the European Higher Education Area»; Bucharest, on April, 26-28th, 2012 [Web site]. – Access mode: http://www.tempus.org.ua/en/news/50-news/756-novini-rozvitku-bolonskogo-procesu.html.

3. **Altbach P.** Higher Education Crosses Borders / P. Altbach // Change. – 2004. – Vol. 36. – No 2. – P. 18–24.

4. **Betti R.** The Conundrums of MBA Rankings / R. Betti // International Higher Education. – Center for International Higher Education. – 2010. – No 61. – P. 7–8.

5. **Binsardi A**. International Marketing of British Education' research on students' perception and the UK market penetration / A. Binsardi, F. Ekwulugo // Journal of Marketing Intelligence and Planning. – 2003. – Vol. 21. – No. 5. – P. 318–327.

6. **Borghans L.** The Americanization of European higher education and research [Web site] / L. Borghans, F. Corvers // NBER Working Paper 15217. – Access mode: http://www.nber.org/papers/w15217.

7. **Bracht O.** The professional Value of Erasmus Mobility [Web site] / O. Bracht, C. Engel, K. Janson, A. Over, H. Schomburg, U. Techler. – International Canter for Higher Education Research, Kassel, accessed 22 July 2007. – Access mode: http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/publ/evalcareer.pdf.

8. **Brooks R. A** Second Chance at 'Success': UK Students and Global Circuits of Higher Education / R. Brooks, J. Waters // Sociology-the Journal of the British Sociological Association. – 2009. – No 43(6). – P. 1085–1102.

9. **Chen Ch.** Understanding Taiwanese students' decision-making factors regarding Australian international higher education / Ch. Chen, C. Zimitat // International Journal of Educational Management. – 2006. – Vol. 20. – Iss: 2. – P.91–100.

10. College-Bound Students' Interests in Study Abroad and Other International Learning Activities. – Student-poll, January 2008 – American Council on Education, Art & Science Group LLC and the College Board.

11. **Deumert A.** Global Migration and Social Protection Rights: The Social and Economic Security of Cross-Border Students in Australia / A. Deumert, S. Marginson, C. Nyland, G. Ramia, E. Sawir // Global Social Policy. – 2005. – Vol. 5. – No. 3. – P. 329–352.

12. **Dwyer M. M.** More is better: The impact of study abroad program duration [Web site] / M. M. Dwyer // The Interdisciplinary Journal of Study Abroad. – 2004. – Access mode: http://www.frontiersjournal.com/issues/vol10/vol10-09_Dwyer.pdf.

13. Eurostudent. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005: Synopsis of Indicators [Web site]. – Hannover: Hochshul-Information-System. – Access mode: www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf

14. **Gatfield R.** An examination of two case studies used in building a decision making model / R. Gatfield, M. Hyde // International Education Journal – 2005. – 6(5). – P. 555–566.

15. **Gorgoshidze K.** Understanding Motivations for Student Mobility [Web site] / K. Gorgoshidze // The Case of Georgia. Master's Thesis. – Access mode: http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOId=1612561&fileOId=1614766.

16. **Hoof H. Van.** Why Send Students Abroad? A Comparison of the Opinions of Hospitality Industry Recruiters on International Internships and International Exchange Programs / H. Van Hoof // FIU Hospitality Review. – 1999 – Vol. 17, No. 1–2. – P. 63–72.

17. **Hoof. H. Van.** Wine is for Drinking, Water is for Washing: Student Opinion s About International Exchange Programs / H. Van Hoof, M. Verbeeten // Journal of Studies in International Education. – 2005. – Vol. 9. – No. 1. – P. 42–61.

18. **Kim J.** Economic Analysis of Foreign Education and Students Abroad // J. Kim // Journal of development Economics. – 1998. – Vol. 56. – No. 2. – P. 337–365.

19. **Lee E. S.** A Theory of Migration Demograghy / E. S. Lee – 1996. – No 3 (1). – P. 47–57.

20. **Lee, J.** The Political Economy of International Student Flows: Patterns, Ideas, and Propositions / J. Lee, A. Maldonado-Maldonado, G. Rhoades / in J. Smart (ed.); Higher Education : Handbook of Theory and Research. – 2006. – Vol. 21. – P. 545–590.

21. **Mazzarol T.** «Push-Pull» factors influencing international student destination choice / T. Mazzarol, G. Soutar // The International Journal of. Educational Management. – 2002. – No 16 (2). – P. 82–90.

22. **Melin G.** Postdoc Abroad: Inherited Scientific Contacts or Establishment of New Networks? / G. Melin // Research Evaluation. – 2004. – Vol. 13. – No. 2. – P. 95–102.

23. **Molony J.** QS Global Employer Survey Report 2011. How Employers Value an International Study Experience [Web site] / J. Molony, B. Sowter, D. Potts. – Access mode: http://content.qs.com/qs/qs-global-employer-survey-2011.pdf.

24. OECD. Education at a Glance: OECD Indicators 2007 – OECD, Paris.

25. OECD. Education at a Glance: OECD Indicators 2011. – OECD, Paris.

26. **Salmi J.** League Tables as Policy Instruments / J. Salmi, A. Saroyan // International Higher Education. – 2007. – Vol. 47. P. 2–4.

27. Tertiary Education for the Knowledge Society. –Vol. 2. – Special Features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation by Paulo Santiago, Karine Trembley, Easter Basri and Elena Arnal. – OECD, 2008 – P. 390.

28. UK Council for International Education [Web site] / The Experience of International Students in UK Further Education Colleges : Report from the 2006 UKCOSA Survey, Council for International Education. – London, 2006. – Access mode: http://www.ukcisa.org.uk/files/pdf/about/reports/new_horizons_summary.pdf.