

## Как развивается население, имеющее высшее образование?

- Доля молодых взрослых (в возрасте от 25 до 34 лет) с высшим образованием в странах ОЭСР-G20 за последнее десятилетие увеличилась, и ожидается дальнейшее увеличение в течение последующих 15 лет.
- Ожидается, что увеличение будет более значительным для женщин, что приведет к увеличению гендерного разрыва в уровне высшего образования.
- Китай и Индия вместе будут продолжать представлять наибольшее количество молодых людей с высшим образованием (в настоящее время 40%) в ОЭСР-G20, несмотря на прогнозируемое сокращение численности молодого взрослого населения Китая.
- Если тенденции останутся неизменными, Китай и Индия могут составить особенно высокую долю населения ОЭСР-G20 с наличием высшего образованием в области науки, техники, техники и математики (STEM). В 2015 году более 35% выпускников высших учебных заведений Китая и Индии получили степень по программе STEM - по сравнению с 15% в среднем по странам ОЭСР.

### **Определения:**

Этот краткий обзор ориентирован на население в возрасте 25-34 лет. В выборку включены данные стран-членов ОЭСР, стран, вступивших в ОЭСР и стран G20 за 2005–16 годы для стран-членов ОЭСР (выделены жирным шрифтом ниже) и 2005–15 годы для стран, не входящих в ОЭСР.

• **EU23: Австрия, Бельгия, Чехия, Дания, Эстония, Финляндия, Франция, Германия, Греция, Венгрия, Ирландия, Италия, Латвия, Литва, Люксембург, Нидерланды, Польша, Португалия, Словакия, Словения, Испания, Швеция, Соединенное Королевство**

• Северная Америка: **Канада, США**

• Латинская Америка: Аргентина, Бразилия, **Чили**, Колумбия, Коста-Рика, Мексика

• Восточная Азия и Тихий океан: **Австралия**, Индонезия, **Япония, Корея, Новая Зеландия**

• Другие страны ОЭСР: **Исландия, Израиль, Норвегия, Швейцария и Турция.**

• Китай, Индия, Российская Федерация и другие страны G20 (Саудовская Аравия, Южная Африка).

В этом кратком описании термин «ОЭСР-G20» относится к странам-членам, странам-членам, вступивших в ОЭСР и странам-членам G20. Все средние значения, представленные в этом кратком описании, взвешены в соответствии с населением страны.

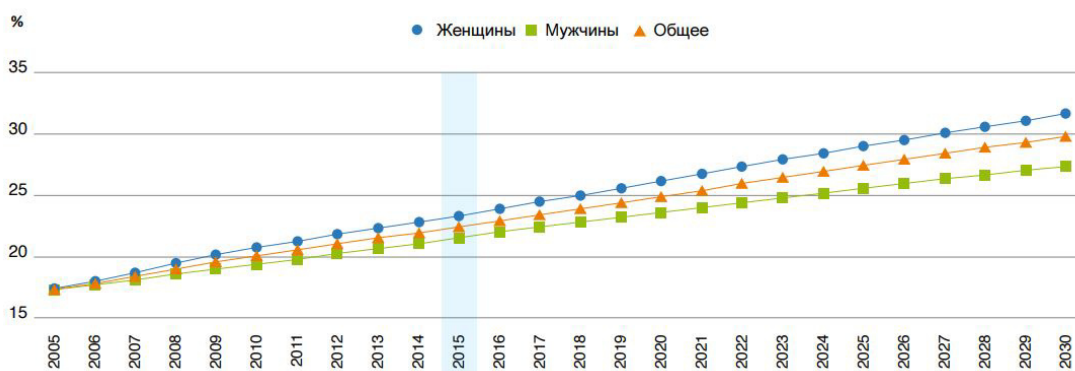
**Предполагается, что доля молодых людей с высшим образованием будет продолжать расти наряду с увеличением гендерного разрыва**

Доля молодых взрослых (в возрасте 25-34 лет) с высшим образованием возросла за последнее десятилетие в странах ОЭСР и G20, и ожидается, что в ближайшем будущем она продолжит расти. Фактически доля лиц с высшим образованием выросла с 17% в 2005 году до 22% в 2015 году, и к 2030 году она может достичь 30% (Рисунок 1).

С 2010 года также наблюдается постепенное увеличение гендерного разрыва на уровне высшего образования, что вероятно, сохранится в течение следующего десятилетия. В 2005 году доля молодых взрослых с высшим образованием в странах ОЭСР и G20 была одинаковой для мужчин и женщин (17%), но к 2015 году она возросла до 23% для женщин по сравнению с 21% для мужчин. Учитывая тенденции, наблюдаемые за последнее десятилетие, к 2030 году ожидается, что высшее образование получат до 32% женщин по сравнению с 27% мужчин.

Прогнозируемый рост числа взрослых с высшим образованием не является неожиданностью. Возрос спрос на квалифицированную рабочую силу, отчасти обусловленный технологическими изменениями (OECD, 2017a), и правительства открывают доступность высшего образования с помощью различных политик финансовой поддержки (OECD, 2017b). Одной из задач в ближайшем будущем будет обеспечение использования различных типов навыков, приобретенных выпускниками высших учебных заведений, в соответствии с потребностями постоянно меняющегося рынка труда.

**РИСУНОК 1 / Доля лиц в возрасте 25–34 лет с высшим образованием (2005–2030 годы)**



Источник: ОЭСР (2017), Краткий обзор образования (база данных) для стран-членов и Витгенштейнский центр демографии и глобального человеческого капитала (2015), <https://www.barrolee.com/>, а также Барро и Ли (2013), «Новый сбор данных об уровне образования в мире, 1950–2010 годы», <https://www.barrolee.com/>, для стран, не входящих в ОЭСР. Оценки численности населения основаны на Организации Объединенных Наций (2017 год), World Population Prospective 2017, <https://esa.un.org/unpd/wpp/>.

**Оценка качества образования по модели PISA**

Методология:

Прогнозы начнут сбываться в 2017 году для стран ОЭСР и в 2016 году для стран, не входящих в ОЭСР. Прогнозы, представленные в этом кратком изложении, были основаны на предположении, что для каждого пола, доля лиц с высшим образованием в году  $t$  является линейной функцией этой доли в годы  $t-1$  и  $t-2$  с учетом фиксированных воздействия влияния конкретной страны. Аналогичные результаты (не представленные в этом кратком изложении) были получены, если предположить, что доля лиц с высшим образованием будет линейно расти для каждой страны и половой принадлежности (на основе данных за 2005-16 годы и с учетом фиксированных последствий для конкретной страны).

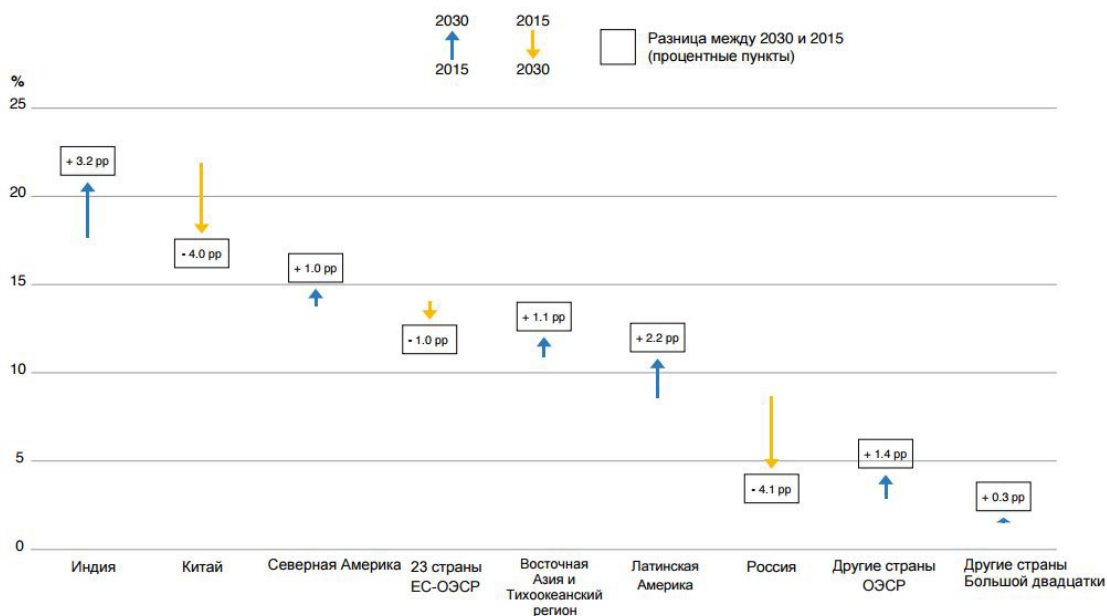
**Увеличение доли молодых людей с высшим образованием будет в основном из Китая и Индии ...**

Тенденции в отдельных странах и регионах отражают общую картину, наблюдаемую в целом в странах ОЭСР и G20, причем во всех странах наблюдается увеличение доли взрослых с высшим образованием. Отстающие страны, должно быть, испытывают самый быстрый рост и наверстывают упущенное, в то время как страны с первоначально большей долей взрослых с высшим образованием должны столкнуться с более медленным ростом. Китай и страны Латинской Америки, в которых доля молодых людей с высшим образованием в 2015 году составляла 16% и 20% соответственно, вероятно, будут испытывать особенно быстрый рост (рост более 2,5% в год). В отличие от них, в странах Северной Америки и Российской Федерации, где 48% и 60% населения уже имеют высшее образование в 2015 году, ожидается, что этот показатель будет самым медленным (менее 1,5% роста в год). Эти различные тенденции могут сместить вес каждого региона и страны в группе молодых взрослых, обладающих высшим образованием, входящих в ОЭСР-G20.

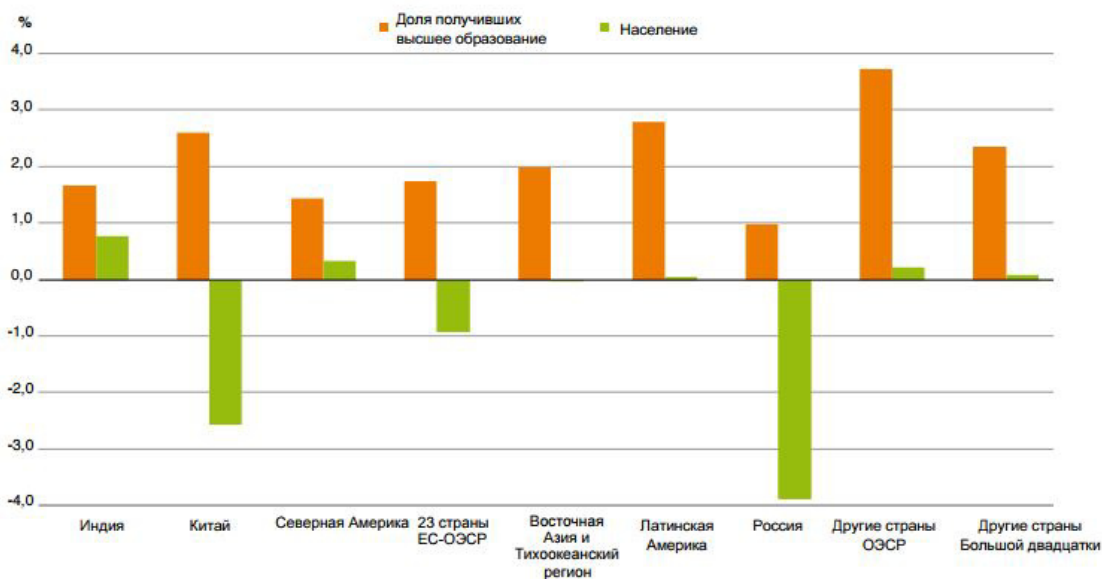
Ожидаемый вес - или вклад каждой страны / региона в этот резерв - определяется следующим образом: ожидаемая доля лиц с высшим образованием в возрасте 25–34 лет в стране / регионе, так и прогнозируемые изменения населения. Как показано на рисунке 2, панель В, значительное прогнозируемое снижение числа молодых взрослых в возрасте 25–34 лет в Российской Федерации (-4% в год) объясняет, почему его вклад в резерв ОЭСР-G20 может снизиться более чем на 4 процента. баллы между 2015 и 2030 годами. Ожидается, что вклад Канады, Соединенных Штатов и стран ЕС-23 останется примерно постоянным.

**РИСУНОК 2 / Вклад регионов с населением с высшим образованием в возрасте от 25 до 34 лет (2015–2010 годы) ОЭСР-G20**

**Панель А.** Вклад в группу молодых взрослых с высшим образованием OECD-G20



**Панель В.** Среднегодовые изменения в молодом взрослом населении стран и регионов, а также доля лиц с высшим образованием в возрасте 25–34 лет -



Китай и Индия, на которые вместе приходится 60% и 40% имеющих высшее образование - в ОЭСР-G20 в 2015 году, должны сохранить свой общий рейтинг. В то время как вклад Китая, вероятно, уменьшится на 4 процентных пункта в период с 2015 по 2030 год, главным образом из-за сокращения его населения, то значительно увеличится вклад

**Оценка качества образования по модели PISA**

Индии. Ожидается, что только на Индию в 2030 году будет приходиться более одной пятой части населения с высшим образованием ОЭСР-G20.

В ближайшем будущем задача будет заключаться в том, чтобы обучить студентов навыкам в разных странах и областях, чтобы сбалансировать предложение и спрос на рабочую силу в разных странах и повысить мобильность студентов и рабочих (World Bank, 2018).

Как читать рисунок 2: Вклад Китая в группу молодых взрослых с высшим образованием OECD-G20 снизится с 22% в 2015 году до 18% в 2030 году (Панель А), хотя доля лиц с высшим образованием в возрасте 25-34 года в период с 2015 по 2030 год увеличится в среднем на 2,6% в год. Уменьшение вклада Китая обусловлено прогнозируемым уменьшением численности взрослого молодого населения на 2,6% в год (Таблица В).

Страны и регионы располагаются в порядке убывания их прогнозируемого вклада в население ОЭСР-G20 в возрасте от 25 до 34 лет с наличием высшего образования в 2030 году.

Источник рисунка 2: ОЭСР (2017 г.), Краткий обзор образования (база данных) для стран-членов и Витгенштейнский центр демографии и глобального человеческого капитала (2015 г.), <http://witt.null2.net/shiny/wic/> и Барро. и Ли (2013), «Новый набор данных об уровне образования в мире, 1950–2010 годы», <http://www.barrolee.com/>, для стран, не входящих в ОЭСР. Оценки численности населения основаны на Организации Объединенных Наций (2017 год), World Population Prospective 2017, <https://esa.un.org/unpd/wpp/>.

### **... кто борется за наиболее перспективные области на современном рынке труда**

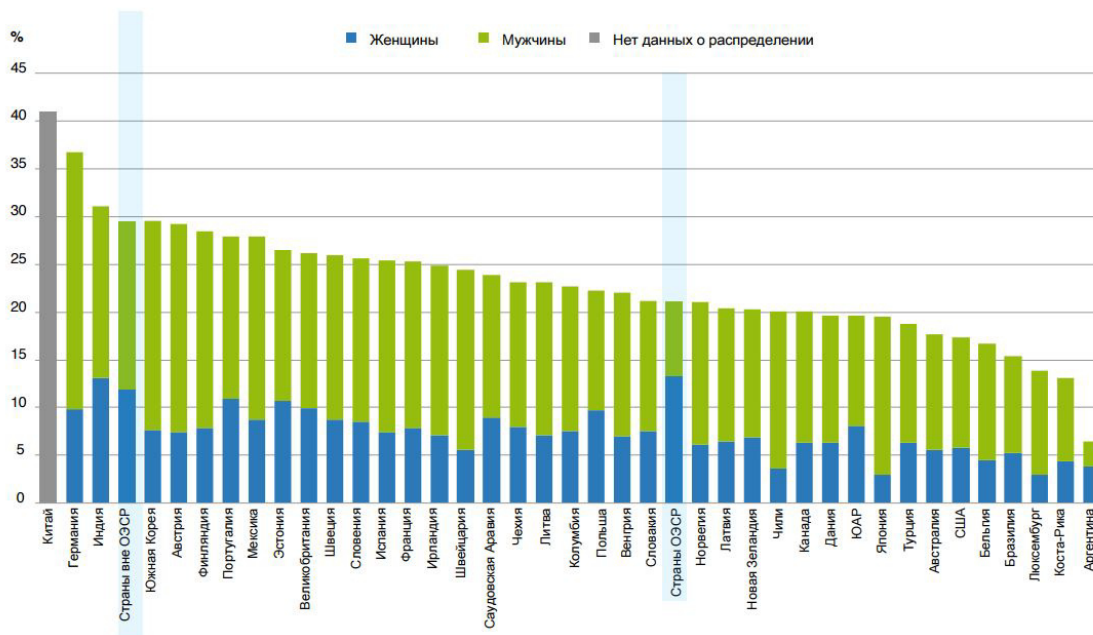
Есть предположения, что Китай и Индия не только составят около 40% населения с высшим образованием ОЭСР-G20, но и особенно вероятно, что они будут лидировать в области науки, технологии, техники и математики (STEM). В 2015 году более 30% выпускников высших учебных заведений получили степень STEM в Китае и Индии - по сравнению только с 21% в странах ОЭСР (Рисунок 3).

Если данные тенденции останутся постоянными, то они будут способствовать открытию многообещающих перспектив для китайских и индийских выпускников, особенно с учетом того, что рынок труда становится более глобализованным и гибким (OECD, 2017b). Навыки STEM приобретают все большее значение на рынке труда, и они востребованы в большем количестве профессий, чем ранее (OECD, 2017a). Во всех странах ОЭСР выпускник STEM с большей вероятностью найдет работу и получит больше заработной платы, чем выпускник в других областях (база данных «Образование на первый взгляд»).

С точки зрения гендерного равенства, хотя все большая доля женщин получает высшее образование, они по-прежнему составляют меньшинство в областях STEM (Рисунок 3). В 2015 году они составляли в среднем только 31% выпускников высших учебных заведений в странах ОЭСР и 38% в странах, не входящих в ОЭСР. Фактически, Аргентина является единственной страной, где более половины выпускников STEM были женщины (59%). В большинстве стран с имеющимися данными эта доля не превышает одной трети.

## Оценка качества образования по модели PISA

Политика, направленная на уменьшение гендерного разрыва в STEM, может быть полезной по нескольким причинам. Во-первых, с точки зрения равенства, важно обеспечить людям возможность выбирать учебу или карьеру, которые нравятся, не разочаровываясь в социальном восприятии того, что представляет собой женскую или мужскую профессию (OECD, 2015). Во-вторых, это может привести к экономическим выгодам. Области STEM связаны с более высокими показателями занятости и заработков и играют все более важную роль в повышении производительности страны. Поэтому привлечение большего числа женщин в эти области может способствовать расширению этого сектора и, следовательно, повышению производительности и объема производства. Более того, было установлено, что гендерное разнообразие улучшает показатели на рабочем месте (Hoogendoorn et al., 2011)



Страны ранжируются в порядке убывания доли выпускников в STEM.

Источник: OECD (2017), Краткий обзор образования (база данных). Для Индии: Ежегодные отчеты Комиссии по грантам университетов <http://www.ugc.ac.in/page/Annual-Report.aspx>. Для Китая: Статистический ежегодник Китая за 2017 год <http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2017/indexeh.htm>. Для Аргентины, Колумбии, Коста-Рики, Саудовской Аравии, Южной Африки: Институт статистики ЮНЕСКО.

**Оценка качества образования по модели PISA****Суть**

Ожидается, что в течение следующего десятилетия все большее число молодых людей получат высшее образование, причем Китай и Индия будут лидировать, особенно в быстрорастущих и весьма актуальных областях STEM. Тем не менее, несмотря на то, что женщины в странах ОЭСР и G20 будут получать высшее образование в большей степени, чем мужчины, есть вероятность, что они будут продолжать отставать в STEM, ибо они представлены в этой области в малом количестве. Задача на ближайшее будущее будет состоять в том, чтобы образовательные системы могли бы предоставить высшее образование высокого качества на справедливой и инклюзивной основе.

**ССЫЛКИ:**

Барро Р. и Ж.-В. Ли (2013), «Новые данные об образовательном уровне в мире за 1950–2010 годы», Журнал развития экономики, Vol. 104, с.184-198. <http://www.barrolee.com/>

Hoogendoorn, S., H. Oosterbeek и M. van Praag (2011), «Влияние гендерного разнообразия на результаты работы бизнес-команд: данные полевого эксперимента» Документ для обсуждения Института Тинбергена, TI2011-074 / 3, Амстердамская школа Экономика, Амстердамский университет.

OECD (2017a), “Future of works and skills”, Paper presented at the 2nd Meeting of the G20 Employment Working Group, Hamburg, 15-17 February 2017 [www.oecd.org/els/emp/wcms\\_556984.pdf](http://www.oecd.org/els/emp/wcms_556984.pdf).

ОЭСР (2017a), «Будущее работ и навыков», документ, представленный на 2-м заседании Рабочей группы G20 по вопросам занятости, Гамбург, 15-17 февраля 2017 года, [www.oecd.org/els/emp/wcms\\_556984.pdf](http://www.oecd.org/els/emp/wcms_556984.pdf).

OECD (2017b), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>.

ОЭСР (2017b), Краткий обзор образования 2017: Индикаторы ОЭСР, Издательство ОЭСР, Париж, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>.

OECD (2015), “Gender equality”, *Trends Shaping Education 2015*, Spotlight 7, OECD Publishing, Paris, [www.oecd.org/edu/cei/Spotlight7-GenderEquality.pdf](http://www.oecd.org/edu/cei/Spotlight7-GenderEquality.pdf).

ОЭСР (2015 г.), «Гендерное равенство», «Тенденции, формирующие образование», 2015 г., «7», «ОЭСР», Париж, [www.oecd.org/edu/cei/Spotlight7-GenderEquality.pdf](http://www.oecd.org/edu/cei/Spotlight7-GenderEquality.pdf).

United Nations (2017), *World Population Prospects 2017*, Population Division, United Nations, <https://esa.un.org/unpd/wpp/>.

Организация Объединенных Наций (2017 год), Перспективы мирового населения 2017, Отдел народонаселения, Организация Объединенных Наций, <https://esa.un.org/unpd/wpp/>.

Wittgenstein Centre for Demography and Global Human Capital (2015). Wittgenstein Centre Data Витгенштейн Центр демографии и глобального человеческого капитала (2015). Витгенштейн Центр данных

Explorer Version 1.2. Available at: [www.wittgensteincentre.org/dataexplorer](http://www.wittgensteincentre.org/dataexplorer) (accessed on 17 May 2018) Explorer версии 1.2. Доступно по адресу: [www.wittgensteincentre.org/dataexplorer](http://www.wittgensteincentre.org/dataexplorer) (доступ 17 мая 2018 г.)

World Bank (2018), “The changing nature of work”, World Development Report 2019 working draft, World Bank, Washington, DC,

<http://pubdocs.worldbank.org/en/816281518818814423/2019-WDR-Draft-Report.pdf> (accessed on April 27, 2018). Всемирный банк (2018), «Меняющийся характер работы», рабочий проект Доклада о мировом развитии 2019, Всемирный банк, Вашингтон, округ Колумбия, <http://pubdocs.worldbank.org/en/816281518818814423/2019-WDR-Draft-Report.pdf> (по состоянию на 27 апреля 2018 года).

## Оценка качества образования по модели PISA

**ПОСЕТИТЕ** [www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm](http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm)

Education Indicators in Focus (previous issues)

PISA in Focus

Teaching in Focus

Индикаторы образования в Фокусе (предыдущие выпуски)

Пиза в Фокусе

Обучение в Фокусе



### CONTACT:

Manon Costinot ([manon.costinot@oecd.org](mailto:manon.costinot@oecd.org))

Fatine Guedira ([fatine.guedira@oecd.org](mailto:fatine.guedira@oecd.org))

Corinne Heckmann ([corinne.heckmann@oecd.org](mailto:corinne.heckmann@oecd.org))

Фото предоставлено: © Christopher Futcher / iStock; © Марк Романелли / Gettyimages; © michaeljung / Shutterstock; © Pressmaster / Shutterstock Этот документ публикуется под ответственность Генерального секретаря ОЭСР. Выказанные мнения и аргументы, использованные в настоящем документе, не обязательно отражают официальные взгляды стран-членов ОЭСР.

Этот документ, а также любые данные и любая карта, включенная в настоящий документ, не наносят ущерба статусу или суверенитету какой-либо территории, разграничению международных границ и границ и названию любой территории, города или района.

Статистические данные для Израиля предоставляются и находятся под ответственностью соответствующих израильских властей. Использование таких данных ОЭСР не наносит ущерба статусу Голанских высот, Восточного Иерусалима и израильских поселений на Западном берегу в соответствии с положениями международного права.



## **Насколько децентрализованы системы образования и что это значит для школ?**

- С начала 1980-х годов наблюдается значительный поворот в сторону большей школьной автономии, но степень автономии и сфера принятия решений в разных странах различная.
- Школы стали более автономными, а центральным органам власти стала отводиться более значительная роль в определении стандартов, написании учебных программ и оценивании.
- Ответственность между различными заинтересованными сторонами внутри школ также варьируется в зависимости от страны и областей принимаемых решений.
- Предоставление школам больших полномочий в принятии решений при их правильном использовании может оказать положительное влияние на результаты обучения. Тем не менее, роль школьного лидера стала более сложной и комплексной, так как на него ложится более высокая нагрузка.

### **Вставка 1. Источники данных и определения**

• Краткий обзор «Показатели образования в Фокусе» использует богатый анализ, проведенный на уровне децентрализации школьных систем и уровнях школьной автономии

• Краткий обзор образования 2018 года (ОЕСД, 2018 [1]): предоставляет данные об уровнях принятия решений в государственном младшем среднем образовании, различая уровень полномочий на уровне принятия решений (т.е. центральный, государственный, местный, школьный или школьные советы / комитеты на нескольких уровнях), а также степень автономного или «совместного» принятия решений (т. е. полная автономия, после консультации с органами, находящимися на другом уровне в системе образования, независимо, но в рамках, установленных вышестоящим органом, и др.). Данные охватывают 23 решения, распределенные по четырем областям:

- организация обучения (например, прием студентов, время обучения, формирование студентов по группам)
- управление персоналом (например, прием на работу и увольнение, обязанности и условия работы, оклады преподавательского состава и директоров школ)
- планирование и структура (например, разработка программ обучения, выбор предметов, преподаваемых в конкретной школе, определение содержания курса)

– ресурсы (например, распределение и использование ресурсов для преподавательского состава и директоров школ).

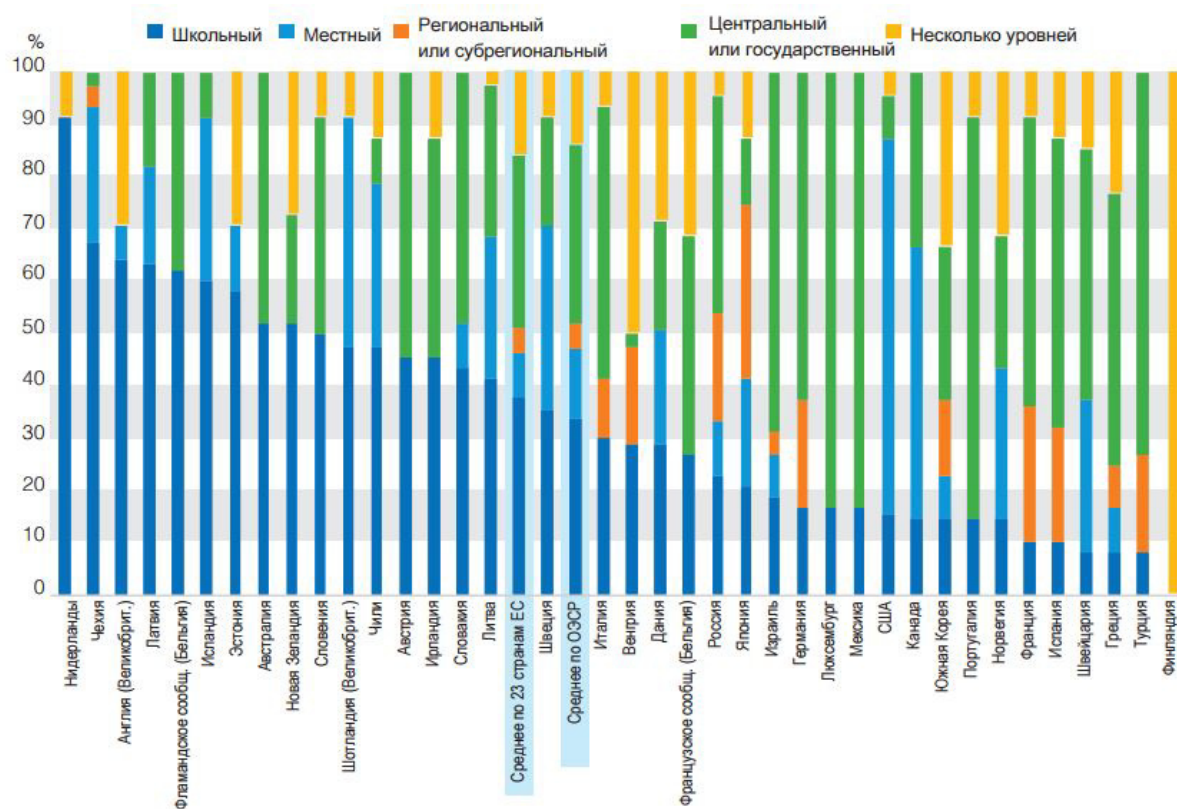
- Каждое решение принимается таким образом, чтобы все четыре решения были равнозначны.
- Программа международной оценки учащихся (PISA) 2015 года (OECD, 2016 [2]) содержит данные ответов на опрос директоров школ, в которых обучаются 15-летние ученики (как государственные, так и частные школы, а также младшие и старшие классы средней школы).
- Международное исследование преподавания и обучения ОЭСР (TALIS) 2013 года (OECD, 2014 [3]) содержит данные ответов на опросы директоров средних школ (как в государственном, так и в частном секторе) о степени ответственности в принятии решений. В некоторых областях работа проводится на уровне школы, а не на уровне местного или национального правительства.

### Как распределяется принятие решений в системе образования?

В начале 1980-х годов несколько стран, включая Австралию, Канаду, Финляндию, Нидерланды, Швецию и Великобританию, начали реформы системы для передачи полномочий по принятию решений на местном и школьном уровнях. Школам была предоставлена расширенная автономия в решении учебных программ и распределения финансовых и людских ресурсов. основополагающая предпосылка заключалась в том, что местные заинтересованные стороны и школы были в лучшем положении и понимали потребности местных сообществ и учащихся и принимали более качественные решения в выделении ресурсов (OECD, 2016 [2]; Hanushek, Link and Woessmann, 2012 [4]).

Во всех странах ОЭСР доля решений, принимаемых на каждом уровне государственного управления, является первым показателем того, насколько децентрализованы системы образования. Менее трети стран ОЭСР и стран-партнеров и экономик имеют системы, в которых большинство решений принимается на центральном уровне или уровне государства, тогда как решения в основном на местном уровне или на уровне школы принимаются примерно наполовину. Тем не менее, доля решений, принимаемых на местном или школьном уровнях, варьируется: от 8% в Турции до более 90% в Чешской Республике, Нидерландах и Шотландии. В других странах, таких как Дания и Япония, решения распределяются по нескольким уровням власти (Рисунок 1).

**РИСУНОК 1 /** Процентная доля решений, принятых на каждом уровне правительства в государственном младшем среднем образовании (2017 г.)



Страны ранжируются в порядке убывания процента решений, принятых на уровне школы.

Источник: ОЭСР (2018 год), таблица D 6.1. См. Приложение 3 для заметок ([www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm](http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm)).

Уровень, на котором принимаются решения, и степень автономии также зависят от типа или области принимаемых решений. Значительная разница заметна при сравнении решений как внутри стран, так и между странами. В среднем по странам и экономикам ОЭСР школы или органы местного самоуправления принимают 63% решений, связанных с организацией обучения, но только около 20% решений принимаются полностью автономно. В Чешской Республике и Нидерландах школы принимают все решения в вопросах об организации обучения, но в основном в рамках, установленных вышестоящим органом. Решения по планированию и структурам, а также управлению персоналом, как правило, являются более централизованными - в среднем около 50% решений по планированию и структуре и 35% решений по управлению персоналом принимаются на центральном уровне или уровне штата. Даже когда эти решения передаются на местный или школьный уровень, на котором они редко имеют полную автономию. Кроме того, существует четкое различие о месте принятия решений в вопросе о распределении ресурсов, в отличие от решений об их использовании. Хотя

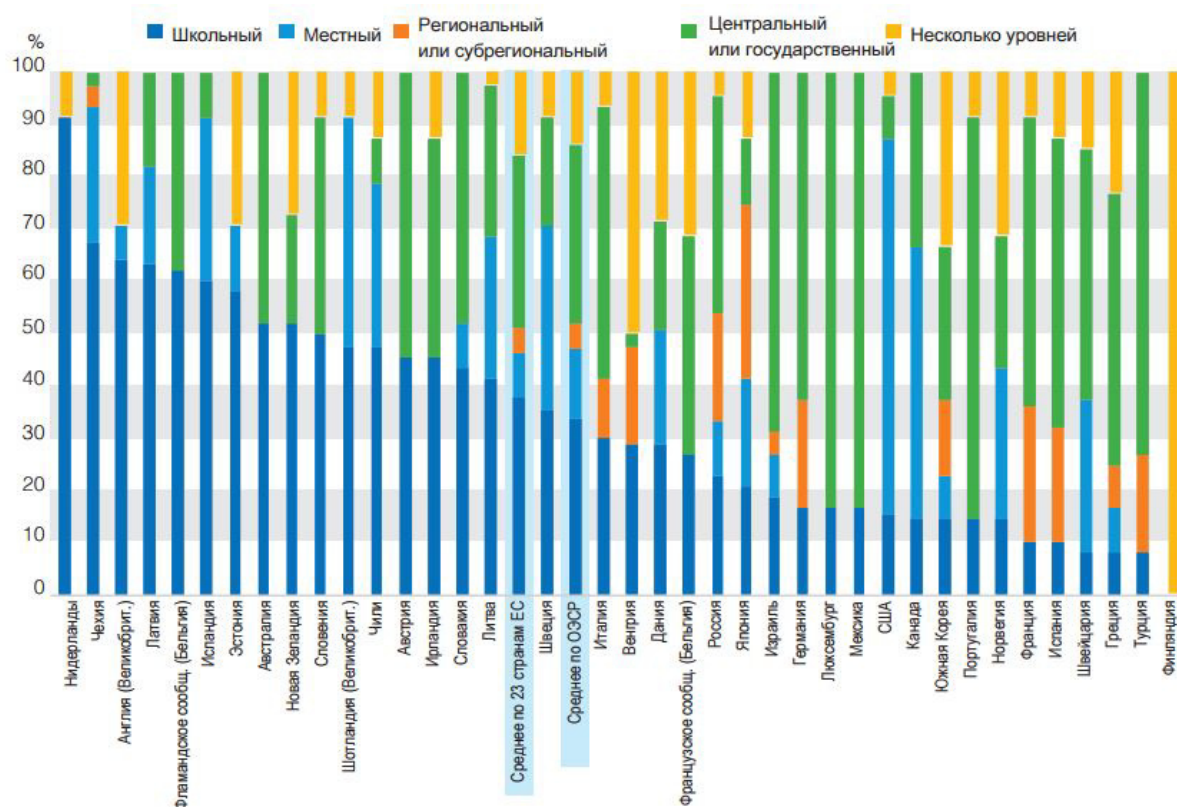
государственные и центральные органы власти принимают решение о распределении ресурсов почти в половине стран, использование ресурсов в школах для персонала и профессионального развития учителей и директоров школ чаще решается на школьном или местном уровне (OECD, 2018 [1]). В целом, около половины решений по управлению ресурсами, принятых на школьном уровне, принимаются полностью автономно (Рисунок 2).

### **Как распределяется принятие решений в системе образования?**

В начале 1980-х годов несколько стран, включая Австралию, Канаду, Финляндию, Нидерланды, Швецию и Великобританию, начали реформы системы для передачи полномочий по принятию решений на местном и школьном уровнях. Школам была предоставлена расширенная автономия в решении учебных программ и распределения финансовых и людских ресурсов. основополагающая предпосылка заключалась в том, что местные заинтересованные стороны и школы были в лучшем положении и понимали потребности местных сообществ и учащихся и принимали более качественные решения в выделении ресурсов (OECD, 2016 [2]; Hanushek, Link and Woessmann, 2012 [4]).

Во всех странах ОЭСР доля решений, принимаемых на каждом уровне государственного управления, является первым показателем того, насколько децентрализованы системы образования. Менее трети стран ОЭСР и стран-партнеров и экономик имеют системы, в которых большинство решений принимается на центральном уровне или уровне государства, тогда как решения в основном на местном уровне или на уровне школы принимаются примерно наполовину. Тем не менее, доля решений, принимаемых на местном или школьном уровнях, варьируется: от 8% в Турции до более 90% в Чешской Республике, Нидерландах и Шотландии. В других странах, таких как Дания и Япония, решения распределяются по нескольким уровням власти (Рисунок 1).

**РИСУНОК 1 /** Процентная доля решений, принятых на каждом уровне правительства в государственном младшем среднем образовании (2017 г.)



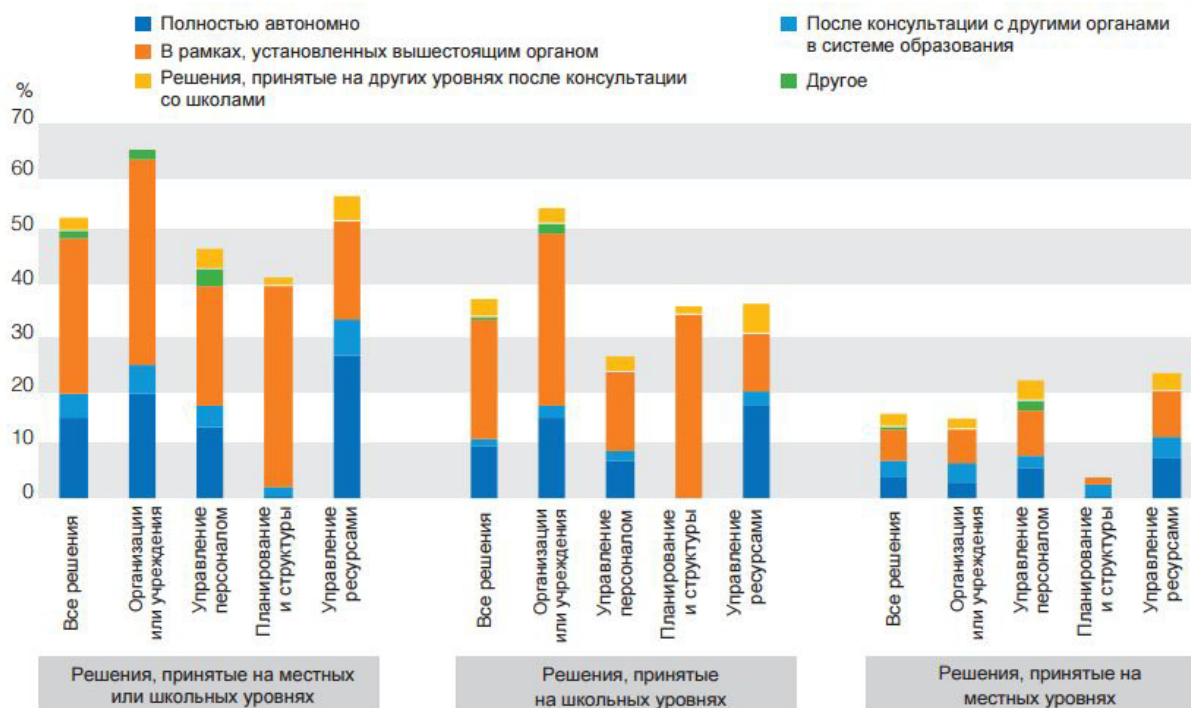
Страны ранжируются в порядке убывания процента решений, принятых на уровне школы.

Источник: ОЭСР (2018 год), таблица D 6.1. См. Приложение 3 для заметок ([www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm](http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm)).

### Какую роль играют высшие органы власти в децентрализованных системах?

По мере того как школы стали более автономными, центральным органам власти также отводилась более значительная роль в определении стандартов, написании учебных программ и установлении критериев оценок, что укрепило механизмы для формирования ответственности школ за свои результаты. В государственной системе среднего образования только около трети решений, принимаемых на уровне школы или на местном уровне, принимаются полностью автономно, в то время как около двух третей из них принимаются в рамках, установленных вышестоящими органами (OECD, 2018 [1]).

**РИСУНОК 2 /** Процентная доля решений, принятых на местном или школьном уровнях в государственных средних школах младшего звена в странах ОЭСР, по способам принятия решений и областям (2017 г.)



Источник: OECD (2018), таблица D6.3 и таблицы D6.4a, D6.4b и D6.4c, доступные в режиме онлайн. См. Приложение 3 для заметок (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en>).

Роль центральных органов власти заключается в обеспечении подотчетной и справедливой системы образования, особенно когда автономия школ сочетается со свободным выбором школ родителями. Некоторые системы, такие как фламандское сообщество Бельгии, Швеции и Соединенного Королевства, способствовали выбору бесплатных школ в сочетании с большей автономией. Такая политика направлена на то, чтобы родители могли отправить своего ребенка в школу по своему выбору, будь то в государственной или частной системе образования. Школьная автономия и выбор родителей могли бы преодолеть несоответствия между спросом и предложением у родителей, повысить конкуренцию между школами и, следовательно, стимулировать инновации.

Тем не менее, грань между дифференциацией и сегрегацией между школами тонкая. Школьная автономия в сочетании с выбором родителей также может привести к изолированным, сегрегированным школам: в то время как некоторые школы могут извлечь выгоду из большей автономии, другие могут не справиться с управлением своими возросшими обязанностями. И, хотя родители из более обеспеченных социально-экономических слоев населения могут позволить себе выбирать лучшие школы для своих детей, детям из неблагополучных семей, возможно, придется отдавать предпочтение финансовым критериям, а не качеству, при выборе школы, и они могут быть менее информированы, чем родители, находящиеся в наиболее благоприятном положении. (OECD, 2016 [2]; OECD, 2017 [5]; Rodriguez and Hovde, 2002 [6]). Тем не менее, хотя существует риск сегрегации, данные по разным странам не показывают

никакой связи между выбором школ и сегрегацией, это в основном зависит от условий при выборе школы (OECD, 2017 [5]). Поэтому центральным органам власти важно придерживаться стратегического видения и четких руководящих принципов, которые обеспечивают развитие бесплатной школы за счет обеспечения справедливого образования.

### **Как принимаются решения в школах?**

Заинтересованные лица могут быть вовлечены в решения, принимаемые на уровне школы. Руководители школ часто рассматриваются как орган, отвечающий за развитие и управление школой, обеспечивая связь между учителями, родителями и высшими уровнями системы образования. Однако обеспечение высококачественного образования требует сотрудничества и обмена решениями между заинтересованными сторонами (Бернс и Кёстер, 2016 г. [7]; Ченг, Ко и Ли, 2016 г. [8]).

Формирование общей ответственности между учителями и руководителями школ во многом зависит от способности руководителей школ и их готовности предоставлять учителям право принимать решения. Это также зависит от соответствующей подготовки для выполнения директорами школ и учителями все возрастающие обязанности. В странах ОЭСР только в Латвии, Португалии, Швеции и Турции действует законодательство, обязывающее учителей участвовать в школьной или другой управленческой деятельности. Напротив, вовлечение учителей в управлении решается в частных школах в 19 из 38 стран (OECD, 2018 [1]). В среднем по странам ОЭСР 72% директоров сообщили, что учителям предоставляется возможность участвовать в принятии решений не реже одного раза в месяц, и 73% из них работают с учителями для создания школьной культуры при постоянном ее улучшении. С другой стороны, только 34% директоров сообщили, что просят учителей пересматривать методы управления не реже одного раза в месяц, а около 10% сообщили, что они никогда этого не делают. Однако в Корее, Турции и Соединенных Штатах более 65% учащихся зачислены в школы, директора которых сообщили, что учителей просят участвовать в пересмотре практики управления не реже одного раза в месяц (OECD, 2016 [2]).

Как и на уровне системы образования, распределение обязанностей на школьном уровне зависит от области принимаемых решений. Руководители школ принимают большинство решений в распределении ресурсами, но особенно в управлении персоналом. В среднем по странам ОЭСР 70% 15-летних учащихся зачислены в школы, где директора сообщили о значительных полномочиях по отбору учителей, и 57% школ, где директора сообщили, что имеют большие полномочия по их увольнению. Эти доли составляют более 97% в Чешской Республике, Исландии и Словацкой Республике, но составляют менее 10% в Греции и Турции. В отличие от этого, в среднем по странам ОЭСР только 10% учащихся зачислены в школы, где директора сообщили, что учителя имеют значительные полномочия в подборе кадров, и 1% в школах, где директора сообщили, что учителя имеют большие полномочия в вопросе их увольнения. Учителя обычно имеют право принимать решения в вопросах, связанных с учебными планами и оценками учащихся. В странах ОЭСР 82% учащихся зачислены в школы, где учителя выбирают учебники, и 68% в школах, где учителя определяют содержание курса. Тем не менее, он значительно варьируется между странами - от менее 5% в Греции до 94% в Новой Зеландии (OECD, 2016 [9]).

Школы могут также вовлекать родителей в процесс принятия решений. В среднем 96% учащихся зачислены в школы, где директора сообщили, что они создают благоприятную атмосферу для участия родителей, и 77% в школах, где родители участвуют в школьных решениях. Во всех странах ОЭСР родители детей, зачисленных в частные школы, больше участвуют в школьных мероприятиях, чем те, чьи дети посещают государственные школы. Родители остаются важными партнерами для учителей и директоров школ, поскольку они стирают границы между домом и школой и необходимы для создания положительной атмосферы обучения (OECD, 2016 [2]). Тем не менее, законодательство в вопросе об участии родителей в разных странах сильно различается, и не обнаружено никакой закономерности между способностью принимать решения и успеваемостью учащихся.

С другой стороны, в школах, где учителя и директора школ более тесно сотрудничают в вопросах управления школой и ее развития, учащиеся, как правило, лучше успевают в учебе (OECD, 2016 [2]). Это особенно заметно, когда руководители школ и учителя имеют больше свободы при разработке учебных программ и оценивании учащихся.

### **Как автономия влияет на школьную деятельность и лидерство?**

Широко обсуждалась связь между школьной автономией и успеваемостью учащихся (Hanushek, Link and Woessmann, 2012 [4]). В частности, в сочетании с сильными механизмами подотчетности школьная автономия в распределении ресурсов связана с лучшей успеваемостью учащихся (OECD, 2011 [10]; OECD, 2016 [2]). Однако то, каким образом возросшая автономия меняет работу школ, в том числе условия труда директоров и учителей школ, отношения между ними и общий школьный климат, все еще недостаточно изучены.

При большой автономии меняются роли заинтересованных сторон в сфере образования. Школы имеют больший контроль над использованием ресурсов и, следовательно, с них больше спрашивают. В частности, школьным руководителям и учителям все чаще приходится выполнять больше ролей, включая управление финансовыми и людскими ресурсами и быть лидерами при обучении (Pont, Nusche and Moorman, 2008 [11]).

Многие директора жалуются на большую рабочую нагрузку, хотя люди с более высокой нагрузкой и занятые руководящими должностями более удовлетворены работой (OECD, 2014 [3]). Перегруженные сотрудники, неадекватная подготовка и обучение, ограниченные перспективы карьерного роста и недостаточная поддержка могут усугубить проблему привлечения кандидатов на руководящие должности в школах (Pont, Nusche and Moorman, 2008 [11]). Если система поддержки директоров школ и других заинтересованных сторон на местах не будет соответствующим образом адаптирована, то большая самостоятельность может привести к повышению уровня стресса и значительным проблемам для школ, что, в свою очередь, может повлиять на успеваемость учащихся. Фактически, снижение результатов в Швеции в PISA после ее полной политики децентрализации в 1990-х годах, отчасти обусловлена неподготовленностью заинтересованных сторон к таким серьезным изменениям (Blanchenay, Burns and Köster, 2014 [12]). Обучение, оценка и поддержка директоров школ и учителей должны быть адаптированы к растущим требованиям, вытекающим из большей школьной автономии (OECD, 2017 [5]).



### Суть

**Школьная автономия популярна, но сложна и иногда даже спорна. Многие системы образования увеличили автономию школ в надежде на повышение эффективности и более тесную адаптацию к потребностям внутри страны. В некоторых странах, однако, увеличение автономии привело к усилению давления на школы и на местные заинтересованные стороны. Чтобы быть успешной, школьная автономия должна строиться на основе набора ключевых компонентов: сильной национальной структуры и четкого стратегического видения, хорошо адаптированных программ подготовки руководителей школ и учителей, надежных механизмов подотчетности и создания среды сотрудничества - между школами и в них самих.**

- [12] **Blanchenay, P., T. Burns and F. Köster** (2014), “Shifting Responsibilities - 20 Years of Education Devolution in Sweden: A Governing Complex Education Systems Case Study”, *OECD Education Working Papers*, No. 104, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jz2jg1rqrd7-en>.
- [7] **Burns, T. and F. Köster** (2016), *Governing Education in a Complex World*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264255364-en>.
- [8] **Cheng, Y., J. Ko and T. Lee** (2016), “School autonomy, leadership and learning: A reconceptualisation”, *International Journal of Educational Management*, Vol. 30/2, <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-08-2015-0108>.
- [4] **Hanushek, E., S. Link and L. Woessmann** (2012), “Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA”, *Economics Working Paper Series*, No. No. 296, Asian Development Bank.
- [1] **OECD** (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- [5] **OECD** (2017), *School Choice and School Vouchers: An OECD Perspective*, OECD, Paris, <http://www.oecd.org/education/School-choice-and-school-vouchers-an-OECD-perspective.pdf>.
- [9] **OECD** (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>.
- [2] **OECD** (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
- [3] **OECD** (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- [10] **OECD** (2011), “School Autonomy and Accountability: Are They Related to Student Performance?”, *PISA in Focus*, No 9, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5k9h362kcx9w-en>.
- [11] **Pont, B., D. Nusche and H. Moorman** (2008), *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>.
- [6] **Rodriguez, A. and K. Hovde** (2002), “The challenge of school autonomy: Supporting principals”, *LCSHD Paper Series*, No. 77, Latin America and the Caribbean Regional Office, The World Bank.

### ДЛЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ

- [12] Бланхеней П., Т. Бернс и Ф. Кёстер (2014 г.), «Смена обязанностей - 20 лет деволюции в образовании в Швеции: пример управления сложными системами образования», Рабочие материалы ОЭСР по образованию, № 104, ОЭСР Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jz2jg1rqrd7-en>.
- [7] Бернс Т. и Ф. Кёстер (2016 г.), «Управление образованием в сложном мире», «Исследования в области образования и инновации», издательство ОЭСР, Париж, <https://doi.org/10.1787/9789264255364-en>.
- [8] Ченг Я., Дж. Ко и Т. Ли (2016), «Школьная автономия, лидерство и обучение: реконцептуализация», Международный журнал управления образованием, Vol. 30/2, <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-08-2015-0108>.
- [4] Ханушек Э., С. Линк и Л. Вессманн (2012): «Имеет ли школьная автономия смысл? Панельные оценки из PISA », Серия экономических документов, № 296, Банк развития Азии.
- [1] ОЭСР (2018 год), краткий обзор образования, 2018 год: показатели ОЭСР, ОЭСР, издательство, Париж, <http://dx.doi.org/10.1787/EAG-2018-o>.
- [5] ОЭСР (2017), «Выбор школы» и «Школьные ваучеры: перспектива ОЭСР», ОЭСР, Париж, <http://www.oecd.org/Education/Школа-выбор-и-школа-ваучеры-ОЭСР.PDF>.
- [9] OECD (2016), Краткий обзор образования 2016: Индикаторы OECD, OECD Пабблишинг, Париж, <http://dx.doi.org/10.1787/EAG-2016-o>.

## Оценка качества образования по модели PISA

- [2] OECD (2016), результаты PISA 2015 (Том II): Политика и практика для успешных школ, PISA, OECD Публишинг, Париж, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
- [3] ОЭСР (2014), результаты TALIS 2013: международная перспектива в области преподавания и обучения, TALIS, OECD Публишинг, Париж, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- [10] OECD (2011), «Автономия и ответственность школ: связаны ли они с успеваемостью учащихся?», PISA в фокусе, № 9, OECD Публишинг, Париж, <https://doi.org/10.1787/5k9h362kcx9w-en>.
- [11] Пон, Б., Д. Нуше и Х. Мурман (2008), «Совершенствование школьного лидерства», том 1: политика и практика, ОЭСР, Публишинг, Париж, <https://doi.org/10.1787/9789264044715-ru>.
- [6] Родригес А. и К. Ховде (2002), «Задача школьной автономии: поддержка директоров», Серия печатных работ LCSHD, № 77, Региональное отделение для Латинской Америки и Карибского бассейна, Всемирный банк.

### ПОСЕТИТЕ

[www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm](http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm)

Индикаторы образования в Фокусе (предыдущие выпуски)

Пиза в Фокусе

Обучение в Фокусе

### СЛЕДУЮЩАЯ ТЕМА

*Каковы уровень образования и результаты на рынке труда взрослых, родившихся за границей, в сравнении с результатами местных жителей этого же возраста?*



### CONTACT:

Fatine Guedira ([Fatine.Guedira@oecd.org](mailto:Fatine.Guedira@oecd.org))

Corinne Heckmann ([Corinne.Heckmann@oecd.org](mailto:Corinne.Heckmann@oecd.org))

Pauline Le Pape

Фото предоставлено: © Christopher Futcher / iStock; © Марк Романелли / Gettyimages; © michaeljung / Shutterstock; © Pressmaster / Shutterstock Этот документ публикуется под ответственность Генерального секретаря ОЭСР. Высказанные мнения и аргументы, использованные в настоящем документе, не обязательно отражают официальные взгляды стран-членов ОЭСР.

Этот документ, а также любые данные и любая карта, включенная в настоящий документ, не наносят ущерба статусу или суверенитету какой-либо территории, разграничению международных границ и границ и названию любой территории, города или района.

Статистические данные для Израиля предоставляются и находятся под ответственностью соответствующих израильских властей. Использование таких данных ОЭСР не наносит ущерба статусу Голанских высот, Восточного Иерусалима и израильских поселений на Западном берегу в соответствии с положениями международного права.

## Что характеризует высшее профессиональное образование и обучение?

- Предлагаемые программы диверсификации и возможности получения квалификаций более высокого уровня играют ключевую роль для удовлетворения потребностей рынка труда профессиональным образованием и профессиональной подготовки.
- Хотя программы, сочетающие обучение, как в школе, так и на рабочем месте, дают многочисленные преимущества на рынке труда, только 11% учащихся старших классов средней школы в среднем участвуют в комбинированных программах обучения на уровне школы и работы в среднем по ОЭСР.
- Учащиеся откажутся от образования и даже откажутся от него в профессионально-технических программах старших классов средней школы, с большей вероятностью, чем в обычных классах.
- Профессиональное образование и обучение привлекают очень разнообразный круг учащихся, включая молодежь и взрослых, стремящихся улучшить свои технические навыки, поступить в высшие учебные заведения или тех, кто хочет бросить школу.

### Контекст

Среднее образование основывается на базовых навыках и знаниях учащихся для подготовки их к высшему образованию или рынку труда. Во многих странах этот уровень образования не является обязательным и может длиться от двух до пяти лет. Большинство систем образования предлагают на этом уровне различные типы программ для удовлетворения различных интересов и компетенций, которые подготовят студентов к участию в жизни общества. Развитие и укрепление как общих, так и профессиональных программ в старших классах средней школы (определения см. вставку 1) могут сделать образование более инклюзивным и ускорить переход от школы к работе.

Профессиональное образование и обучение (ПОО) - это путь, который привлекает большое количество студентов, в том числе тех, кто ищет технические навыки для выхода на рынок труда, взрослых, которые хотят повысить свою трудоспособность путем дальнейшего развития своих навыков, и студентов, которые могут стремиться к поступлению в высшее образование позже. Программы ПОО также могут быть привлекательным вариантом для учащихся, которые испытывают трудности в учебе и хотят бросить школу.

## Вставка 1. Определения

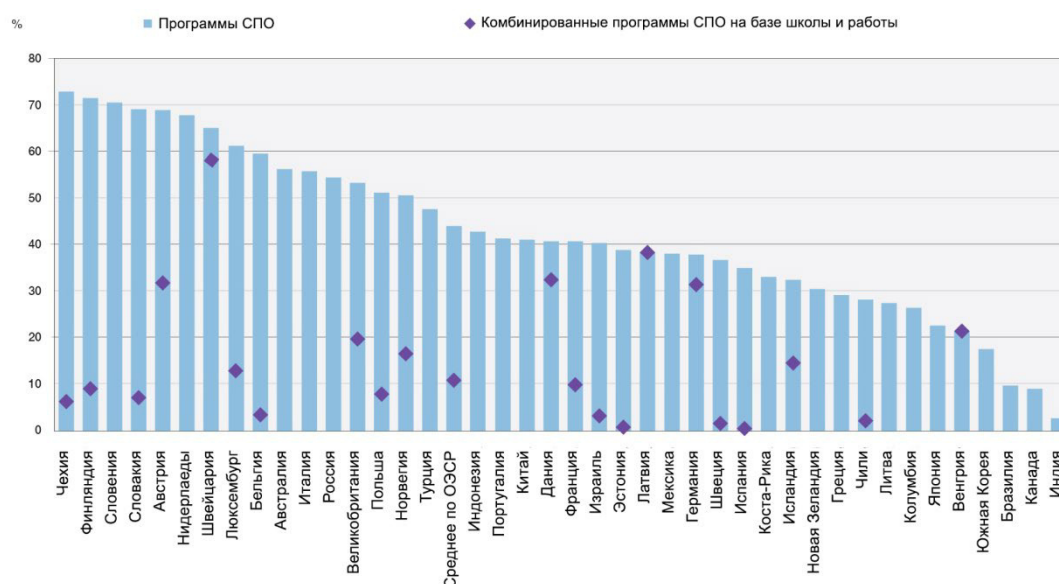
- Программы общего образования предназначены для развития общих знаний, навыков и компетенций учащихся, часто для подготовки их к другим программам общего или профессионального образования того же уровня или уровня высшего образования. Общее образование не готовит людей к работе в определенной профессии.
- Программы профессионального образования и обучения готовят участников к непосредственному занятию конкретными профессиями без дополнительного обучения. Успешное завершение таких программ приводит к профессиональной или технической квалификации, которая имеет отношение к рынку труда. Профессиональные программы далее подразделяются на две категории в зависимости от объема обучения, предоставляемого в школе и на рабочем месте: школьные программы и комбинированные школьные и рабочие программы.
- В комбинированных школьных и рабочих программах от 10% до 75% учебного плана представлено в школьной среде или посредством дистанционного обучения, в то время как производственный компонент представляет остальную часть учебного плана (25-90%). Они включают в себя программы ученичества с одновременным обучением в школе и на рабочем месте, а также программы, которые чередуют периоды обучения в учебных заведениях с участием в обучении на рабочем месте (иногда его называют «сэндвич»).

Источник: (UNESCO-UIS / OECD / EUROSTAT, 2018 [1])

## Состояние высшего профессионального образования

В среднем по странам ОЭСР 56% учащихся старших классов средней школы были зачислены в общеобразовательные программы, а в 2016 году 44% были зачислены в профессиональные программы. Распределение учащихся старших классов средней школы, зачисленных в профессиональные и общие программы, зависит от обеих доступных образовательных программ и их результатов на рынке труда. По имеющимся данным примерно в одной трети стран больше учащихся старших классов средней школы было зачислено в профессиональные программы, чем в общие программы, что превышает 70% в Чешской Республике, Финляндии и Словении. В отличие от этого, в Аргентине и Ирландии профессионально-технические программы вообще не предлагаются на этом уровне, а в Бразилии, Канаде и Индии менее 10% учащихся старших классов средней школы обучаются по профессиональным программам (рисунок 1).

**РИСУНОК 1 / Доля учащихся старших классов средней школы, зачисленных в профессиональные программы, по типам программ (2016 г.)**



*Страны располагаются в порядке убывания доли старшеклассников, обучающихся по профессиональным программам.*

Источник: OECD (2018 [2]), Краткий обзор образования 2018: Индикаторы OECD, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>, Таблица В1.3.

Комбинация обучения в школе и в рабочей среде через комбинированные школьные и рабочие программы дает многочисленные преимущества. Учащиеся получают образование, сочетающее практическое и теоретическое обучение. Фирмы выигрывают, потому что образование может быть адаптировано к потребностям рабочего места, и студенты знакомятся с процедурами, специфичными для фирмы. Таким образом, комбинированные школьные и рабочие программы уменьшают несоответствия навыков и предоставляют для фирм возможности найма (OECD, 2018 [3]). Страны, поддерживающие существующую систему двойного ученичества (обучение на рабочем месте в сочетании с формальным профессиональным образованием), такие как Австрия, Дания, Германия и Швейцария, также показывают гораздо более плавный переход от школы к работе с низким уровнем безработицы молодежи и небольшой доли населения не занятых ни в сфере занятости, ни в сфере образования и профессиональной подготовки (Quintini, Martin and Martin, 2007 [4]; Quintini and Manfredi, 2009 [5]).

Тем не менее, хотя школьные и рабочие программы предлагаются в 21 стране ОЭСР, в них обучаются только 11% учащихся старших классов. В Венгрии и Латвии все профессиональные программы представляют собой комбинированные школьные и рабочие программы, а в Дании, Германии и Швейцарии более 80% учащихся профессиональных учебных заведений были зачислены в этот тип программ (Рисунок 1).

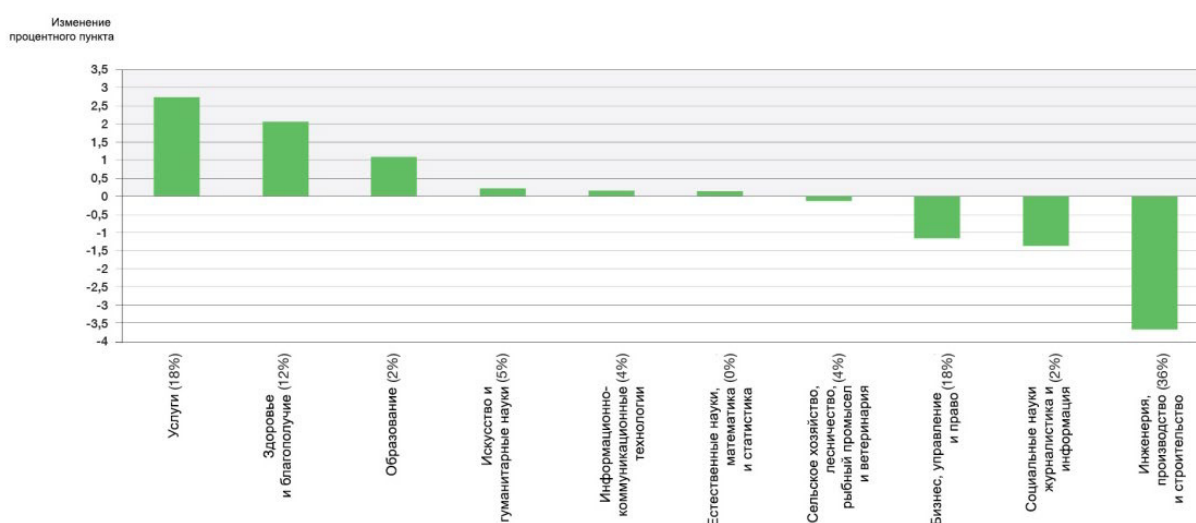
Области обучения, предлагаемые на профессиональном уровне старшей ступени средней школы, постепенно становятся более разнообразными. В 2016 году семь из десяти выпускников этого уровня в странах ОЭСР изучали только три области в обучении:

Оценка качества образования по модели PISA

машиностроение, производство и строительство (36%); бизнес, администрация и право (18%); и услуги (18%). Однако в период с 2005 по 2016 год доля выпускников в области машиностроения, производства и строительства снизилась на 3,6 процентных пункта и на 1,1 процентного пункта в сфере бизнеса, управления и права. Напротив, услуги и другие более мелкие области постепенно становятся все более популярными, такие как здравоохранение и социальное обеспечение, информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), искусство и гуманитарные науки (Рисунок 2).

**РИСУНОК 2 / Изменение средней доли выпускников старших классов средних школ по областям обучения (2005-16)**

Средний показатель по ОЭСР, разница в процентах



Примечание: доля выпускников в конкретной области старшей средней профессиональной программы в 2016 году указана в скобках. Эта цифра включает только страны с имеющимися данными за период 2005-16 гг. Источник: Образовательная база данных ОЭСР.

Выбор образования важен для молодежи, хотя у студентов не всегда могут быть реалистичные ожидания рынка труда. Некоторые возможности в образовании и обучении, а также мероприятия, относящиеся к ним, не всегда правильно понимаются (Musset and Mynna Kurekova, 2018 [6]). Социально-экономическое образование и личные обстоятельства учащихся также могут формировать их карьерное мышление и оказывать существенное влияние на результаты образования (OECD, 2018 [2]), что дает основание для более сильной профориентации на раннем этапе.

**Результаты обучения в программах высшего профессионального образования**

В отчете PISA за 2016 год учащиеся с низким уровнем успеваемости: Почему они отстают и Как помочь им добиться успеха (OECD, 2016 [7]) определили зачисление в профессиональные учебные заведения как один из факторов, наиболее сильно связанных с плохой успеваемостью учащихся среди 15-летних. Доля учащихся с низким уровнем успеваемости среди учащихся профессионально-технических учебных заведений (41%)

была в два раза выше, чем среди учащихся общего профиля (21%) в среднем по странам ОЭСР.

Следствием низкой успеваемости является отстранение учащихся и последующее отстранение от системы образования. Молодые люди без высшего среднего образования, как правило, сталкиваются с серьезными трудностями при выходе на рынок труда и его сохранении. Это имеет экономические и социальные последствия, как для отдельных лиц, так и для общества.

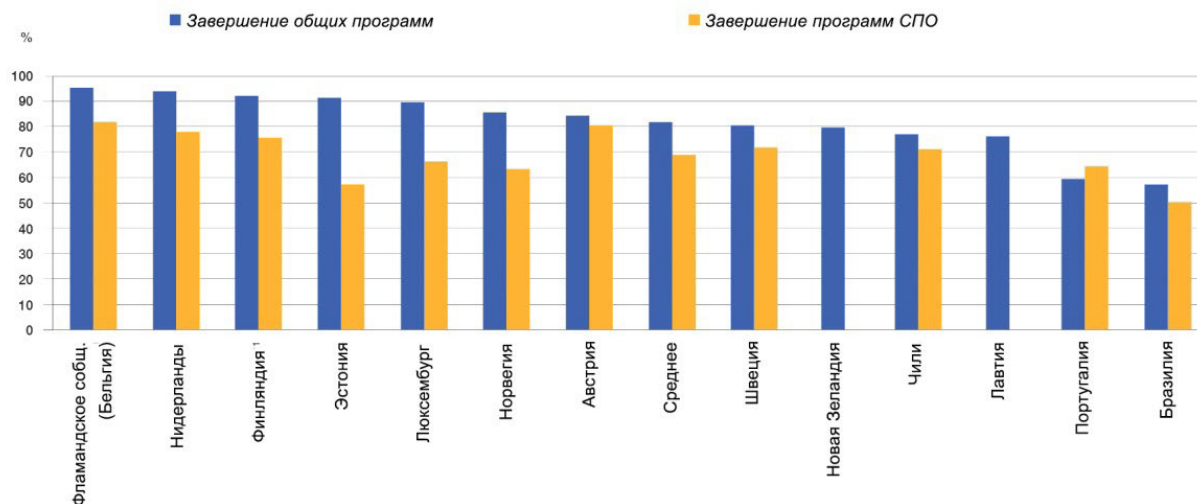
Показатели завершения обучения в старших классах средней школы (OECD, 2017 [8]) в определенной степени указывают на способность программ привлекать учащихся на протяжении всего их обучения. Успешное завершение старших средних программ может быть измерено в течение теоретической продолжительности программы плюс два года.

Во всех странах, за исключением Португалии, показатель полного завершения старших классов средней школы по общеобразовательной программе был выше, чем у учащихся по профессиональной программе (Рисунок 3). В среднем по странам, по которым имеются данные, 82% учащихся общеобразовательных программ прошли уровень теоретической продолжительности обучения плюс два года по сравнению с 69% в профессиональных программах. Эстония, Люксембург и Норвегия были странами с наибольшим разрывом в показателях завершения между общими и профессиональными программами, достигшими 34 процентных пунктов.

Более низкие показатели полного обучения среди учащихся, обучающихся по профессиональным программам, могут зависеть от социально-экономического положения учащихся. Почти в каждой стране, в которой имеются данные, доля учащихся старших классов средней школы, чьи родители не получили среднее образование, по меньшей мере вдвое выше у поступающих в профессиональные программы, чем среди поступающих в общие программы (OECD, 2018 [2]).

**РИСУНОК 3 / Коэффициент завершения старшего среднего образования по программной ориентации, с теоретической продолжительности плюс два года (2015 г.)**

*Степень завершения образовательных программ для студентов дневной формы обучения продолжительностью не менее двух лет.*



Примечание. На этом рисунке показаны только страны с достоверными данными. См. Раздел «Методология» в индикаторе А9 (OECD, 2017 [8]).1. Базовый год 2014.

Страны ранжируются в порядке убывания в общих программах.

Источник: OECD (2017 [8]), Краткий обзор образования 2017: Индикаторы OECD, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>, Таблица А9.1.

**Профессиональное образование и обучение могут сыграть решающую роль в удовлетворении потребностей рынка труда**

ПОО может сыграть решающую роль в борьбе с безработицей среди молодежи (Dolado, 2015 [9]). Во время экономических спадов, таких как рецессия 2008 года, они были признаны мощным инструментом борьбы с безработицей среди молодежи в таких странах, как Австрия, Германия и Швейцария. Относительный успех этих стран зависел от эффективного использования учреждений профессионального обучения и ученичества. В частности, это относится к так называемой «двойной системе» и укреплению систем перехода «до обучения» или «третьего пути», нацеленных на потенциальные отсевы из школ с ограниченными компетенциями (Kis, 2016 [10]). В этом последнем типе программы молодые люди, отошедшие от школы, готовы получить доступ к более традиционным направлениям ученичества, которые не дают квалификации. Были предприняты дополнительные усилия для установления «мостов» между профессионально-техническим образованием и формальным образованием, открывающих путь к высшему образованию.

Образовательные пути учащихся также зависят от возможности продолжить обучение на более позднем этапе (Dunkel and Teichler, 2007 [11]). Высшее среднее профессиональное



образование может быть дополнено опциями для выпускников. Сильнейшие профессиональные системы обеспечивают карьерную структуру для выпускников старших классов средней школы, обеспечивая им возможность получить профессиональную и академическую квалификацию более высокого уровня (ОЭСР, 2014 [12]). Это может быть достигнуто путем диверсификации программ начального ПОО, непрерывного ПОО и высшего образования, а также гибких учебных программ, связывающих общее и профессиональное образование.

Многие страны сталкиваются с проблемами в обеспечении того, чтобы системы профессионального образования и обучения эффективно отвечали потребностям рынка труда. Работодатели и профсоюзы должны быть вовлечены в разработку квалификаций и учебных программ для обеспечения соответствия быстро меняющихся требований отрасли и квалификаций студентов ПТУ (ОЭСР, 2014 [12]).

### Суть

**Профессиональное образование и обучение могут сыграть центральную роль в подготовке молодежи к работе и реагировании на потребности рынка труда в экономике. Хотя в прошлом им часто пренебрегали, все большее число стран признают, что высококачественное профессиональное образование и профессиональная подготовка могут внести существенный вклад в конкурентоспособность экономики. В непредсказуемом будущем, когда рабочие места либо исчезнут, либо преобразуются, профессиональное образование и обучение вместе с обучением на рабочем месте смогут отреагировать, предлагая прекрасную возможность развивать навыки, необходимые работодателям.**

### Список литературы:

- [9] Dolado, J. (2015), *No Country for Young People? Youth Labour Market Problems in Europe*, CEPR Press, [https://voxeu.org/sites/default/files/file/No\\_Country\\_Young\\_People\\_VoxEU.pdf](https://voxeu.org/sites/default/files/file/No_Country_Young_People_VoxEU.pdf) (accessed on 1 March 2019).
- [11] Dunkel, T. and U. Teichler (2007), “Through the looking-glass: Diversification and differentiation in Vocational education and training and higher education”, in *Modernising Vocational Education and Training*, European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), <http://www.cedefop.europa.eu/>.
- [10] Kis, V. (2016), “Work-based learning for youth at risk: Getting employers on board”, *OECD Education Working Papers*, No. 150, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5e122a91-en>.
- [6] Musset, P. and L. Mytna Kurekova (2018), “Working it out: Career Guidance and Employer Engagement”, *OECD Education Working Papers*, No. 175, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/51c9d18d-en>.
- [2] OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- [3] OECD (2018), *Seven Questions about Apprenticeships: Answers from International Experience*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264306486-en>.
- [8] OECD (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>.

## Оценка качества образования по модели PISA

- [7] OECD (2016), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en>.
- [12] OECD (2014), *Skills beyond School, Synthesis Report*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264214682-en> (accessed on 28 February 2019).
- [5] Quintini, G. and T. Manfredi (2009), “Going separate ways? School-to-work transitions in the United States and Europe”, *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 90, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/221717700447>.
- [4] Quintini, G., J. Martin and S. Martin (2007), “The changing nature of the school-to-work transition process in OECD countries”, *IZA Discussion Papers*, No. 2582, Institute for the Study of Labor, <http://www.oecd.org/employment/emp/38187773.pdf>.
- [1] UNESCO-UIS / OECD / EUROSTAT (2018), *UOE data collection on formal education. Manual on concepts, definitions and classifications*, [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/uoe2016manual\\_11072016\\_0.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/uoe2016manual_11072016_0.pdf) (accessed on 25 March 2019).

---

### ПОСЕТИТЕ

[www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm](http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm)

Индикаторы образования в Фокусе

PISA в Фокусе

Обучение в Фокусе

---

### СЛЕДУЮЩАЯ ТЕМА

*Как социально-экономический статус влияет на поступление в высшие учебные заведения?*

---

### CONTACT:



Corinne Heckmann ([Corinne.Heckmann@oecd.org](mailto:Corinne.Heckmann@oecd.org))

Giovanni Maria Semeraro ([GiovanniMaria.Semeraro@oecd.org](mailto:GiovanniMaria.Semeraro@oecd.org))

---

Majda Benzidia ([Majda.Benzidia@oecd.org](mailto:Majda.Benzidia@oecd.org))

Фото предоставлено: © Christopher Fitcher / iStock; © Марк Романелли / Gettyimages; © michaeljung / Shutterstock; © Pressmaster / Shutterstock Эта работа публикуется под ответственность Генерального секретаря ОЭСР. Выказанные мнения и аргументы, использованные в настоящем документе, не обязательно отражают официальные взгляды стран-членов ОЭСР.

Этот документ, а также любые данные и любая карта, включенная в настоящий документ, не наносят ущерба статусу или суверенитету какой-либо территории, разграничению международных границ и границ и названию любой территории, города или района.

Статистические данные для Израиля предоставляются и находятся под ответственностью соответствующих израильских властей. Использование таких данных ОЭСР не наносит ущерба статусу Голанских высот, Восточного Иерусалима и израильских поселений на Западном берегу в соответствии с положениями международного права.