

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

Наталія Авшенюк

**ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У
ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ.**

Монографія

*За редакцією доктора педагогічних наук,
професора М.П. Лещенко*

Київ – 2015

УДК 37.014.25 : 378 (= 111) «71» (51 «19» – 10 «20»)
 ББК 74.58 (100) : 4 (81.2) (II пол. XX ст. – поч. XXI ст.)
 А 22

Рекомендовано до друку ухвалою вченої ради Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол № 1 від 15 січня 2015 р.)

Рецензенти:

- Луговий В.І.,** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, Перший віце-президент НАПН України, член Національної команди експертів з реформування вищої освіти України
- Мукан Н.В.,** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка»
- Третько В.В.,** доктор педагогічних наук, доцент, декан факультету міжнародних відносин Хмельницького національного університету

Науковий редактор:

Лещенко М.П., доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник інформаційно-аналітичного відділу педагогічних інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України

А22 Авшенюк Н.М. Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині XX – на початку XXI ст.: монографія; за наук. ред. Лещенко М.П. / Наталія Миколаївна Авшенюк. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2015 – 610 с.

ISBN 978-966-2633-65-8

У монографії охарактеризовано тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти в розвинених англomовних країнах, зокрема в Австралії, Великій Британії, Канаді, США у другій половині XX – на початку XXI ст. Обґрунтовано феномен транснаціональної вищої освіти на стратегічному, соціально-культурному, політико-економічному й педагогічному рівнях. Здійснено історико-педагогічний аналіз становлення і розвитку транснаціональної вищої освіти в Австралії, Великій Британії, Канаді, США. Визначено нормативно-правові засади функціонування і забезпечення якості транснаціональної вищої освіти у розвинених англomовних країнах. Подано рекомендації щодо використання прогресивних ідей розвитку транснаціональної вищої освіти в Україні.

Для наукових працівників, аспірантів, докторантів, викладачів і студентів вищих навчальних закладів.

УДК 37.014.25 : 378 (= 111) «71» (51 «19» – 10 «20»)
 ББК 74.58 (100) : 4 (81.2) (II пол. XX ст. – поч. XXI ст.)

© Авшенюк Н.М.
 © Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Освіта – це справді окрема держава, сфера впливу якої не може визначатися жодною людиною, і навіть національна влада не в змозі окреслити її кордони: сфера її впливу величезна і нескінченна.

Ш. М. Талейран

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	7
ВСТУП.....	8
 РОЗДІЛ 1. ТРАНСНАЦІОНАЛЬНА ВИЩА ОСВІТА У СВІТОВОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ	
1.1. Світовий освітній простір як об’єкт наукових досліджень.....	16
1.1.1. Регіональний вимір світового освітнього простору.....	48
1.1.2. Транснаціональний освітній простір: сутнісні характеристики.....	55
1.2. Транснаціональна вища освіта як соціально-економічна і педагогічна проблема.....	64
1.3. Глобалізаційний контекст розвитку транснаціональної вищої освіти.....	89
 Висновки до розділу 1.....	 121
 РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У РОЗВИНЕНИХ АНГЛОМОВНИХ КРАЇНАХ	
2.1. Вплив провідних педагогічних і філософських концепцій на розвиток транснаціональної вищої освіти.....	124
2.2. Соціально-культурний вимір розвитку транснаціональної вищої освіти.....	139
2.3. Політико-економічний вимір становлення транснаціональної вищої освіти в розвинених англомовних країнах.....	146
 Висновки до розділу 2.....	 164
 РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ. (НА ПРИКЛАДІ АВСТРАЛІЇ, ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ, КАНАДИ, США)	
3.1. Витоки транснаціональної вищої освіти.....	167
3.2. Становлення транснаціональної вищої освіти в Австралії, Великій Британії, Канаді і США у другій половині ХХ ст.....	204
3.3. Особливості розвитку транснаціональної вищої освіти в Австралії, Великій Британії, Канаді і США на початку ХХІ ст.....	224
 Висновки до розділу 3.....	 246

РОЗДІЛ 4. ТИПОЛОГІЯ ФОРМ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У РОЗВИНЕНИХ АНГЛОМОВНИХ КРАЇНАХ

4.1.	Структура транснаціональної вищої освіти.....	250
4.2.	Індивідуальна транснаціональна мобільність студентів і професорсько-викладацького складу.....	270
4.3.	Інституційна мобільність програм в університетах розвинених англomовних країн.....	289
4.3.1.	Розроблення і реалізація транснаціональних ступеневих програм	300
4.3.2.	Інформаційно-комунікаційні технології у розвитку транснаціональної мобільності програм університетів.....	316
4.4.	Інституційна мобільність провайдерів освітніх послуг.....	354
	Висновки до розділу 4.....	367

РОЗДІЛ 5. НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ ФУНКЦІОНУВАННЯ І ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У РОЗВИНЕНИХ АНГЛОМОВНИХ КРАЇНАХ

5.1.	Законодавчо-правове врегулювання функціонування транснаціональної вищої освіти.....	370
5.2.	Формування нормативної бази управління якістю транснаціональної вищої освіти на глобальному рівні.....	384
5.3.	Забезпечення якості транснаціональної вищої освіти на регіональному рівні.....	411
5.4.	Національні підходи до забезпечення якості транснаціональної вищої освіти в Австралії, Великій Британії, Канаді і США.....	423
	Висновки до розділу 5.....	434

РОЗДІЛ 6. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В РОЗВИНЕНИХ АНГЛОМОВНИХ КРАЇНАХ

6.1.	Підготовка педагогів до професійної діяльності в системі транснаціональної вищої освіти.....	438
6.1.1.	Професійна підготовка викладачів США в умовах закордонного стажування.....	462
6.1.2.	Професійний розвиток викладачів як суб'єктів міжнародної освітньої діяльності у Великій Британії.....	468
6.2.	Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у розвинених англomовних країнах.....	476
6.3.	Прогностичне обґрунтування розвитку транснаціональної вищої освіти в Україні в умовах інтеграційних процесів.....	492

Висновки до розділу 6.....	507
ВИСНОВКИ	511
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	523
ДОДАТКИ	
Додаток А. Показчик термінології дослідження.....	559
Додаток Б. Схема полярної структури глобальної системи вищої освіти (за П. Бурдье).....	562
Додаток В. Таблиця основних форм транснаціональної вищої освіти відповідно до національної освітньої політики країн.....	563
Додаток Д. Таблиця визначення поняття «Транснаціональна вища освіта»..	565
Додаток Ж. Таблиця авторської періодизації розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині ХХ – початку ХХІ ст.....	568
Додаток З. Кодекс професійної практики при наданні транснаціональної освіти ЮНЕСКО / Ради Європи (2001 р./2007 р.).....	570
Додаток К. Керівні вказівки щодо забезпечення якості транснаціональної вищої освіти ОЕСР / ЮНЕСКО (2005 р.).....	575
Додаток Л. Вища освіта у глобалізованому суспільстві. Установчий документ ЮНЕСКО в галузі освіти (2004 р.).....	586
Додаток М. Опитувальник ОЕСР «Виконання рекомендацій «Керівних вказівок щодо забезпечення якості транснаціональної вищої освіти»: де ми відстаємо?»» (2012 р.).....	600
Додаток Н. Процедура «due diligence» (зібрання й аналіз достовірної інформації про академічного партнера) університетів Великої Британії (2011 р.).....	603
Додаток П. Перелік країн, що приєдналися до ГАТС у галузі освіти (2006 р.).....	605
Додаток Р. Порівняльна таблиця основних показників розвитку ТВО в Канаді (2006 р, 2014 р.).....	607
Порівняльна таблиця основних показників ТВО в Австралії, Великій Британії, США, Канаді (2012 р.).....	607
Додаток С. Схема динаміки розвитку МВОК (2000 – 2014 рр.).....	609
Додаток Т. Схема освітнього регіонального центру Дубаї (ОАЕ).....	610

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ВВП	Внутрішній валовий продукт
ВНЗ	Вищий навчальний заклад
ВОР	Відкриті освітні ресурси
ГАТО	Глобальний альянс транснаціональної освіти
ГАТС	Генеральна угода з торгівлі послугами
ГАТТ	Генеральна угода щодо митних тарифів і торгівлі
ЄК	Європейська Комісія
ЄРМНЗ	Європейська рада міжнародних навчальних закладів
ЄС	Європейський Союз
ЗМІ	Засоби масової інформації
ЗЄПВОН	Загальноєвропейський простір вищої освіти і науки
ІВО	Інтернаціоналізація вищої освіти
ІКТ	Інформаційно-комунікаційні технології
МАУ	Міжнародна асоціація університетів
МВОК	Масові відкриті он-лайн курси
МВФ	Міжнародний валютний фонд
НАПН України	Національна академія педагогічних наук України
ОАЕ	Об'єднані Арабські Емірати
ОЕСР	Організація економічного співробітництва і розвитку
ООН	Організація Об'єднаних Націй
ПІ	Прямі іноземні інвестиції
ПРООН	Програма розвитку Організації Об'єднаних Націй
РАО	Російська академія освіти
РЄ	Рада Європи
РНС	Режим найбільшого сприяння Генеральної угоди з торгівлі послугами
РОП	Регіональний освітній простір
РОЦ	Регіональний освітній центр
СНІ	Співдружність навчальних інституцій
СОП	Світовий освітній простір
СОТ	Світова організація торгівлі
СПВО	Світовий простір вищої освіти
ССУ	Світовий суспільний устрій
США	Сполучені Штати Америки
ТВО	Транснаціональна вища освіта
ТНК	Транснаціональні корпорації
ТОП	Транснаціональний освітній простір
ЮНЕСКО	Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури

ВСТУП

В останній чверті ХХ – на початку ХХІ ст. у світі відбуваються кардинальні зміни, зумовлені загальними процесами глобалізації, які вплинули на фундаментальні основи розвитку вищої освіти. Каталізаторами змін визначають стрімкий прогрес інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), відносно здешевлення транспортних перевезень, посилення економіко-політичного взаємозв'язку країн, демографічні проблеми розвинених держав та тих, що розвиваються. Ці процеси відбуваються у стрімкозмінному світі, де з'являються нові транснаціональні й наднаціональні структури управління, різноманітнішими стають підходи до розподілу суспільних благ, зокрема, в галузі вищої освіти. Національні системи вищої освіти вступають в епоху неперервного реформування, головною метою якого є підвищення якості у процесі зближення освітніх систем різних країн. Поряд з державами суб'єктом трансформацій в освіті постають міжнародні організації глобального значення, які, просуваючи ідею світового освітнього простору (СОП), пропонують розмаїття способів взаємодії в ньому. У результаті одночасного й інтенсивного розширення процесів глобалізації та регіоналізації інтернаціоналізація вищої освіти (ІВО) розглядається одним з ключових напрямів розвитку вищої освіти на державному і регіональному рівнях. Завдяки цьому вища освіта, що визначається у документах ЮНЕСКО як основа сталого розвитку суспільства, стає невід'ємним елементом глобальної конкурентоспроможності та інструментом накопичення знань і навичок, необхідних сучасному фахівцеві на міжнародному ринку праці в умовах економіки знань.

Транснаціональний вектор розбудови вищої освіти на світанку третього тисячоліття визнано імперативом довгострокової стратегії економічного й соціального розвитку у переважній більшості високорозвинених країн світу. Адже завдяки вищій освіті майбутній фахівець розвиває ключові й професійні компетентності, необхідні йому для активної участі в економічному, культурному і політичному житті світового співтовариства, зокрема щодо

збереження, збагачення, поширення світової та національної культур. Унікальні можливості вищої освіти у формуванні духовно цілісної особистості і водночас відтворенні культури нації, насамперед через систему цінностей та життєвих смислів, утверджують її як важливий інтегруючий чинник не лише регіонального, а й геополітичного, світового простору. Вища освіта, будучи провідним ресурсом сучасного розвитку, є однією із вирішальних політичних передумов економічної, соціальної і культурної інтеграції, яка передбачає не просте поєднання певної кількості паралельно існуючих національних освітніх систем, а їхню взаємодію на партнерських засадах. Розвиток транснаціональної вищої освіти (ТВО) як активного і ефективного міждержавного співробітництва з метою взаємозбагачення і обміну досвідом в освітній сфері стає однією з важливих складових освітньої політики розвинених країн світу. Адже до її беззаперечних переваг відносять підвищення доступності вищої освіти, універсалізацію знань, формування міжнародних стандартів якості й підвищення інноваційності вищої освіти, розширення і зміцнення міжнародної співпраці.

Актуальність здійсненого дослідження підтверджується тим фактом, що аналіз тенденцій розвитку СОП, зокрема у контексті становлення ТВО, свідчить про зміну парадигми розвитку освіти, згідно з якою, не лише держава, але й людина стає активним суб'єктом вибудови системи власної освіти. За цих обставин особливий науковий інтерес становить вивчення тенденцій розвитку ТВО у взаємодії людини й держави, а також виявлення позитивних і негативних рис, які необхідно враховувати у процесі розроблення національної стратегії інтеграції вищої освіти України в транснаціональний освітній простір (ТОП) на рівноправних засадах партнерства у наданні освітніх послуг, перші кроки якого започатковано у Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) та у Положенні про порядок реалізації права на академічну мобільність (2015 р.). Багаторічний досвід розвитку ТВО у провідних країнах світу (переважно англомовних – США, Великої Британії, Канади, Австралії), на наше переконання, є надзвичайно актуальним для України, де відсутність чіткої

національної стратегії формування ринку освітніх послуг у сфері вищої освіти визначає невисокий об'єм їх експорту, низькі темпи розвитку міжнародних освітніх програм і, відповідно, ускладнює ефективну інтеграцію вітчизняної вищої школи у загальноєвропейський та світовий освітній простір. Проте, у вітчизняній педагогічній науці явище «транснаціональна вища освіта» досі не стало предметом детального науково-педагогічного розгляду, зокрема як чинник розвитку глобалізації освіти, що привносить у СОП свої ціннісні орієнтації, котрі вступають у протиріччя з цілями і завданнями національних систем освіти.

СОП як глобальний об'єкт дослідження вивчається дослідниками різних країн, зокрема детально розглядаються особливості реформування національних систем освіти в контексті глобалізаційних процесів (В. Борисенков, Н. Варгес, М. Ван дер Венде, О. Джуринський, В. Кремень, О. Лисова, В. Луговий, А. Сбруєва, П. Скотт); міжнародні дослідження в освіті (З. Батюкова, О. Глузман, Г. Нів, Р. Роудс, К. Торрес, О. Сухомлинська); СОП як продукт педагогічної думки, що розвивається (К. Адік, В. Биков, М. Лещенко, А. Ліферов, Дж. Роудес, С. Сисоєва, І. Тагунова.). Низка досліджень присвячена інтегративним процесам в європейському освітньому просторі: теоретичні основи інтеграційних процесів у сучасному Європросторі (В. Байденко, О. Бражник, П. Згага, Х. Келлен, Л. Пуховська, А. Савіна); міжнародні нормативно-правові засади розвитку європейської інтеграції (Г. де Віт, С. Вудфілд, Е. Егрон-Полак, М. Ларіонова, Г. Лукічов, В. Насонкін), ключові принципи європейських освітніх реформ (Дж. Девіс, О. Матвієнко, О. Мелвіл, Н. Ничкало, У. Тішлер). У роботах вітчизняних і зарубіжних науковців зосереджується увага на особливостях розроблення і здійснення національної та транснаціональної освітньої політики у розвинених країнах (Д. Блум, А. Валіцька, Дж. Дуглас, В. Жуковський, Т. Кошманова, М. Красовицький, М. Култаєва, В. Лутай, П. Маккартні, В. Мітіна, О. Родіонова, І. Руснак, Н. Флігстін). Процеси глобалізації освітнього простору відображені: у філософських роботах В. Андрущенка, Д. Белла, П. Бурдьє, П. Б'юкенена, А.

Грамши, В. Кудіна, Е. Тоффлера, Т. Хюсена, С. Хантингтона, Ф. Фукуяма, Т. Фрідмана, М. Фуко; соціологічних працях Дж. Барлоу, Н. Бострома, Н. Вінера, Е. Гідденса, М. Кастельса, А. Моля; культурологічних дослідженнях С. Адікла, Л. Брауна, М. Фернадеса, педагогічних наукових пошуках Ф. Альтбаха, Г. Біркенса, Б. Вульфсона, С. Маргінсона, В. Мяснікова, Дж. Найт.

Зауважимо, що характеристика сучасного СОП потребує обов'язкового врахування специфіки стану і тенденцій розвитку вищої освіти у економічно й соціально розвинених країнах. Ми виходимо із змісту цієї категорії, що офіційно визначена у публікаціях ООН і Світового Банку. Статистичний відділ ООН до переліку розвинених країн світу відносить 53 країни з Північної Америки і Західної Європи, частково зі Східної і Центральної Європи, а також Ізраїль, Австралію, Японію, Сінгапур, Південну Корею і Нову Зеландію. Основним критерієм такої класифікації країн є показник внутрішнього валового продукту (ВВП) на душу населення, тобто у розвинених країнах він має бути не нижчий, ніж 5 тис. доларів США на рік. Іншими важливими показниками є продуктивність праці, частка наукоємної продукції у виробництві, конкурентоздатність товарів і послуг на світовому ринку, структура ВВП тощо [305]. Отже, в межах об'єкту нашого дослідження до розвинених англомовних країн ми відносимо Австралію, Велику Британію, Канаду, США. Вибір саме цих країн для дослідження зумовлений низкою чинників, насамперед тим, що:

- зазначені країни вважаються піонерами й лідерами у запровадженні ТВО, оскільки США приймає на навчання 21,4 % іноземних студентів від загальної кількості таких, що навчаються за кордоном; Велика Британія відповідно 12,6 %; Австралія – 7,6%; Канада – 2,5 % [343, 43]. Відтак, джерелами розвитку ТВО ми вважаємо системи вищої освіти розвинених англомовних країн;

- Велика Британія, Канада, США здійснюють суттєві структурні реформи вищої освіти під впливом глобалізаційних та інтеграційних процесів, що сприяють інтенсивному розвитку ТВО протягом 90-х рр. ХХ ст. – початку ХХ ст. Механізми реформаційних процесів цих країн широко дисемінуються по

всьому світу, зокрема в країнах, що розвиваються, як приклад ефективної стратегії реформування вищої освіти завдяки діяльності міжнародних організацій глобального масштабу (ЮНЕСКО, ОЕСР, Світовий банк, СОТ, МВФ);

- тенденції розвитку ТВО, що є предметом аналізу в Австралії, Великій Британії, Канаді й США, зумовлені спорідненістю контекстуальних та процесуальних особливостей їх розвитку впродовж другої половини ХХ – початку ХХІ ст. під впливом соціально-культурних, історичних й політико-ідеологічних чинників як членів однієї геополітичної структури Співдружності Націй (колишньої Британської Імперії) [506; 507];

- на міжурядовому і міжінституційному рівнях цих країн здійснюються активні ініціативи в галузі ТВО, зокрема, щодо затвердження угод про взаємне визнання кваліфікацій, дипломів та процедур забезпечення якості; міграційного законодавства про навчальну і трудову діяльність громадян; надання освітніх послуг у межах норм міжнародного права про торгівлю;

- інтенсивний розвиток освітньо-наукового співробітництва представників академічних громад розвинених англомовних країн, що сприяв утворенню глобальних професійних мереж інтернаціональної спільноти, яка має вплив на формування стратегій розвитку ТВО в різних країнах світу, зокрема, завдяки формуванню корпусу провідних експертів-членів міжнародних організацій глобального масштабу;

- університети Австралії, Великої Британії, Канади й США мають «горизонтальні» конкурентні переваги, що виводить їх на лідируючі позиції, такі як популярність мови і культури; розмір і багатство національної економіки; ресурси, що надаються урядом для сектора освіти і науки; масштаби системи освіти; міжнародне визнання дослідницького та інноваційного потенціалу [111, 7].

Хронологічні межі дослідження охоплюють другу половину ХХ ст. – початок ХХІ ст. Нижня хронологічна межа визначається початком якісно нового етапу суспільних трансформацій, зумовлених посиленням економічної,

політичної й соціокультурної взаємозалежності держав, інтенсифікацією інтеграційних процесів, інституалізацією ТВО завдяки стрімкому зростанню кількості міжнародних організацій, що впевнено увійшли у структуру системи міждержавних відносин у галузі ІВО як інституції світової освітньої політики глобального масштабу. Фактичний відлік часу нижньої межі ми пов'язуємо зі створенням у 1946 р. ЮНЕСКО, основною місією якої проголошено укорінення у свідомості людей ідеї захисту миру і загальнолюдських цінностей, терпимості та взаєморозуміння, інтелектуальної і моральної солідарності, на основі розвитку співробітництва між народами в галузі освіти, науки і культури. Верхня хронологічна межа визначається активною участю міжнародних, державних і громадських організацій щодо узгодження міжнародних правил взаємовизнання кваліфікацій і загальних принципів забезпечення якості ТВО, що увінчалася затвердженням спільного документу ЮНЕСКО й ОЕСР «Керівні вказівки щодо забезпечення якості транснаціональної вищої освіти» (2005 р.) [593] з подальшим підтвердженням у Комюніке Всесвітньої конференції з вищої освіти ЮНЕСКО «Нова динаміка вищої освіти і наукових досліджень для розвитку суспільства» (2009 р.) [588]. З метою логічного обґрунтування становлення, сучасного стану, а також перспектив розвитку ТВО у розвинених англomовних країнах у монографії здійснено ретроспективний аналіз цієї проблеми, починаючи з XII століття.

З огляду на зазначене, мета нашого дослідження полягає у здійсненні цілісного порівняльно-педагогічного аналізу розвитку ТВО на прикладі високорозвинених англomовних країн; виявленні та обґрунтуванні основних чинників, сутності, тенденцій і характеристик досліджуваного феномену, що зумовлюють специфіку його функціонування як нового освітнього парадигмального явища у другій половині XX – на початку XXI ст.; розробленні теоретичних підходів до вивчення особливостей ТВО в контексті загальносвітових процесів (глобалізації та збереження національної ідентичності, регіоналізації та ІВО, масовізації вищої освіти та забезпечення рівного доступу до якісних освітніх послуг, комодифікації й товаризації вищої

освіти); окресленні шляхів творчого використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду в процесі реформування національної системи вищої освіти України. Саме цій меті підпорядкована загальна логіка і структура монографії.

Монографія складається з передмови, шести розділів, висновків до них, післямови та додатків, в яких послідовно розкрито передумови виникнення ТВО у світовому освітньому просторі, визначено подібні й специфічні характеристики функціонування різних форм ТВО у розвинених англomовних країнах, особіно Австралії, Великій Британії, Канаді, США, що уможливило дослідити її структурні й функціональні трансформації впродовж другої половини ХХ – початку ХХІ ст., а також обґрунтувати тенденції розвитку у зазначений період. *Перший розділ* монографії присвячено осмисленню ключових категорій дослідження «світовий освітній простір», «регіональний освітній простір», «транснаціональний освітній простір», «транснаціональна вища освіта» на матеріалах досліджень вітчизняних і зарубіжних учених; аналізу стратегій розвитку ТВО в умовах глобалізації та ІВО. *У другому розділі* монографії на основі вивчення джерел українською, англійською, німецькою, польською та російською мовами здійснюється аналіз впливу провідних філософських концепцій на розвиток ТВО; розкриваються соціально-культурний і політико-економічний виміри її розвитку в англomовних країнах. *Третій розділ* дослідження присвячено аналізу фактологічного матеріалу щодо зародження, становлення й розвитку ТВО у контексті соціально-економічних трансформацій суспільства у другій половині ХХ – на початку ХХІ століть, а також діяльності міжнародних організацій, асоціацій вищої освіти тощо. *У четвертому розділі* приділяється увага характеристиці типології форм ТВО в Австралії, Великій Британії, Канаді й США відповідно до культурно-історичних особливостей розвитку цих країн. Аналіз структури досліджуваного феномена здійснюється у єдності двох підходів до її моделювання: соціально-філософського (модель глобального ринку освітніх послуг і модель глобального надбання людства) та структурно-функціонального (двовимірний модель

індивідуальної та інституційної мобільності). Особливий інтерес у сучасних умовах інтенсивного законотворчого процесу в галузі вітчизняної вищої освіти становить *п'ятий розділ* монографії, в якому представлено аналіз нормативних основ урегулювання функціонування ТВО в контексті лібералізації освітніх послуг, що представлена сімома моделями різних країн світу на основі критерію «жорсткість державних процедур», від «відкритої» до «високо обмежувальної». Розкрито особливості спільних угод провідних міжнародних організацій ЮНЕСКО, ОЕСР, Ради Європи, а також освітніх інституцій щодо міжнародного визнання кваліфікацій та сумлінної професійної практики у наданні ТВО, котрі поширюються на регіональному й глобальному рівнях і виступають механізмами забезпечення якості підготовки фахівців з вищою освітою. У *шостому розділі* до провідних тенденцій розвитку ТВО у XXI ст., зокрема, віднесено: регіональну кластерізацію іноземних філій університетських кампусів як осередків інноваційних стратегій економіки знань; посилення партнерської моделі фінансування зарубіжних кампусів; розширення включення в ТВО науково-дослідної діяльності; інтенсифікацію проактивних стратегій експортування освітніх послуг країнами, що не входять до ОЕСР.

Висловлюємо щирю вдячність за допомогу у підготовці монографії науковому консультанту, доктору педагогічних наук, професору Лещенко Марії Петрівні, а також рецензентам монографії, першому віце-президенту НАПН України, члену Національної команди експертів з реформування вищої освіти України, доктору педагогічних наук, професору, дійсному члену НАПН України Луговому Володимирі Іларіоновичу, доктору педагогічних наук, професору Мукан Наталії Василівні, доктору педагогічних наук Третьку Віталію Віталійовичу.

РОЗДІЛ 1. ТРАНСНАЦІОНАЛЬНА ВИЩА ОСВІТА У СВІТОВОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Світовий організм – це неперервне ціле

Цицерон

1.1. Світовий освітній простір як об'єкт наукових досліджень

У сучасних педагогічних дослідженнях набула поширення категорія *транснаціональної вищої освіти*. Закономірним є з'ясування взаємозв'язків цього поняття з іншими категоріями, серед яких особливе місце займає дефініція *світового освітнього простору*. Категорія «*простір*», як одна із провідних категорій філософії, фізики, географії, поступово поширилася на інші науки і нині використовується у найрізноманітніших контекстах – економічному, політичному, культурному, інформаційному, освітньому тощо. З формальної точки зору простір – це система, що формується множинними суб'єктами у взаємодії, між яким встановлюються відносини, що визначаються їх функціональною специфікою. При цьому системність простору виявляється у його взаємовиключних якостях: протяжність і фрагментарність, неперервність і уривчастість, сталість і змінність, котрі були визначені ще у часи античної філософії [79, 25].

Звернення до поняття простору у педагогічних дослідженнях спирається на тривалу історію його використання у соціально-гуманітарних сферах знання, зокрема філософії, соціології і соціальній психології. Нагадаємо, що в історії філософії існувало дві концепції або дві точки зору щодо простору. Їхня сутність полягала у з'ясуванні питання: в якому відношенні знаходяться простір і час до матерії? Саме тому вони отримали відповідні назви – *субстанційної та реляційної концепцій*. Реляційна¹ концепція, що зародилася в надрах діалектичної традиції Аристотеля (Αριστοτέλης), Г. Лейбніца (G. Leibniz), Г. Гегеля (G. Hegel), була чітко сформульована в діалектичному

¹ Реляційний – [від лат. *relativus* відносний] – виражає відношення; пов'язаний з виразом відносин між чимось.

матеріалізмі й остаточно підтверджена теорією відносності А. Ейнштейна (A. Einstein). Так, Г. Лейбніц, спираючись на ідеї Аристотеля і Р. Декарта (R. Descartes), розглядав простір «як порядок взаємного розташування множини індивідуальних тіл». Фундаментальний висновок, який випливає з теорії відносності А. Ейнштейна говорить: простір і час не існують без матерії. Сам А. Ейнштейн, відповідаючи на питання про сутність своєї теорії, сказав: «Раніше вважали, якщо яким-небудь чудом усі матеріальні речі раптом зникли, то простір і час залишилися б. Відповідно до теорії відносності, разом з речами зникли б і простір, і час». Натомість, субстанційна концепція склалася в руслі класичної механіки І. Ньютона (I. Newton), яка розглядала простір як нескінченну порожню протяжність, що вміщає у себе всі тіла. Відповідно відношення між простором, часом і матерією розумілося як відношення між двома самостійними субстанціями. І. Ньютон, продовжуючи думку Демокрита (Δημόκριτος) й Епікура (Επίκουρος) у своїй праці «Математичні начала натуральної філософії» (1687 р.), критикував ідею наповнення простору. На його думку, простір – це щось подібне до порожньої кімнати, в яку можна внести меблі, винести їх, а простір при цьому залишиться без змін [110].

У суб'єктивному ідеалізмі І. Канта (I. Kant), простір виступає в якості апіорного уявлення, що є основою чуттєвого сприйняття світу. У творі «Критика чистого розуму» (1781 р.) видатний філософ пише, що простір «є лише формою всіх проявів зовнішніх почуттів, тобто суб'єктивна умова чуттєвості, за якої єдино можливі для нас зовнішні спостереження. Він охоплює всі речі, котрі являються нам ззовні» [113, 133]. Спираючись на кантівське розуміння простору Г. Гегель інтерпретує це поняття з позиції об'єктивного ідеалізму. Розуміння простору «як голої форми, тобто певної абстракції, а саме абстракції безпосередньої зовнішності» дозволяє Г. Гегелю встановлювати залежність простору від речей і предметів, що його наповнюють: «ми не можемо виявити жодного простору, що був би самостійним простором; він завжди є наповненим простором» [80, 45 – 47.]. Сучасний німецький філософ М. Хайдеггер (M. Heidegger) відзначає важливу якість простору –

просторовість. М. Хайдеггер характеризує поняття простору як щось просторе, вільне від перешкод. Простір, на його переконання, несе в собі свободу, відкритість для людського поселення й життя [191, 314].

Отже, розглянуті філософські ідеї дозволяють зафіксувати такі первинні функції простору як охоплення і вміщення об'єктів. Попри очевидні розбіжності у трактуванні поняття «простір», воно виступає як форма, що охоплює існування матеріальних об'єктів, котрі чуттєво сприймаються. Водночас, у наукових колах це поняття отримало розповсюдження для дослідження психологічних, соціальних і культурних явищ.

Зокрема, використання поняття простору під час вивчення особливостей розвитку суспільства дозволило німецькому соціологу Г. Зіммелю (G. Simmel) обґрунтувати категорію *соціального простору* як форму подій, що відбуваються у світі. При цьому, простір, на його думку, не є діючим чинником, що впливає на зміст соціальних відносин [102]. Для російського вченого П. Сорокіна «соціальний простір – це певний всесвіт, що складається із народонаселення Землі, оскільки там, де немає людей або живе лише одна людина, не існує соціального простору» [170, 84].

Поняття «соціальний простір» багатоаспектно вивчено французьким філософом-постструктуралістом, соціологом П. Бурдьє (P. Bourdieu), який за аналогією з фізичним простором, характеризує його структурою визначених соціальних позицій, існуванням *соціальних полів* (соціальних відносин між багатоманітністю соціальних позицій) і *соціальної сили* (того, що визначає відносини), котрі здійснюють практики (господарську, освітню, художню, політичну тощо) і володіють різними типами капіталу [68; 449, 303 – 315].

Таким чином, охоплення матеріальних й ідеальних об'єктів, речей і предметів, людей і подій характеризує сучасне розуміння простору, на основі якого виникають його різноманітні види. У межах педагогічної науки, широко застосовуються поняття «*освітнього простору*» та його похідні – інформаційно-освітній простір, інноваційний освітній простір, культурно-освітній простір тощо. Зазначені феномени є складними системними

утвореннями, що спричинили множинність трактувань у залежності від контекстів їх розгляду і точок зору дослідників, що, у цілому, відображає діалогічність сучасної науки.

Дослідження показало, що науковці аналізують взаємозв'язки і підходи до визначення поняття «освітній простір» з позиції філософських, семантичних, психологічних, управлінських та інших аспектів вивчення. На їхню думку, використання поняття «освітній простір» у педагогіці стало альтернативою традиційному поняттєво-термінологічному апарату, а також показником відповідності й готовності педагогічного знання до відкритого діалогу зі світом та формування СОП [85, 231]. З іншого боку, наявність різноманітних трактувань поняття «освітній простір» як середовища, як системи освітніх інституцій, як системи просторових одиниць тощо дозволяють зробити висновок про недостатню розробленість цієї категорії педагогічної науки, котра знаходиться на етапі компіляції уявлень про неї і розширення меж розуміння її сутнісних характеристик.

Перші спроби визначити сутність поняття «освітній простір» датуються серединою 90-х рр. ХХ ст. Нині у педагогічній літературі зустрічаються різні точки зору на зміст досліджуваного поняття, зокрема як на: 1) місце, де суб'єктивно створюється множина стосунків і зв'язків, де відбувається діяльність різноманітних систем (державних, громадських і змішаних) з розвитку індивіда і його соціалізації; 2) систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей для саморозвитку, що існують в її оточенні; 3) освітні заклади, спільноту студентів і викладачів, організацію управління системою освіти на різних рівнях державної влади; 4) усі фізичні і юридичні особи регіону, увесь регіон, взятий у визначеному аспекті по відношенню до освіти; 5) певним чином пов'язані між собою умови, що впливають на освіту людини; 6) середовище і соціальну інфраструктуру, що вирішує завдання навчання, виховання і розвитку молодого покоління; 7) сукупність усіх освітніх і виховних закладів, науково-педагогічних центрів, державних і громадських просвітницьких організацій; 8) простір спільної життєдіяльності, де

відбувається зустріч людей різних вікових груп, визначаються спільні цілі і здійснюється освіта людини; 9) простір, в якому агенти здійснюють активні дії, спрямовані на системну освіту і виховання; 10) реально існуючий просторово-часовий континуум функціонування визначених відносин; 11) простір, в якому відбуваються освітні процеси, тобто здійснюється і усвідомлюється взаємодія з оточуючим світом; 12) збереження загальнодержавної єдності в освіті за умов проведення децентралізації управління освітою з метою збереження цілісності взаємозв'язків і наступності окремих освітніх структур, а також дотримання права кожного громадянина в отриманні повноцінної освіти, незалежно від місця проживання; 13) спільну освітню діяльність сукупних суб'єктів освіти, єдність якої забезпечується спільним розумінням всіма учасниками освітніх процесів цінностей і цілей освіти, завдань освітньої діяльності, спільних принципів оновлення змісту і технологій освіти, вимог до освітнього стандарту; 14) форму існування й трансляції соціального досвіду від покоління до покоління на рівні, що перевищує природний і відбувається без спеціально організованих процесів навчання та виховання, тобто не інтенсифікований спеціальним впливом на суб'єкти освіти [85, 232 – 233; 130, 36 – 41; 140, 72 – 78; 196, 3 – 5]

Як бачимо, невизначеність поняття «освітній простір», з одного боку, ускладнює його використання в педагогічній науці й практиці, а з іншого – спонукає до аналізу особливостей його використання та визначення сутнісних відмінностей від інших, близьких за значенням. Зауважимо, що складність освітнього простору як системи передбачає множинність аспектів розгляду цього феномену і варіантів наявності різних компонентів в його структуруванні. Вивчення освітнього простору в часовому проміжку дозволить нам виокремити певні етапи його розвитку, а визначення структурних компонентів – враховувати контексти аналізу. Системний підхід сприятиме проведенню структурно-функціонального аналізу поняття «освітній простір» як основи для встановлення його сутності. Ми поділяємо думку російської дослідниці К. Ігумнової про те, що у трактуванні феномена освітнього

простору, як видового по відношенню до явища простору, зафіксувалися дві концепції простору, які походять із давньогрецької філософії, а саме: по-перше, як самостійної сутності, відповідно до якої авторами виокремлюються різні компоненти її прояву; а по-друге, як системи взаємозв'язків між матеріальними об'єктами, суб'єктами і явищами [109, 125].

З точки зору діалектики, освітній простір – це частина соціального простору як метасистеми. В контексті розглянутої вище теорії П. Бурдьє, освітній простір можна розглядати як нелінійний, що має потенційні можливості до відкритості за рахунок збагачення соціальних відносин, зокрема через розвиток міжнародних освітніх програм, поширення дистанційного навчання й освітніх інтернет-мереж для всіх. У зв'язку з цим актуальним є розгляд освітнього простору як форми існування освітніх інституцій в контексті соціокультурного підходу. Для нашого дослідження важливою є точка зору А. Данилюка про те, що спільним об'єктом освітнього простору виступає культура як світ духовно практичної діяльності всього людства. Автор, розглядаючи природу й характеристики освітнього простору, виокремлює два види освітніх просторів: 1) культурологічний локальний освітній простір; 2) культуроподібний освітній метапростір. У межах останнього може моделюватися певний тип культури, як-то давньогрецька культура чи культура епохи Відродження, а в межах локального – окремі події культурного життя на загальнонаціональному чи світовому рівні [91, 361].

Спираючись на ідеї, закладені у працях відомих педагогів, соціологів, психологів і антропологів, російський дослідник Н. Гоголев визначає *соціокультурний освітній простір* як динамічну єдність предметів матеріальної і духовної культури, культуроподібної діяльності і культури орієнтованих відносин, що виникають у процесі такої діяльності, а також як форму співіснування і взаємодії освітніх інституцій, спрямованих на збереження і відтворення різних типів культур. При цьому автор наголошує, що у словосполученні «соціокультурний» поняття «культурний» є основним, яке можна розкрити на змістовому і процесуальному рівнях. Змістовий рівень

культури уособлює сутнісну характеристику освітнього простору, визначаючи освітні ідеали, цінності, моделі поведінки, що характерні для певної території; а на процесуальному рівні культура представлена формами діяльності особистостей, соціальних груп й інституцій, що спрямована на відтворення освітніх цінностей, норм, ідей, їх захист та освоєння. На його думку, процесуальний зріз культури дозволяє актуалізувати і з'ясувати сутнісну характеристику поняття «соціальний», оскільки культура як процес функціонує у просторі взаємодії і відносин різних соціальних суб'єктів (соціальних груп, організацій, інституцій), що утворюють освітній простір. У відмежуванні від них культура застигає у різноманітних предметних формах, що лише фіксують цінності й традиції попередніх історичних періодів. [85, 235]

Як бачимо, поєднання «соціального» і «культурного» утворює нову сутність і якість обох понять, котрих вони не мають за умови ізольованого їх розгляду. Саме тому, визнання цілісності соціокультурного освітнього простору спонукає під час аналізу його функціонування співвідносити освітні цінності, характерні для певної території, з типом культури та її внутрішньою логікою.

Маємо зацентувати, що освітній простір як складна система характеризується, з одного боку, поліфункціональністю, що пов'язана з виконанням різних освітніх цілей і завдань, наданням освітніх послуг, а з іншого, – поліструктурністю. Поліфункціональність освітнього простору забезпечується різноманітністю зв'язків між суб'єктами його взаємодії, що відбуваються в межах його структури щодо організації різних напрямів діяльності, і тим самим утворює провідну якісну характеристику освітнього простору – цілісність. Різноманітність компонентів стимулює також виникнення багатоманітності зв'язків, що здатні через взаємодію утворювати нові якості освітнього простору. Не менш важливою сутнісною характеристикою освітнього простору є варіативність, яка у вигляді різноманітності виявляється у всіх компонентах освітнього простору, способах і характері взаємодії суб'єктів, формах організації діяльності, а також специфіці

інтеграційних процесів. Саме в межах варіативності освітнього простору науковці досліджують інтеграційні процеси в освіті, надаючи особливого значення таким його характеристикам як адаптивність і мінливість, котрі виявляються у швидкому реагуванні освіти на стрімкозмінність оточуючого світу [61]. Отже, аналіз результатів наукових досліджень освітнього простору як складної відкритої соціальної системи показав, що він характеризується інтегральними якостями системного об'єкта, а саме: цілісністю, поліструктурністю, ієрархічністю, поліфункціональністю, варіативністю, багатопрофільністю, адаптивністю, різновекторністю розвитку й саморозвитку, а також багатофакторністю впливу на особистість.

Як зазначалося на попередніх сторінках нашого дослідження, освітній простір є поліструктурним явищем, у ньому виокремлюються організаційна й територіальна структури, що співвідноситься з ідеєю І. Блауберга, В. Садовського, Е. Юдіна про можливість розгляду структури будь-якої системи «по-горизонталі» і «по-вертикалі» [59]. Аналіз літератури за темою дослідження показав, що єдиного підходу до розуміння організаційної структури освітнього простору нині ще не вироблено, вчені визначають різноманітні його компоненти, зокрема:

- ціннісно-орієнтаційний, що розкриває освітній запит суспільства, цінності, цілі і завдання освіти з урахуванням принципів освітньої політики держави, регіону, світу. Цінності і цілі людської цивілізації, кожної країни, і самої особистості є системоутворюючими у структуруванні, функціонуванні й розвитку освітнього простору;

- нормативно-регламентуючий, що юридично фіксує і нормативно регулює процес організації освіти, забезпечення її якості і доступності, а також встановлює межі варіативності;

- організаційно-управлінський, що забезпечує координацію між освітніми й іншими закладами інфраструктури, суспільними організаціями тощо, а також естетику й етику взаємодії різних профільних інституцій;

– суб'єктивно-діяльнісний, що забезпечує зв'язки між різними видами соціальної діяльності, зокрема, освітньої з культурно-просвітницькою, котрі стимулюють нові форми взаємовідносин, необхідність у науково-методичному супроводі соціальних процесів, консультуванні тощо;

– змістовно-методичний, що містить зміст концепцій, освітніх стандартів, навчальних програм, проектів, навчальних курсів, навчально-методичних посібників, інформаційних освітніх ресурсів;

– комунікативно-інформаційний, що передбачає множинність і різноплановість позицій та взаємозв'язків між суб'єктами освіти й соціальними партнерами [109, 126].

Водночас, територіальна структура відображає, по-перше, масштабність як «багатоманітність співіснуючих або змінних специфічних структур соціальної взаємодії різного масштабу, що забезпечують становлення єдиної людської цивілізації» [82], а по-друге, ієрархію, що містить різні рівні освіти, пов'язані між собою. Науковці розрізняють, як правило такі рівні: 1) світовий освітній простір, який у нашому дослідженні є синонімічний глобальному; 2) регіональний освітній простір; 3) національно-державний освітній простір певної країни; 4) освітній простір окремого навчального закладу; 5) особистісний освітній простір людини [109, 126]

У межах нашого дослідження зупинимося детально на характеристиці СОП як: 1) соціальної ідеї створення системи заходів, що забезпечує право людини на отримання освіти та її конвертацію, тобто визнання, незалежно від громадянства особи та країни навчання [35, 8; 45, 29]; 2) специфічної сфери життєдіяльності людства, в якій під контролем суспільства формуються зовнішні й внутрішні умови для розвитку особистості [133, 46 – 65]; 3) продукту педагогічної думки, що розвивається, змістова сторона якого містить загальнопланетарні інтереси у сфері освіти [167, 27 – 32].

Мова йде, по-суті, про освіту без кордонів, коли її набуття в одній країні гарантує продовження в іншій; коли диплом дає право на працевлаштування або продовження освіти в будь-якій державі світу. З цією метою в різних

країнах та геополітичних регіонах, а також на міжнародному рівні здійснюється узгодження освітніх структур, цілей, стандартів, фінансового і юридичного забезпечення, навчальних планів і програм, документації з атестації тощо. Адже СОП є об'єднанням національних систем освіти різного рівня і типології, які суттєво відрізняються культурними традиціями, філософським підґрунтям, якісними показниками, основоположними цілями тощо. Саме тому ми розглядаємо СОП як цілісний організм у процесі формування за наявності у кожній освітній системі глобальних тенденцій з одночасним збереженням різноманітності. Змістовно СОП виявляється у міжнародних дослідженнях у галузі освіти, міжнародних освітніх проектах, світовій тенденції розробки спільних стандартів освіти. Характерною особливістю СОП є його неоднорідність, яка відбивається в різних умовах і можливостях окремих суспільств щодо посилення доступності освіти, зокрема вищої.

Ми погоджуємося з науковцями які розглядають світовий простір вищої освіти (СПВО) як *реляційне середовище*, що є одночасно глобальним, національним і локальним. Він містить міжнародні освітні агенції, управлінські структури і національні освітні системи, навчальні інституції, дисципліни, професії, компанії з е-навчання тощо. І хоча, більшість навчально-наукової діяльності у галузі вищої освіти національно обумовлена, чіткий глобальний вимір набуває все більшого значення, з'єднуючись з кожною національною системою вищої освіти, одночасно залишається зовнішнім стосовно їх усіх. [449, 308; 453, 289; 603, 37].

Отже, СПВО вони визначають як окреслену певними межами територію/галузь, що включає установи з транснаціональною діяльністю у цій галузі. На думку дослідників, будь-які теоретичні дослідження у галузі СПВО повинні враховувати наявність двох елементів, а саме: транснаціональних потоків та всесвітніх моделей відмінностей. Перший елемент уособлює різні типи транснаціональних потоків, як-то: потоки людей (студентів, управлінців, науковців, викладачів); інформаційно-медійні та інформаційно-знаннєві потоки; потоки норм, ідей, політик та стратегій; потоки технологій, фінансів та

економічних ресурсів. Провідний американський соціолог сучасності М. Кастельс (M. Castells) справедливо зауважує, що транснаціональне співробітництво та інституційне партнерство в галузі наукових досліджень швидко розширюються, а коли кількість мереж зростає, вартість підвищується лінійним способом, проте її переваги зростають у геометричній прогресії за допомогою збільшення числа зв'язків, у той час як «покарання за перебування поза мережею посилюється» [272, 71]. На наше переконання, сучасний стан розвитку ТВО, виражений у статистичних і фактологічних документах міжнародних організацій, красномовно підтверджує зазначене [201; 348; 369].

Другим, менш очевидним елементом, є всесвітні моделі відмінностей, що скеровують і обмежують глобальні потоки. До них відносять: *латеральні (горизонтальні) відмінності* в мовах, педагогіці, принципах навчання, а також в організаційних системах і культурах; та *вертикальні відмінності*, що виявляються у вигляді конкурентних переваг, ієрархії, інклюзії, ексклюзії, нерівності можливостей тощо [449, 304]. Такий підхід, у цілому, базується на працях П. Бурдьє, який визначив ці території як соціальні поля². Для нашого дослідження СПВО як соціального простору, важливим є розуміння сутності двох полів: поля політики та поля культури. Відповідно до теорій соціального простору П. Бурдьє, поле політики розглядається як соціальна дійсність, яка функціонує за власними правилами, характеризується мінливим рівнем автономії, що визначається її здатністю відхиляти зовнішні детермінанти і підкорятися лише власній специфічній логіці. Теорія П. Бурдьє дозволяє багатосторонньо аналізувати розподіл політичних ресурсів, коштів, необхідних для набуття влади в полі політики. На думку соціолога, можливості конкретної людини в політичному полі визначається не лише його власною політичною позицією, а й позиціями в інших полях, що залежать від наявності капіталу. Це,

² Згідно з П. Бурдьє, соціальне поле – це логічно мисляча структура, середовище, в якому здійснюються соціальні відносини, як об'єктивні зв'язки між різними позиціями, інтересами, задіяних у них людей, їх протиставлення або співробітництво з метою оволодіння специфічними вигодами поля (влада, економічні й інтелектуальні ресурси, домінуюча позиція). Разом з тим, поле – це реальні соціальні, економічні, політичні та інші інститути [67, 57].

головним чином, економічний капітал в його різних видах, культурний капітал, соціальний капітал і символічний капітал [252, 232; 440, 770].

У своїй праці «Поле продукування культури» (1993 р.) П. Бурдьє наголошує на наявності в межах поля культури протистояння двох суб-полів: суб-поля обмеженого елітарного виробництва і суб-поля широкого масового виробництва з тенденцією до комерціалізації. Кожне суб-поле має свої принципи ієрархії. Принципи ієрархії елітного суб-поля визначаються культурним статусом та рівнем автономії, натомість принципи ієрархії масового або популярного суб-поля містять економічний капітал і потреби ринку, проте масове суб-поле час від часу оновлює себе за рахунок адаптації ідей з елітного суб-поля. Між цими суб-полями існує низка проміжних інституцій, що поєднують протилежні принципи у різних варіаціях та рівнях неоднозначності [251, 38 – 39].

Цей, так званий, «полярний підхід» П. Бурдьє допомагає пояснити позиції влади в межах національних систем, де гетерономія формується урядами й ринковими силами або ними обопільно. Прикладом полярності в галузі вищої освіти може виступати диференціація, що спостерігається в розвинених англійських країнах, і переконливо свідчить про наявність у кожній із них полярної структури, навіть, у межах одного навчального закладу. Так, у австралійській системі вищої освіти полярність спостерігається між автономними і селективними університетами «піщаникової групи»³, котрі позиціонують себе у якості ключових гравців на глобальній науково-дослідній арені, та гетерогенними регіональними ВНЗ, які мають професійну спрямованість підготовки [447, 175 – 232.]. Проте, для нашого дослідження важливим є висновок австралійського дослідника С. Маргінсона (S. Marginson) про полярну структуру системи вищої освіти у межах СОП, розроблену ним на основі наукових принципів П. Бурдьє. Графічно ця структура зображена у

³ До складу «піщаникової групи» університетів Австралії входять найстаріші ВНЗ, засновані у колоніальні часи (1788р. – 1901р.) та до Першої світової війни. Їх назва походить від типу каменю (піщаник), з якого вони побудовані. Цими університетами є: Університет Сіднею, Університет Мельбурну, Університет Аделаїди, Університет Тасманії, Університет Квінсленда, Університет Західної Австралії.

Додатку Б. Як бачимо, у межах СПВО ідентифіковано два полярні суб-поля, а саме: 1) автономне суб-поле елітарних науково-дослідних університетів, престиж яких не визначається рівнем прибутковості; 2) гетерономне суб-поле ВНЗ, що надають комерційну професійно-орієнтовану освіту транснаціонального зразка.

У першому суб-полі знаходяться елітарні американські й британські університети з докторським рівнем вищої освіти, що здійснюють обмежене продукування знаннєвого, наукового і людського капіталу. Їх перелік очолюють Гарвард, Стенфорд, Йель, Принстон, Берклі, Кембридж, Оксфорд, а також університети Групи Расселла⁴ тощо. Саме ці університети, які називають «Глобальною супер лігою» [566], мають глобальне домінування в СОП зі своїх позицій у національних системах освіти, зокрема, завдяки субординації й підпорядкування їхній науковій традиції інших ВНЗ. Ці заклади гарантують своїм випускникам і працівникам успішну кар'єру практично в будь-якій точці світу, тому навчання й робота в них високо цінуються як студентами, так і викладачами. Правила відбору на навчання чи працевлаштування посилюються за рахунок малих об'ємів набору. Ці університети концентрують у собі так звану «знаннєву владу» у світовому масштабі за рахунок залучення найпередовіших дослідників і науковців. Їх автономність і свобода посилюється завдяки глобалізації знань, широкому представленні в Інтернеті, глобальним рейтингам університетів, де вони займають перші позиції.

У межах іншого суб-поля розташувалися навчальні заклади, що, переважно, орієнтовані на отримання прибутку і завоювання частки ринку освітніх послуг. До їх числа входять не лише комерційні професійно-орієнтовані університети, на зразок Університету м. Феніксу (США) з численними філіями в десяти країнах світу, але і неприбуткові університети з

⁴ Університети Групи Расселла (Russell Group) – представляють 24 провідних університетів Великої Британії, які дотримуються найкращих практик у дослідженнях, викладанні й навчанні, а також мають неперевершений досвід зв'язків з бізнесом і державним сектором країни й усього світу. До групи, зокрема, входять університети Бірмінгему, Бристолу, Кардіфу, Единбургу, Глазго, Ліверпуля, Манчестера, Ньюкаслу, Ноттінгему, Уорвіку та Лондона.

Великої Британії й Австралії, що надають вищу освіту за транснаціональною моделлю на комерційних засадах. В аналізованій структурі також представлено ВНЗ, що займають проміжну позицію. Це такі, що мають елітний статус у національній системі вищої освіти та конкурентні на світовому ринку освітніх і наукових послуг, а також приймають на навчання іноземних студентів на комерційних засадах (категорія 2б та 4а). Нижче цих сегментів розташовані навчально-наукові університети, в яких дослідницька місія підпорядкована прибуткам від транснаціональної діяльності (категорія 4б). Прибуткові навчальні заклади відрізняються рівнем залученості до глобального ринку освітньо-наукових послуг (категорії 3, 6, 8). Інші інституції є, переважно, локального національного рівня, що підпорядковані впливу СПВО (категорії 7, 9) [449, 305].

Зауважимо, що теорія П. Бурдьє про диференційований вплив різних освітніх інституцій на формування СОП та динаміку розвитку вищої освіти, зокрема, певним чином віддзеркалює неоліберальний погляд на світовий ринок послуг. Університети Глобальної супер ліги поєднують у собі дві функції: з одного боку, вони є провідними науковими школами, а з іншого – професійними кузнями бізнес еліти, що утворює їх розташування у центрі економічної і політичної влади вищої освіти. Яскравим прикладом такого подвійного домінування є американські університети Ліги плюща. Статистичні дані про створення транснаціональних філій провідними університетами в інших країнах підтверджують думку П. Бурдьє про невисокий комерційний інтерес автономних університетів Глобальної супер ліги, оскільки вони меншою мірою зацікавлені у максимізації доступу до ринків освітніх послуг. Натомість, їх впливовість формується у науково-дослідній сфері продукування знання та суттєвій селекції майбутніх студентів і викладачів, що забезпечує їм не комерційний прибуток, а високий соціальний статус і вплив.

Теорія П. Бурдьє про формування СОП добре доповнюється теорією італійського філософа-неомарксиста А. Грамши (А. Gramsci) про глобальну гегемонію університетів, який базує її на взаємодії двох режимів влади.

Перший режим – це домінування відкритої державної машини, тобто коли держава позиціонується як сила. Другий режим – це гегемонія, тобто спонтанна згода великої кількості населення або доміантної фундаментальної групи щодо визначення загального напрямку розвитку суспільства. Суть гегемонії як морального, інтелектуального і політичного панування над суспільством полягає в тому, що свідомість панівного класу, його світогляд, його ідеали сприймаються суспільством як справедливі, істинні, як загальний здоровий глузд [449, 307]. Філософ наголошує, що така гегемонія, зокрема й у сфері освіти, можлива, насамперед, в умовах розвиненого громадянського суспільства. Оскільки являє собою соціальний конструкт, що існує в реаліях інтелектуальних вимог, інституційної й громадянської культури, в яких поєднуються певний спосіб життя і мислення.

Точка зору А. Грамші співзвучна з думкою французького філософа-постмодерніста М. Фуко (M. Foucault), який розрізняє політичний суверенітет від урядування як втілення поведінки проникнення в усі сфери життя [449, 310]. Як і М. Фуко, А. Грамші наголошує на тому, що два режими утворюють взаємозалежні стратегії, а саме: управління за згодою, як правило, підкріплюється управлінням силою [449, 308]. За теорією видатного італійця, університети, як інституції громадянського суспільства, відрізняються від державних інституцій, що уособлюють, насамперед, політичне суспільство, проте тісно взаємодіють з ними. Активною рушійною силою створення гегемонії виступають традиції, що формуються за допомогою дотримання процедур повсякденних рутинних практик та заходів. Саме елітні університети впродовж століть утверджують свою роль законодавців традицій, на відміну від решти ВНЗ. Зауважимо, що у своїх працях А. Грамші підкреслював глобальний характер гегемонії попри її виникнення й закорінення на рівні міста чи певної нації. Філософ наголошував: «Будь-які прояви гегемонії обов'язково пов'язані з освітою і відбуваються не лише в одній країні, між різними силами з яких складається нація, але й у міжнародному та всесвітньому масштабі, між національними і континентальними цивілізаціями» [449, 309].

З огляду на теорію А. Грамши, дослідники ТВО та СОП лідируючу позицію в ньому віддають американським університетам, що нині очолюють глобальне громадянське суспільство, утверджуючи уявлення про концепцію розвитку світу крізь призму американської економічної, політичної та військової потужності. Свідченням на користь цієї тези, як правило, виступають показники превалюючої, так званої, «інструментальної переваги» США над іншими країнами, до яких, зокрема, відносяться кількість населення, ВВП, відсоток ВВП на душу населення, відсоток ВВП на розвиток вищої освіти тощо. Така переважаюча концентрація ресурсів мало що означає сама по собі, проте виступає суттєвим підґрунтям для домінування у СОП. А відтак, на думку С. Марґінсона, гегемонія американських університетів акумулюється у світових мережах, розроблених американськими інституціями, якими визначаються не лише напрями наукового й управлінського поступу ВНЗ, а й основоположні ідеї розвитку університетів як інституцій освіти і науки [449, 311]. Вона активується і здійснюється за допомогою американської геостратегічної мобільності, що полягає у свободі пересування, зокрема і територіями інших країн при одночасному територіальному контролі за батьківщиною.

С. Марґінсон (S. Marginson), П. Мерфі (P. Murphy), М. Петерс (M. Peters) виокремлюють чотири основоположні характеристики, котрі можна розглядати як чинники розвитку американської гегемонії у сфері вищої освіти, а саме: 1) концентрація наукових досліджень і знанневих потоків; 2) глобальна роль англійської мови; 3) позиціонування американських університетів як найпривабливіших закладів для здобуття вищої освіти; 4) пропагування й всесвітнє поширення успішної навчально-наукової діяльності американських університетів як прикладу для наслідування. Зазначені характеристики відбивають асиметричність концентрації наукових досліджень у цій країні порівняно з іншими, що підтверджується статистичними даними, зокрема про публікації вчених у наукових журналах. Так, у 2005 р. американські учені опублікували близько 205320 статей, у той час як англійські вчені лише 48000.

За іншими даними, американським ученим належить 44% статей з найвищим індексом цитування у науковій літературі різних країн світу. В університетах США станом на 2007 р. працює майже 4000 дослідників (Гарвард – 183, Стенфорд – 134, Берклі – 85 тощо), які мають високий науковий статус «HiCi» Інституту наукової інформації та видавництва «Thomson Publishing», натомість у Великій Британії таких налічується лише 456 (Кембридж – 45, Оксфорд – 29) [450, 214]

Отже, нині ми спостерігаємо активізацію уваги світового суспільства і міжнародних організацій до освіти не лише як до сукупності національних систем освіти, а як до комплексного явища, загальносвітової цінності з огляду на формування «загальнопланетарної парадигми самоідентифікації глобального соціуму» [168, 2]. У сучасних дослідженнях СОП як поліструктурного соціального явища, виокремлюють чотири типи регіонів за критеріями зближення і взаємодії освітніх систем, а також ставленням до інтеграційних процесів. До них відносять:

1) *регіони-генератори інтеграційних процесів*, для яких характерний фінансовий пріоритет освіти, утвердження високого рівня громадянськості й національної ідентичності, високі вимоги до якості освіти і професійної підготовки (Західна Європа, Північна Америка (США й Канада), Азіатсько-Тихоокеанський регіон (Японія, Південна Корея, Тайвань, Сінгапур, Гонконг, Малайзія, Таїланд, Філіппіни, Індонезія));

2) *регіони, що реагують на інтеграційні процеси*, які характеризуються переважно екстенсивним характером розвитку освіти та територіальною, історичною і культурною спільністю (Латинська Америка (Бразилія, Аргентина – орієнтовані на американську модель освіти; Мексика Колумбія, Чилі – орієнтовані на європейську модель освіти і розвивають культурне співробітництво з Японією));

3) *регіони, що інертні до інтеграційних процесів*, в яких не існує передумов для формування життєздатних освітніх систем, а єдиним інтеграційним напрямом виступає спрямування студентів на навчання за

кордон (Африка, крім ПАР, Південна і Південно-Східна Азія, басейн Тихого і Атлантичного океанів);

4) *регіони, в яких порушується послідовність інтеграційних процесів в освіті*, зокрема в арабських країнах спостерігається формування чотирьох субрегіонів, що тяжіють до внутрішньої освітньої інтеграції (країни Магрибу, Близького Сходу, Перської Затоки). У країнах Східної Європи та колишнього СРСР відбувається посилення освітньої співпраці з західноєвропейськими й північноамериканськими освітніми системами [86, 3 – 6.].

З огляду на представлену регіональну типологію цікавою є точка зору російських дослідників А. Ліферова й О. Селіванова щодо класифікації країн і регіонів у межах СОП у контексті понять «центр» СОП як системи продукування соціальних моделей і еталонів, формування національного людського потенціалу, а також «інертна периферія» та «периферія з позитивною динамікою» [168, 10]. На їхню думку, у зв'язку з постійними змінами регіональних і світових економічних і соціальних показників, неможливо однозначно ранжувати країни й регіони за категоріями «центр» і «периферія», проте їх необхідно вивчати у динаміці. При цьому, периферія поділяється на дві групи: 1) «інертна периферія», до якої відносяться країни зі слабкою чи нульовою позитивною динамікою розвитку освітньої системи; 2) «периферія з позитивною динамікою», що виявляє ознаки позитивної динаміки розвитку національних систем освіти. А відтак, на основі комплексного вивчення статистичних даних і звітів у галузі освіти міжнародних організацій дослідники відносять до центру СОП Західну Європу, США, Японію, Австралію та Нову Зеландію; до «інертної периферії» – Африку на південь від Сахари, частково Південно-Східну Азію і Південну Америку, крім Бразилії та Аргентини; до «периферії з позитивною динамікою» відносять країни Центральної і Східної Європи, крім країн СНД, країни Близького Сходу і Перської Затоки, Китай, Південну Корею.

Суголосну точку зору висловлюють Президент Національної академії педагогічних наук України (НАПН України), академік В. Кремень та академік

Академії політичних наук України В. Ткаченко. Вони стверджують, що з кінця ХХ ст. під впливом інтенсивного розвитку інноваційної складової економіки світ почав нагадувати глобальну триярусну структуру, рівні якої формують постіндустріальні, індустріальні та доіндустріальні країни, уособлюючи, відповідно, і яруси капіталістичної світ-системи: країни ядра, напівпериферії та периферії. Так, постіндустріальні країни, які відносяться до ядра, сконцентрували свої зусилля на створенні, застосуванні й поширенні знань, освіти, масової культури, фінансових та інформаційних послуг [121, 132].

Ознаки, за якими країни відносять до «центру» чи «периферії» СОП, визначено такі:

- рівень економічного розвитку; ступінь постіндустріальності економіки і місце держави в міжнародних фінансових організаціях, як умова адекватної взаємодії країн у галузі міжнародної освіти; інтенсивність участі країни у процесах економічної і соціокультурної глобалізації у вигляді ІВО, що є невід’ємним показником розташування держави на міжнародній арені;

- використання у галузі освіти ІКТ, оволодіння інформаційною грамотністю, наявність ефективної інформаційної інфраструктури і ступінь її доступності для населення;

- інтеграційний потенціал і активна участь у процесі інтернаціоналізації країни у просторі світової економічної спільноти, що створюють передумови для інтеграції національної системи освіти в глобальну систему освітніх послуг.

Варто наголосити, що набір цих критеріїв уособлює лише основні ознаки, проте у випадку кожної окремої системи освіти з певного регіону такі критерії будуть видозмінюватися. Узагальнено можна представити основні ознаки «центру» у вигляді схеми, зображеної на рис. 1.1.2.

У своїх працях учені обґрунтовують існування жорсткої центропериферичної диференціації у СОП, що розпочалася внаслідок економічної глобалізації та процесу розповсюдження знань і навичок, пов’язаного з підвищенням технологічності і наукоємності виробництва й професійної діяльності в індустріальну епоху.

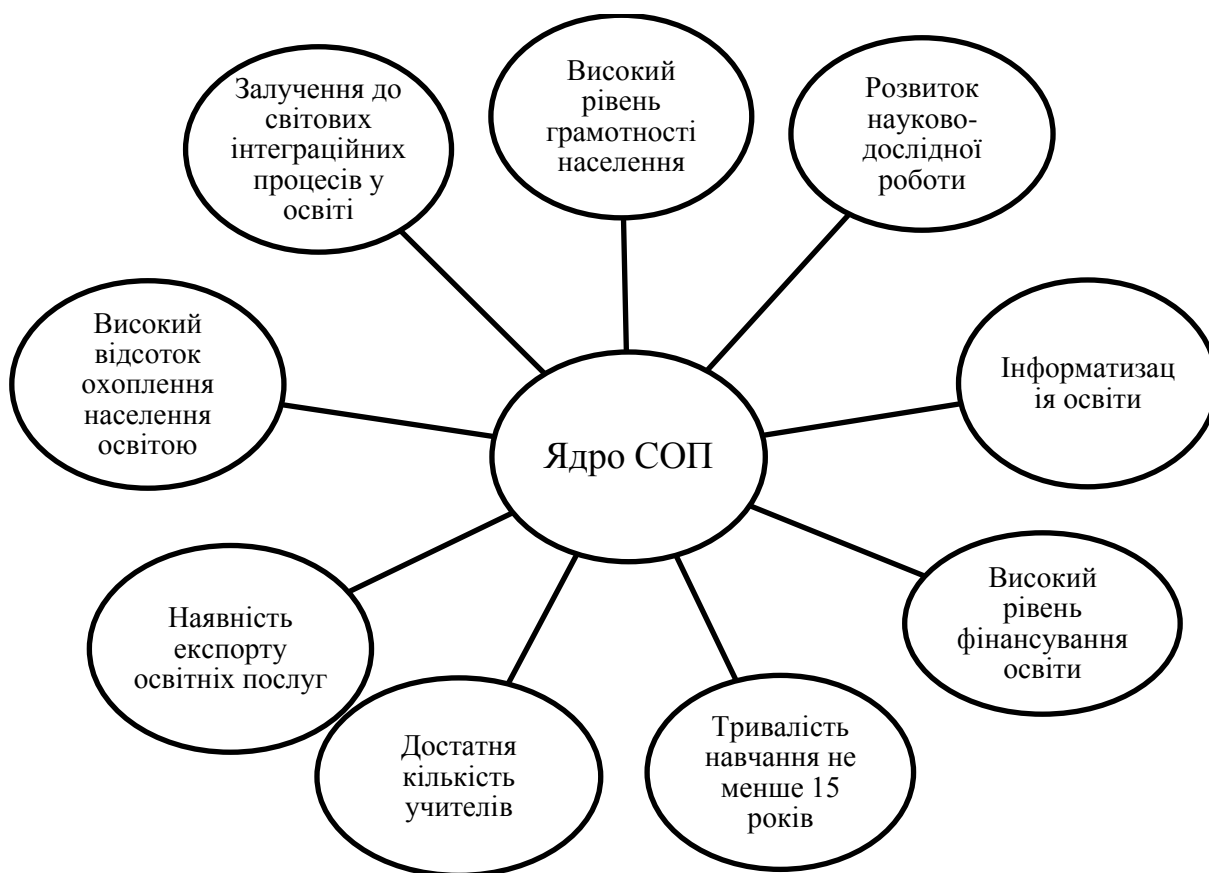


Рис. 1.1.2. Основні ознаки країн «центру» світового освітнього простору

Джерело: opracowania автора за Селиванов А.А. Ядро и периферия мирового образовательного пространства: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» /Александр Александрович Селиванов. – Рязань, 2004. – 22 с.

Усе зазначене спонукало до посилення конкурентоспроможності систем професійної підготовки кваліфікованих фахівців під час світового розподілу праці. Однак, на початку ХХІ ст. основною одиницею СОП визначено людський інтелектуальний капітал, а тому не лише розвинені країни, а й ті, що розвиваються, стають постачальниками такого капіталу.

Річ у тім, що процес історично розвивається за «законом маятника»: спочатку розвинені країни «центру» постачали технології й інтелектуальний капітал у країни з перехідною економікою, а після того, як країни «периферії» вибудували власні ефективні економічні, технологічні й освітні системи, відчували потребу у залученні людського капіталу. Початок процесів центропериферичного розвитку СОП розпочався у другій половині ХХ ст. після

Другої світової війни (1939 – 1945 рр.), коли деякі країни традиційної «периферії», зокрема з Азіатсько-Тихоокеанського регіону, спрямували свій розвиток на створення високотехнологічних галузей виробництва з високою капіталоємністю та вимогами до кваліфікації робочої сили. Вони забезпечили собі стійке розташування на міжнародній арені завдяки підвищенню рівня загальної і професійної підготовки молоді на основі сучасних стандартів зарубіжних країн. Багато студентів із цих країн, закінчивши університети у США й Західній Європі, почали переймати передовий досвід щодо створення на батьківщині технопарків і технополісів, а також покращення національних систем освіти. Таким чином, експортно-орієнтоване виробництво і включення освіти у світовий інформаційний контекст забезпечили країнам, що інтенсивно економічно розвиваються, входження у СОП в якості «периферії з позитивною динамікою». Графічно цей процес представлено на рис. 1.1.3.

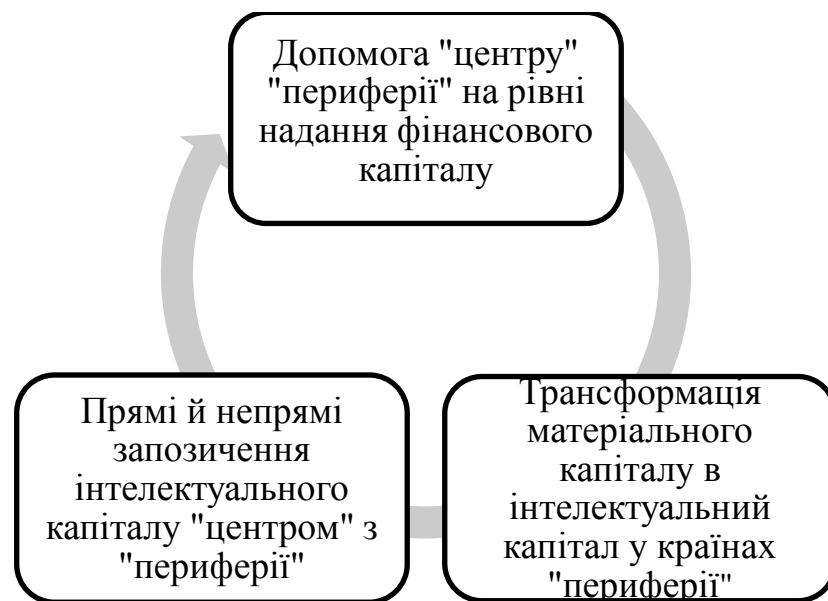


Рис. 1.1.3. Етапи центропериферичного розвитку світового освітнього простору

Джерело: опрацювання автора за: Селиванов А.А. Ядро и периферия мирового образовательного пространства: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» /Александр Александрович Селиванов. – Рязань, 2004. – 22 с.

Увесь історичний процес центропериферичного розвитку СОП учені поділяють на три етапи:

1) *перший етап* – кінець XV ст. (початок великих географічних відкриттів) – середина XIX ст. (початок промислової революції), коли взаємодія країн «центру» і «периферії» характеризувалася переважно одностороннім рухом від перших до других;

2) *другий етап* – середина XIX ст. – середина XX ст. (кінець Другої світової війни), коли взаємодія «центру» і «периферії» характеризується експортом освітніх моделей і послуг із розвинених країн у нерозвинені та ті, що розвиваються. Саме у цей час у периферії були побудовані класичні навчальні заклади, а також розпочалося становлення національних систем освіти сучасного типу;

3) *третій етап* – середина XX ст. – й донині характеризується міжрегіональною та міждержавною інтеграцією в галузі освітньо-культурного розвитку [168, 15; 78, 40].

Можемо констатувати посилення інтересу до досліджень СОП у роботах українських науковців. Зокрема, проблемам обґрунтування освітнього простору в сучасному глобалізованому світі присвячені окремі роботи В. Кременя. Академік розглядає освітній простір як категорію філософії освіти, що відображає особливості структуроутворення інтелектуального життя і характеризує суспільство з боку синтезу нового культурного, духовного, наукового буття або ноосфери, що приводить до нової соціальної, економічної, політичної конфігурації суспільства. Основним критерієм виділення освітнього простору, на думку Президента НАПН України, є широкий спектр освітньо-педагогічної діяльності – теоретичної, наукової, практичної – в навчальних закладах, наукових структурах, в адміністративному управлінні освітянською діяльністю, що входять у систему планетарних інтелектуально-пізнавальних відносин. Специфіка й творчість освітнього простору виявляє себе у взаємодії з утвореними сферами – політичною, економічною, екологічною, релігійною, інформаційною, культурною, етнічною тощо. Освітній простір нерозривно пов'язаний з іншими соціально-просторовими феноменами, утворюючи єдиний ноосферний континуум, через який реалізуються найактуальніші проблеми й

запити сучасної цивілізації [120, 4]. Академік НАПН України В. Биков визначає глобальний освітній простір як цілісну скінчену множину об'єктів та їхніх відношень, що входять до складу загального об'єктивного простору і виокремлені з нього за ознакою належності цієї множини об'єктів та відношень до реалізації цілей освіти. Вочевидь, зауважує вчений, у гіпотетичній моделі глобального освітнього простору його межі рухомі. Вони розширюються або звужуються у певних напрямках, узагальнено відображаючи змінність освітніх потреб людства, що зумовлені глибиною пізнання людиною реального світу, а також суспільними потребами людства, умовами його буття і розвитку на відповідних етапах еволюції цивілізації [119, 9].

Аналізуючи наведенні трактування СОП, зауважимо, що дефініції категорії світового освітнього простору є співзвучні сутності дефініції міжнародної педагогічної реальності, визначення якої знаходимо у працях професора М. Лещенко. На думку провідної вченої-компаративіста України, педагогічну реальність у координатах земної кулі, тобто міжнародну педагогічну реальність можна трактувати як сукупність функціонально пов'язаних національних систем освіти і транснаціональних освітніх корпорацій та об'єднань. Динамічні зміни, що відбуваються в кожній без винятку національній системі освіти, дають підстави констатувати наявність стійкого розвитку сучасної міжнародної педагогічної реальності [132, 321].

Очевидно, що процес формування СОП відбувається у контексті загального поступу глобалізації. Російська дослідниця Л. Лахотнюк знаходить пояснення цим процесам у межах теорії синергетики, за якої усі сфери суспільства, що динамічно розвивається, надсилають імпульси визначеної частоти відкритим за своєю сутністю системам освіти, котрі їх сприймають і відповідно реагують. А відтак, суспільства, що мають схожий економічний, соціальний і культурний рівні, надсилають своїм системам освіти однакові імпульси. З посиленням глобалізації в політико-економічній сфері, посилюватимуться й імпульси до систем освіти, що спричинить зародження нової системи СОП, оскільки відокремлені національні системи не зможуть

задовольняти потреби інтегрованої економіки у підготовці фахівців, що впливатиме на формування єдиного ринку робочої сили. З огляду на зазначене автор трактує СОП не просто як суму національних освітніх просторів, а як систему освітніх інституцій і відповідних органів управління (включаючи наднаціональні), в якій функціонують специфічні зв'язки і відносини між освітніми системами окремих держав. [129, 8]. З іншого боку, уже не потребує підтвердження той факт, що ми живемо в інформаційно-знаннєвому суспільстві, де роль знання посилюється у різних галузях життєдіяльності людства. Оскільки основним джерелом знання є освіта, нині в усьому світі відбувається пошук нових систем освіти, підходів і методик, ефективніших у сучасних умовах розвитку суспільства, яке характеризується прагненням подолати за допомогою освіти професійну замкнутість та культурну обмеженість.

Як бачимо, на формування СОП впливають зовнішні і внутрішні чинники. До зовнішніх чинників відносять: 1) ліквідацію економічної відсталості й високої інфляції, що обмежували можливості державного фінансування освіти; 2) усунення архаїчності соціальних структур у більшості країн, що розвиваються; 3) глобалізацію освіти, що розширює внутрішні й зовнішні межі освіти внаслідок розвитку інтегративних механізмів у сучасному інформаційному просторі. До внутрішніх чинників відносять такі, що мають внутрішньосистемний характер і спонукають до формування нової універсальної парадигми освіти, зокрема: 1) застарілість техногенного типу культури, що сприяє дефіциту духовної культури, утверджує ідеали споживчого суспільства і породжує засоби знищення цивілізації; 2) стрімка динаміка технічного прогресу, що впливає на знецінення знаннєво-просвітницької моделі освіти через катастрофічне старіння отриманих під час навчання знань; 3) перехід від концепції функціональної підготовки до концепції розвитку особистості, відповідно до якої глобальний розвиток людства робить конкурентною лише особистість, здатну жити, спілкуватися і діяти у глобальному просторі; 4) невідповідність традиційної теорії і практики

менеджменту освіти сучасним реаліям розвитку соціуму, в якому життєво необхідним є формування особистості креативного типу, тобто здатної не накопичувати, організовувати і перетворювати знання, а генерувати їх, завдяки розвиненому системно-креативному мисленню [129, 9; 176, 68 – 74].

Вивчення тематичних бібліографічних джерел показало, що значну увагу дослідженню сучасних тенденцій розвитку СОП приділено у працях наукових співробітників Інституту теорії й історії педагогіки РАО, зокрема Б. Вульфсона, В. Мяснікова, І. Тагунової, А. Савіної та ін. Так, системно вивчає СОП (аналіз теоретичних проблем глобалізації освіти з позиції державного підходу; аналіз сукупності всіх освітніх і виховних закладів, науково-педагогічних центрів, урядових і громадських просвітніх організацій, особливості функціонування систем освіти різних регіонів і країн тощо), в умовах глобалізації член-кореспондент РАО, професор Б. Вульфсон. За визначенням російського вченого, СОП охоплює сукупність усіх освітніх, виховних закладів, науково-педагогічних центрів, урядових і громадянських організацій з просвітництва в різних країнах, геополітичних регіонах і в глобальному масштабі, їх взаємовпливи і взаємодії в умовах інтенсивної інтернаціоналізації різних сфер суспільного життя в сучасному світі [77, 3]

Ключові характеристики СОП (міжнародна складова функціонування наднаціональної освіти, можливість користуватися нею представникам усіх національностей, визнання її еквівалентності і значущості у процесі працевлаштування в будь-якій країні світу) виявлено і охарактеризовано професором І. Тагуною у роботах, присвячених розвитку наднаціональної освіти у контексті СОП. І. Тагунова вважає, що нині формування СОП, з одного боку, здійснюється у процесі взаємної адаптації національних освітніх систем в умовах державного реформування освіти певної країни в напрямі інтеграції, а, з іншого боку, воно пов'язане з розвитком ТВО, спрямованої, насамперед, на пошук оптимальних умов задоволення освітніх потреб окремої людини в умовах глобалізації [173, 4]. Важливим для нашого дослідження є переконання російської вченої у тому, що вихідною тезою у дослідженнях СОП має

виступати положення філософії про те, що для виявлення специфіки будь-якого соціального простору (в нашому контексті – СОП) необхідним є розуміння його структурності на рівні соціальної форми руху матерії, тобто, з метою пізнання певного об'єкта соціального простору, варто віднайти у ньому стійке, інваріантне начало і виявити структуру. Іншою провідною методологічною тезою виступає положення філософії про те, що для будь-якої матеріальної структури характерними є, з одного боку, стійкість і прагнення зберегти свій стан, а з іншого – мінливість, спричинена самою логікою рухливої матерії. При цьому моменти зміни структури соціального простору СОП виявляються у зміні типів зв'язку між уже співіснуючими структурами (національними і регіональними освітніми просторами). А відтак, пошуки нових форм просторової організації соціального простору є одним із найважливіших завдань дослідників, оскільки багатоманітність соціальних явищ передбачає різноманіття просторових зв'язків і його характеристик [173, 23 – 24].

Підсумовуючи зазначене маємо наголосити, що у межах нашого дослідження новою формою просторової організації в контексті розвитку СОП виступає ТВО.

Теоретико-методологічні засади побудови єдиного освітнього простору як сучасної тенденції світового суспільного розвитку розглядаються у працях дійсного члена РАО, професора В. Мяснікова [143, 160 – 175; 144, 23 – 31]. На думку вченого, нині різні держави охоплені глобальною взаємозалежністю на політичному, економічному і культурному рівнях, що сприяє розвитку глобальної структури політико-економічних й соціально-культурних відносин, які виходять за межі будь-яких традиційних кордонів і зв'язують окремі суспільства в єдину систему. Розширення глобальної структури відкриває нові можливості для розвитку культурних, а також освітніх інститутів, створює єдине поле взаємодії між сучасними системами освіти різних держав. У своїх дослідженнях автор виходить із ідеї глобальних тенденцій інтернаціоналізації світу до зближення країн і народів, до спільного вирішення глобальних проблем в освіті, що стає важливою сферою міжнародного співробітництва.

Оскільки освіта вже давно визнана провідним ресурсом сучасного розвитку, вона стає вирішальним чинником політичних передумов економічної, соціальної і культурної інтеграції країн, що передбачає взаємодію суб'єктів на партнерських засадах [143]

Річ у тім, що сукупність усіх типів освітніх структур є зоною конкретної взаємодії національних освітніх систем. Взаємне використання особливостей однієї країни в освітньому просторі інших створює подібні освітні ситуації в цих країнах і сприяє розвитку подальшої інтеграції, особливостями якої можна назвати: узгодженість освітньої політики, взаємне зближення і взаємодоповнюваність національних освітніх систем, синхронізацію дій, що досягається на основі їх регулювання наднаціональними інституціями, поступовий вихід національних систем поза свої межі і зародження тенденцій до формування СОП як найефективнішої форми реалізації завдань освіти в умовах глобалізації. Адже, аналіз світової інтеграційної практики з точки зору методології соціального пізнання, утверджує в думці, що реально можуть інтегруватися лише національні освітні системи, котрі мають єдину методологічну основу, за умов їх певної однотипності, схожості соціальної політики, рівноцінних господарських механізмів і умов, законодавчо-нормативної бази і стандартів, а також надання пріоритетного статусу інтеграції як національній освітній стратегії.

У цьому контексті російська дослідниця А. Савіна наголошує, що розвиток інтеграційних процесів у СОП відбувається під впливом двох основних чинників – економічного і соціокультурного. Економічний чинник, за яким зберігається пріоритетна роль в об'єднавчих процесах, а також підпорядкування йому соціальної та освітньої політики в країнах і регіонах, акцентує увагу на модернізації професійної освіти, що розвивається під впливом транснаціональних компаній (ТНК), розширення масштабів науково-технічної революції, запровадження нових технологій, необхідності збільшення робочих місць з метою ліквідації масового безробіття серед молоді високорозвинених країн світу. Соціокультурний чинник, на думку вченої,

сприяє підвищенню рівня культурно-цивілізаційного розвитку регіонів і всієї міжнародної співдружності, формуванню ціннісних установок, моральних психологічних стосунків у гетерогенних суспільствах світового соціального простору [161, 107 – 116]. Варто також підкреслити, що інтеграція в СОП – це не асиміляція спільнот, а добровільний взаємовигідний рух до цілісності, що дозволяє сконцентрувати найкращі характеристики суб'єктів, що інтегруються, а також виявити нові якості інтегрованого простору.

Розглядаючи СОП як цілісну систему, В. Мясніков порушує питання про системоутворюючі передумови, що сприяють формуванню такої системи і створюють необхідні умови для взаємного збагачення кожного компонента системної взаємодії [144, 25]. На його думку, такими чинниками можуть виступати: 1) схожість менталітету народів певних країн, що мають історичне глибоке коріння й походження; 2) становлення й зародження суспільного інституту освіти на єдиній культурній традиції і методологічні, організаційно-структурній, методичній основах; 3) мова спілкування; 4) культурно-творчі зв'язки, що сприяють обміну досвідом. Узагальнюючи здійснені дослідження, вчений визначає єдиний освітній простір, з одного боку, як результат тривалого історичного, економічного, духовного співіснування і взаємодії освітньої спільноти, а з іншого – як складний, нерівномірний і багаторівневий процес кількісних і якісних перетворень, в результаті якого виникає якісно нова сутність об'єкта [144, 29].

Для нашого дослідження є важливим теоретичне обґрунтування, чітке визначення сутнісних характеристик і меж розуміння феномену СОП, зокрема через співвідношення понять «*спільний освітній простір*» та «*єдиний освітній простір*». Так, визначення спільного освітнього простору передбачає пріоритетність компіляції і відповідає стану певної сукупності, що сформована силою визначених обставин. Водночас, поняття «*єдиний освітній простір*» відповідає характеристикам єдності норм, принципів і вимог, що асоціюється з єдиною освітньою системою. Необхідність уведення терміна «*єдиний*» пояснюється логікою створення системи із об'єктів, що мають визначені єдині

ознаки, які логічно стають основою класифікації. Тобто «єдиний» як філософська категорія означає множину первинних елементів, в якій між її елементами, а також функціями, якостями і відносинами, існує або може встановлюватися, взаємна однозначна відповідність, наявні різноманітні зв'язки, за допомогою яких первинні елементи утворюють цілісний об'єкт – єдність. Таким чином, філософсько-категоріальний статус «єдності» як терміна можна трактувати двояко: як взаємодію між первинними елементами, і як результат такої взаємодії – окремий об'єкт-система [180, 13 – 15].

Варто зауважити, що в межах сучасного етапу розвитку СОП, зокрема в галузі вищої освіти, науковцями визначено низку важливих тенденцій, що найгостріше виявилися на зламі XX і XXI століть, а саме:

1) *демократизація вищої освіти*, тобто, орієнтації більшості країн на перехід від елітної вищої освіти до високоякісної освіти для всіх, наступність ступенів і рівнів вищої освіти, надання автономії і самостійності ВНЗ;

2) *ІВО*, що полягає у поглибленні міждержавного співробітництва в галузі вищої освіти. Активність розвитку цього процесу залежить від потенціалу кожної національної системи вищої освіти і від рівності держав-партнерів і окремих учасників;

3) *гуманізації й гуманітаризації вищої освіти*, що передбачає суттєве збільшення гуманітарної складової за рахунок уведення наукових і навчальних дисциплін, орієнтованих на розвиток людини: політології, психології, соціології, культурології, екології, економіки, ергономіки тощо;

4) *інноваційності вищої освіти*, що виявляється у значному розповсюдженні інновацій за умови збереження національних традицій і національної ідентичності країн і регіонів. Саме тому СОП стає полікультурним, орієнтованим на розвиток людини і цивілізації в цілому, відкритішим до формування міжнародної освітньої спільноти, наднаціональним за характером знання і залученням людини до загальносвітових цінностей;

5) *поглиблення фундаменталізації вищої освіти*, що спрямована на створення цільного узагальнюючого знання, об'єднаного в єдину світоглядну

систему, засновану на сучасній методології міждисциплінарного підходу до навчання, оскільки вивчення різних предметів без взаємозв'язку не сприяє формуванню цілісної картини світу. Іншим методологічним підходом має бути проектний, задля навчання й підготовки людини до життя в умовах нестабільності й невизначеності сучасного світу [176, 69; 129; 86].

У результаті здійсненого дослідження нами визначено тенденції розвитку СОП з урахуванням динамічних змін, що відбуваються в національних системах вищої освіти під впливом глобалізації. На наше переконання, СОП характеризується наявністю двох протилежних тенденцій – *глобалізаційної та унікально-розпізнавальної*. *Тенденція глобалізації* приводить до уніфікації певної частини змісту освіти, визначення базових життєво-необхідних знань, умінь і навичок, загально визнаних освітньо-кваліфікаційних рівнів. Водночас, *унікально-розпізнавальна тенденція* виявляється в розвитку національних особливостей освітніх систем, захисті їх неповторності та унікальності. Важливо, щоб вони не протидіяли, а були спрямовані в одне русло і мали перед собою одну мету – осучаснення і збагачення національних освітніх систем. Від початку XXI ст. глобальний освітній простір набуває *транснаціонального характеру* завдяки застосуванню ВНЗ розвинених країн різноманітних технологій просування за кордон власних навчальних програм у традиційній та дистанційній формах, насамперед шляхом створення філій, представництв та кампусів. Прискорення транснаціональної інституційної мобільності дозволяє розглядати вищу освіту не лише як вид суспільних послуг, а й як важливий сегмент міжнародної торгівлі, що вказує на посилення *тенденції економізації й маркетингу освіти*. Першочергового значення у цьому процесі набувають міжнародно-правові та організаційні проблеми, пов'язані з взаємовідносинами між країною-експортером освітніх послуг та країною-імпортером на своїй території. Усі розбіжності спонукають до партнерського пошуку взаємовигідних рішень, систематичного моніторингу діяльності інститутів ТВО і забезпечення якості освітніх послуг, які вони надають. А формування міжнародного ринку освітніх послуг, у свою чергу, призводить до підвищення

рівня конкуренції серед ВНЗ, що позитивно впливає на посилення якості освіти, і у такий спосіб позначає *тенденцію якісного виміру освіти*. Очевидно, що з тенденцією глобалізації нерозривно пов'язана *тенденція створення єдиного інформаційно-освітнього простору*, що виступає змістовно-предметною, комп'ютерно-технологічною та інформаційно-комунікаційною платформою інтеграції й демократизації освіти. Зазначена тенденція проявляється у багатьох можливостях: охоплення надзвичайно широкої аудиторії суб'єктів освітнього процесу; оперативне спілкування, в т. ч. у режимі он-лайн; реалізація дистанційного навчання; запровадження й стрімке поширення МВОК, забезпечення доступу до широкого спектра вітчизняних і зарубіжних джерел інформації в т. ч. до сайтів, які містять найважливіші нормативні документи, що інформують про урядові відомчі рішення, політику в галузі освіти й науки, а також методичні матеріали, освітні розвивальні програми. В цілому, можна говорити про набування освітніми системами властивостей відкритої освіти й відкритого навчального середовища. Закцентуємо, що невід'ємною *тенденцією* розвитку глобального освітньо-педагогічного простору є його *міжкультурність і збереження мовного плюралізму*. У цьому аспекті доцільно виокремити новий напрям порівняльно-педагогічних досліджень, результати проведення яких допоможуть виробити глобальну стратегію виховання міжкультурності особистості. За такого підходу межі інтервалу застосування міжкультурної педагогіки значно розширюються, охоплюючи СОП, тобто вона є актуальною не лише для забезпечення освітньої діяльності окремих держав, а й для всього світового співтовариства [131, 246 – 257].

На наш погляд, очевидним є те, що уведення у науковий обіг поняття «світового освітнього простору» передбачає здійснення світової освітньої політики щодо встановлення міжнародних відносин у галузі освіти. Під світовою освітньою політикою науковці, зазвичай розуміють усю сукупність взаємодії держав на міжнародному рівні, спрямовану на реалізацію функцій самовизначення освіти, діапазон яких коливається від епізодичних зв'язків до інтеграції національних освітніх систем, що супроводжується добровільною

передачею частини суверенних прав у галузі освіти на користь наднаціональних інституцій, що формуються. Структурно світова освітня політика уособлює: 1) міжнародну діяльність національних держав з формування міжнародних відносин і зв'язків у галузі освіти; 2) окремі заходи регіональних міждержавних і недержавних суспільних структур (асоціації, фонди); 3) діяльність на глобальному рівні ООН та її підрозділів у галузі науки, освіти і культури [129, 8]. А відтак, міжнародні відносини в галузі освіти – це система реально діючих зв'язків між державами та їхніми освітніми системами, що є, з одного боку, результатом їх дії, а з іншого – простором для здійснення світової освітньої політики. Вони формуються під впливом основних цілей і завдань загальносвітової політики в цій галузі. У свою чергу, міжнародні відносини, постійно змінюючись, впливають на зміст і характер світової освітньої політики.

Отже, вивчення робіт вітчизняних і зарубіжних дослідників, присвячених СОП, засвідчило, що пріоритетна увага в них спрямована на вивчення цілей, змісту і механізмів інтеграції національних систем освіти у контексті глобалізаційних процесів. На основі здійснення науково-теоретичного і методологічного аналізу СОП можемо узагальнити висновки про те, що:

– СОП є частиною глобального соціального простору, що об'єднує суб'єктів і об'єктів освіти в межах координат земної кулі, які уособлюють, по-перше, інституційні форми освіти й неформальні структури, що прямо чи опосередковано беруть участь у цьому процесі, а, по-друге, освітні продукти (концепції, освітні стандарти, навчально-методичне забезпечення традиційного та інноваційного типу), що відображають цілі, цінності, принципи, зміст й іншу інформацію про освіту і розглядаються у взаємодії, а також впливають на освіту людини;

– СОП розвивається паралельно з розвитком системи світового господарювання і має центропериферичну структуру;

- взаємодія членів СОП відбувається в межах суб'єктно-об'єктних відносин, де суб'єктом виступають країни «центру» СОП, а в якості об'єкту – країни його «периферії»;
- країни, що обрані нами для здійснення детального аналізу у дослідженні тенденцій розвитку ТВО, – Австралія, Велика Британія, Канада й США за низкою ключових ознак відносяться до країн «центру» СОП;
- наявність територіальних диспропорцій в рівні розвитку СОП об'єктивно обумовлена нерівномірністю динаміки глобальних процесів у світі;
- наявність країн «периферії» у галузі освіти ускладнює процес формування єдиного СОП, що негативно впливає на глобальний ринок праці;
- глобалізація й інтернаціоналізація забезпечують інтенсифікацію експорту освітніх послуг і сприяють посиленню академічної мобільності, що утверджує необхідність системи рівноправних відносин в галузі освіти на глобальному рівні;
- розширення доступу населення до ІКТ та вищої освіти в цілому, а також розвиток дистанційної й віртуальної освіти забезпечують поступовий перехід країн з «інертної периферії» до «периферії з позитивною динамікою» і у перспективі до «центру».

1.1.1. Регіональний вимір світового освітнього простору

Регіональний освітній простір (РОП) є частиною СОП, що поєднує глобальні тенденції з соціоприродною своєрідністю певної території. У нашому дослідженні для виявлення кордонів РОП ми застосовуємо *географічно-адміністративний підхід*, що дозволяє визначити межі регіону відповідно до адміністративних кордонів конкретного геополітичного суб'єкта, наділеного певними повноваженнями в галузі освітньої політики і специфікою природного, історичного, національно-культурного, соціально-економічного й демографічного розвитку. У цьому контексті ми поділяємо точку зору російського дослідника А. Костіна, який уточнює визначення *регіону* як:

«територіальної й соціокультурної спільноти, що є унікальним поєднанням природних, економічних, соціальних і політичних процесів, і забезпечує соціальне відтворення в біоекологічному, економічному, освітньому, науковому, соціокультурному й інших аспектах» [60, 29].

Зміцнення позицій глобалізованого освітнього простору сприяє інтенсифікації регіоналізаційних процесів як певного виду співробітництва в галузі освіти, заснованого на кооперації держав одного геополітичного регіону, що об'єднані в межах різноманітних регіональних організацій з метою економічної інтеграції, соціальної єдності та політичної безпеки [51, 127]. Нині науковці виокремлюють шість основних регіонів, а саме: 1) Північноамериканський, 2) Латиноамериканський, 3) Центрально-Азіатський, 4) Азіатсько-Тихоокеанський, 5) Африканський, 6) Європейський.

Найуспішнішим з них вважається останній з переліку, завдяки імплементації програм Європейського Союзу (ЄС) та Ради Європи (РЄ) щодо формування загальноєвропейського простору вищої освіти і науки (ЗЄПВОН), які об'єднують 46⁵ європейських країн у широкомасштабному проєкті «Болонський процес», що нині розглядається експертами й політиками як частина Лісабонської стратегії ЄС. Зростання значущості регіоналізації є, на думку Дж. Найт (J. Knight), одним із непередбачуваних раніше результатів глобалізації, а тому інтра регіональне співробітництво має стати предметом серйозного аналізу у процесі підготовки довготермінових планів транснаціоналізації вищої освіти на національному й інституційному рівнях. Підсумовуючи результати дослідження щодо прогнозування пріоритетних географічних напрямів транснаціоналізації вищої освіти, здійсненого Міжнародною асоціацією університетів (МАУ) протягом 2006 – 2007 рр. на матеріалах ВНЗ з 95 країн світу, дослідниця зауважує, що посилення співпраці з

⁵ Австрія, Азербайджан, Албанія, Андорра, Бельгія, Боснія й Герцеговина, Болгарія, Ватикан, Велика Британія, Вірменія, Греція, Грузія, Данія, Естонія, Ірландія, Ісландія, Іспанія, Італія, Кіпр, Латвія, Литва, Ліхтенштейн, Люксембург, Колишня Югославська Республіка Македонія, Мальта, Молдова, Нідерланди, Німеччина, Норвегія, Польща, Португалія, Російська Федерація, Румунія, Сербія, Словацька Республіка, Словенія, Туреччина, Угорщина, Україна, Фінляндія, Франція, Хорватія, Чеська Республіка, Чорногорія, Швейцарія, Швеція.

Європейським регіоном стане пріоритетною стратегією ІВО для Північноамериканського та Центрально-Азіатського регіонів у найближчому десятилітті. У цілому ж, у рейтингу привабливості для співпраці Європа стоїть на першому або другому місцях у переважній більшості досліджених університетів на території шести регіонів. Секретом такої атракції, на переконання канадської вченої, є насамперед міжнародний вимір і переконливий регіонально-об'єднаний успіх Болонського процесу, а також ініційованих ЄС соціально-орієнтованих програм розповсюдження «європейського виміру в освіті» [422, 5].

Зауважимо, що ці результати небезпідставно потрапили у поле нашого дослідницького зору, оскільки додали впевненості у правильності обраного Україною у 2005 р. курсу на європейську освітню інтеграцію. Адже визнання багатонаціональною академічною спільнотою успіху Болонського процесу й висловлене бажання долучитися до цього досвіду спонукає нас до ретельного аналізу здобутків європейців та визначення конкретних напрямів і заходів розширення кооперації. 11 березня 2010 року у Будапешті, а наступного дня у Відні після десятилітнього напруженого періоду об'єднаних реформ національних систем вищої освіти профільні міністри 47 європейських країн урочисто на офіційній церемонії оголосили про початок повноцінного функціонування ЗЄПВОН. Насамперед, його існування передбачає виконання трьох основних завдань структурних реформ, проголошених у червні 1999 р. з підписанням у м. Болонья однойменної декларації з метою зробити європейську систему вищої освіти більш порівнюваною, поєднуваною, конкурентоспроможною та привабливою для європейців і громадян інших континентів. Отже, запровадження три циклової структури ступенів, а відтак й етапів вищої освіти – бакалавр, магістр, доктор; взаємовизнання здобутих кваліфікацій і навчального навантаження, а також встановлення єдиних правил забезпечення якості освіти – стали основою декадних реформ, які тривають і донині. Кожні два роки профільні міністри, залучених до Болонського процесу

країн, збираються на конференції, щоб оцінити здобутки й окреслити пріоритети впливу на наступні роки.

Під час ревізії у Бельгії (2009 р.) підбивалися попередні підсумки перших десяти років та визначалися лінії дії на наступне десятиліття до 2020 р., що знайшли своє відображення у Комюніке Конференції міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти [288]. Визначаючи Болонський процес як «успішну європейську історію», що стала реальністю завдяки колективним зусиллям політиків, урядових інституцій, університетів, викладачів та студентів, освітніх і професійних асоціацій, роботодавців, агенцій забезпечення якості, міжнародних організацій, Я. Фігель (J. Figel'), колишній Єврокомісар з питань освіти, культури, мультимедіуму та молодіжної політики відзначив, що, будучи тісно пов'язаним зі стратегічною політикою та програмами ЄС, процес формування ЗСПВОН вийшов далеко як за межі вищої освіти, так і за політико-адміністративні межі ЄС [280, 2]. Нині він є частиною широкомасштабної Європейської стратегії побудови Європи знань – 2020, яка містить такі напрями:

1. Навчання і розвиток впродовж життя – низка заходів щодо модернізації змісту освіти та навчального процесу у вищій освіті, завдяки запровадженню ряду Програм: «Навчання впродовж життя», «Інструмент до-вступної допомоги», «Інструмент Європейського сусідства та партнерства», «Інструмент розвитку співробітництва», зокрема Програми академічної кооперації «TEMPUS» і «ERASMUS MUNDUS».

2. Європейський науковий простір – модернізації планів розвитку університетів через імплементацію «7 рамкової наукової Програми ЄС», «Програми інновацій та конкурентоспроможності», спрямованої на розбудову європейського наукового простору через фінансову підтримку спеціального Структурного фонду і позик Європейського інвестиційного банку.

3. Копенгагенський процес (Європейська кооперація в галузі професійно-технічної освіти і підготовки) – для встановлення синергії між Болонським та Копенгагенським процесом Європейська Комісія розробила

Європейську рамку кваліфікацій для навчання впродовж життя, яка підтримується іншими ініціативами в межах забезпечення прозорості кваліфікацій (EUROPASS), трансферу кредитів (European credit transfer system for higher education та European credit system for vocational education and training), гарантування якості освіти (European association for quality assurance in higher education та European Network for quality assurance in vocational education and training).

Водночас, у представленому Люв'єнському Комюніке визначено 10 першочергових завдань для вищої школи на наступне десятиліття, які в сукупності мають, зокрема, прискорити вирішення проблеми гарантування якості вищої освіти для всіх залучених до неї громадян, кількість яких ЄС планує збільшити від наявної на сьогодні третини населення до 40%. Цими завданнями є: 1) соціальний вимір як забезпечення рівного доступу до вступу й завершення навчання у системі вищої освіти; 2) уможливлення навчання впродовж життя; 3) розширення можливостей працевлаштування; 4) утвердження навчання, орієнтованого на студента і поглиблення навчальної місії вищої школи; 5) орієнтація вищої освіти на науковість та інноваційність; 6) розвиток міжнародної відкритості; 7) посилення академічної і культурної ІВО через мобільність; 8) удосконалення накопичення інформації для прийняття ефективних рішень; 9) запровадження багатовимірних інструментів прозорості; 10) урізноманітнення багатоканального фінансування вищої школи для забезпечення її автономного сталого розвитку [438].

У межах нашого дослідження зупинимося детальніше на розкритті 6 та 7 завдань, які спрямовані на інтенсифікацію транснаціональних процесів у діяльності європейських ВНЗ з метою включення їх до глобальної співпраці. Необхідно зазначити, що складова транснаціоналізації європейської вищої освіти прослідковується у більшості документів, присвячених Болонському процесу. Найбільш чіткого визначення, на нашу думку, вона набула у Люв'єнському комюніке (2009 р.), в якому прогнозується поглиблення конкуренції європейської вищої освіти завдяки посиленню політичного діалогу

і співпраці на партнерських засадах з іншими регіонами світу, зокрема з США та розвиненими Азіатськими країнами. З цією метою до участі у Люв'єнській Конференції міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти запросили представників 20 країн⁶, які демонструють стійкий інтерес до Болонських реформ.

Більшість зазначених країн вже успішно співпрацюють з ЄС в галузі реформування систем вищої освіти, насамперед, через Організацію розповсюдження Болонського процесу «FORA» завдяки розробленій Європейською Комісією (ЄК) зовнішній стратегічній політиці і програмам підтримки сусідніх європейських країн. До останніх за всіма ознаками належать програми: «TEMPUS», що розвиває інституційне партнерство між різними європейськими ВНЗ; «ERASMUS+», яка надає гранти студентам з усього світу для навчання на інтегрованих магістерських та докторських курсах в європейських університетах; та «Marie Curie Action», в межах якої надаються можливості молодим ученим брати участь у роботі університетських науково-дослідних груп з європейських країн. Також набирає сили співробітництво з країнами інших континентів через низку дво- та багатосторонніх програм, найпоширенішими з яких визнано: 1) EU – USA/Canada – назва красномовно говорить про співпрацю з країнами Північноамериканського регіону; 2) EDULINK, ALFA – розраховані на співробітництво з країнами Латинської Америки; 3) NYERERE – започатковує кооперацію з країнами Африканського континенту [438, 1 – 2].

Зауважимо, що задекларовані у Люв'єнському комюніке ідеї посилення міжнародної взаємодії наскрізь пронизують новітні документи – «Заяву Другого Болонського політичного форуму», проголошену у Відні, та «Будапештсько-Віденську декларацію про Європейський простір вищої освіти», затверджену під час однойменної конференції міністрів вищої освіти європейських країн 12 березня 2010 р. Обидва документи класифікують

⁶ Австралія, Бразилія, В'єтнам, Ефіопія, Єгипет, Ізраїль, Індія, Йорданія, Казахстан, Канада, Киргизія, Китай, Марокко, Мексика, Нова Зеландія, Південна Африка, Сенегал, США, Танзанія, Туніс, Японія

Болонський процес як безпрецедентний приклад регіонального й водночас транснаціонального співробітництва на рівні вищої освіти, який спровокував значний інтерес поза Європою і виразно позначив європейську вищу освіту на глобальній карті [280, 1]. Урядовці європейських держав переконані, що за умов проведення плідного діалогу про системні інституційні зміни в галузі вищої освіти у глобальному суспільстві знань, зацікавлені в просуванні Болонського процесу, країни можуть значно прискорити темпи співпраці й посилити її ефективність.

Аналізуючи зазначені документи, вважаємо за доцільне зауважити про певну зміну акценту в дебатах щодо індивідуальної транснаціональної мобільності студентів та викладачів. Якщо у попередніх документах мова йшла про так званій «відтік мізків» і виражалися побоювання про акумуляцію талановитих і досвідчених фахівців у розвинених країнах, то нині процес міграції студентської молоді й науково-педагогічної еліти має назву «циркуляція мізків» [262, 1], який відбувається в умовах розширення освітніх, наукових та професійних можливостей для кожного європейця, небайдужого до проблеми посилення конкурентоспроможності Європейського континенту у світовому просторі. Очевидно, що в кінці першого десятилітнього етапу Болонського процесу у зацікавлених осіб сформувалося розуміння збалансованого підходу до побудови ЗЄПВОН, в якому співробітництво та конкуренція мають обопільну вагу та цінність. Адже, для того, щоб конструктивно взаємодіяти з різними соціальними викликами в умовах глобалізації євроспільнота усвідомлює доцільність співробітництва в галузі вищої освіти й науки з різними регіонами світу. Така співпраця, що спрямована на формування СОП, в якому б усі натхненно працювали, має будуватися на взаємній повазі до автономності ВНЗ та їх різних культурно-просвітницьких місій.

Підсумовуючи викладений матеріал, зазначимо, що впродовж останніх трьох десятиліть у Європейському, Північноамериканському й Азіатсько-Тихоокеанському регіонах утвердилася й успішно прогресує регіональна форма

ТВО, яка набула суспільного визнання й інституціалізації з підписанням регіональних декларацій про визнання результатів навчання і дипломів про вищу освіту під егідою ЮНЕСКО. Саме ці регіони є об'єктом нашого наукового інтересу, оскільки визначенні для дослідження розвинені англomовні країни територіально відносяться до вказаних регіонів, а саме: Австралія (Азійсько-Тихоокеанський регіон), Велика Британія (Європейський регіон), Канада і США (Північноамериканський регіон). Проаналізовані нами основні напрями міжнародного співробітництва у галузі освіти вказують на незворотність цього об'єктивного процесу систематичної інтеграції міжнародного компонента у освітньо-виховну, науково-дослідницьку та суспільно-громадську діяльність ВНЗ. Академічна спільнота у своєму прогностичному плануванні розвитку ТВО схиляється на користь посилення індивідуальної та інституційної мобільності.

1.1.2. Транснаціональний освітній простір: сутнісні характеристики

Категорія «транснаціональний освітній простір» уперше обґрунтована в 2005 р. німецькою вченою, професором Інституту педагогіки Рурського університету К. Адік (С. Adik) [205]. Він базується на декількох методологічних підходах зарубіжної соціології освіти, а саме: теорії світового суспільного устрою (ССУ) американських дослідників Дж. Мейера (J. Meyer), Б. Рована (B. Rowan), Ф. Раміреза (F. Ramirez) і П. Ріддлі (P. Riddle) та концептуальному осмислені явища «простір» з точки зору соціології міграції, розробленого німецькими теоретиками Л. Прайсом (L. Pries) і Т. Фейстом (T. Faist). Розглянемо їх детально у контексті нашого дослідження.

Група вчених Стенфордського університету у співпраці з американським соціологом Дж. Мейером, спираючись на результати своїх досліджень, визначили макро-феноменологічний варіант нео-інституціональної соціології організацій одним із найімовірніших підходів до побудови ССУ. Базуючись на цьому підході, Дж. Мейер разом з колегами-науковцями від середини ХХ ст.

здійснював макро-аналітичні дослідження глобалізації, частина з яких торкалася проблеми міжнародного характеру розвитку освіти. У Німеччині зазначений підхід, підкріплений основоположними емпіричними дослідженнями, нещодавно привернув до себе увагу завдяки науковим роботам соціологів Р. Гассе (R. Hasse), Г. Крюкена (G. Krücken) та Т. Воббе (T. Wobbe). Основною рисою наукових підходів щодо розвитку ССУ є поєднання теоретичних та емпіричних досліджень А. Бенавот (A. Benavot), Ю. Чеа (Y. Chea), Д. Каменса (D. Kamens), С. Вонга (S. Wong), Р. Рабінсона (R. Rubinson), Дж. Болі (J. Boli), що відображені у численних макро-аналітичних аналізах емпіричного феномену ще з 70-х років ХХ ст., включаючи проблеми глобального розвитку освітньої галузі. Відомі публікації вчених Стенфордського університету присвячені зародженню у Центральній Європі і подальшому розповсюдженню по всьому світу принципу «масової освіти» впродовж 1870 – 1980 рр.. На переконання Д. Мейера, Ф. Раміреза і П. Ріддлі, період між 1950 – 1970 рр. ознаменувався безпрецедентним зростанням глобальної пропаганди освіченості і «світовою освітньою революцією», яка увінчалася розширенням доступу до шкільної й вищої освіти у переважній більшості розвинених країн світу [246, 147].

У 1992 р. згадані науковці у своїй антологічній праці «Знання для мас: світові моделі та категорії національних курикулумів у початковій школі» у результаті аналізу шкільних курикулумів (навчальні предмети, тривалість навчання) різних країн світу, дійшли висновку, що з 1945 р. було розроблено базовий шкільний курикулум глобального масштабу, в якому національний або регіональний компоненти не мали першочергового значення, за виключенням декількох предметів [468]. Прихильники ССУ інтерпретували свої емпіричні дослідження стосовно побудови загальносвітової освітньої системи у макропроекції на теоретичному припущенні про появу і поширення подібного, тобто ізоморфних структур всесвітнього значення. Для кращого розуміння цієї інтерпретації, нам необхідно звернутися до теоретичних ідей, на яких вона базується.

Однією з таких ідей є, так званий, підхід ССУ, який у 1977 р. вперше теоретично обґрунтували американські науковці Дж. Мейер та Б. Рован на основі теорії бюрократії німецького соціолога М. Вебера (M. Weber) [467, 343]. Базовий концепт цієї інтерпретації, запропонований Дж. Мейером та його колегами, криється під категорією «світовий суспільний устрій – world polity». Термін «polity/суспільний устрій» – має англосаксонське походження і використовується у політології стосовно явищ політичної стратегії (policy) та політичної діяльності (politics). У цілому, етимологія представлених термінів починається від давньогрецького «polis», що означає «організоване громадянство», яке створене й управляється всіма політично і економічно незалежними, вільними та рівноправними чоловіками певного місця проживання. Політолог К. Роге (K. Rohe) запропонував класифікацію трьох зазначених термінів, які застосовуються для диференціації сфер національно-державної політики, а саме: 1) policy – стосується громадсько-державних дій та змісту політики; 2) politics – означає процес формування політичної волі та процедур прийняття рішень; 3) polity – вживається для означення інституціоналізації політичної системи, що визначається конституцією, законодавчою базою і традиціями. Тобто, інституційно, суспільний устрій, відображається у наявності й функціонуванні уряду, парламенту, судів, відомств, корпорацій, навчальних закладів тощо. Поряд з цим, базові принципи формування політичної волі реалізуються через такі інституції як вибори, фундаментальні права, діяльність партій та організацій. У такий спосіб політична інституційна система (polity) регулює зміст (policy) та розвиток політики (politics) [530, 61 – 68].

Прихильники підходу ССУ дотримуються визначення терміну «суспільний устрій» як інституційної трансформації конституції, законодавчої системи та традицій, що її визначає. Однак, на відміну від загальноприйнятого у політології використання слова «polity» для окремих спільнот, учені Стенфордського університету застосовують термін ССУ для означення глобального громадянства, окресленого широкою культурною системою, що

виникла і закріпилася у Західних суспільствах, а нині поширилася на глобальному рівні. Відтак, термін ССУ почали трактувати як культурно-структурні моделі, поширені в межах певної спільноти [330, 315].

Посилаючись на роботи з освітньої моралі видатного французького філософа Е. Дюркхайма (É. Durkheim), прихильники підходу ССУ, припускають, що ці культурно-структурні моделі, поширені в межах певної спільноти, виникли у процесі перебудови Західних до-модерністських суспільств у модерністські. У ході таких трансформацій з'явилися сегментарні суспільства, поділені на сім'ї та клани, в яких соціальне положення, обов'язки та індивідуальні шанси і можливості визначалися соціальним походженням. Спираючись на це підґрунтя, ключове припущення в обґрунтуванні підходу ССУ роз'яснюється у такий спосіб: у період Відродження під час зміни до-модерністського суспільства на модерністське було розроблено концепції формування і розвитку явища «суспільство», які базувалися на певних міфах. Ці міфи утворили ядро ССУ і глобально домінуючу культурну систему – так звану «загальносвітову культуру» [246, 158 – 161]. Під терміном «міф» дослідники розуміють «прості і незаперечні причинно-наслідкові пояснення складних ситуацій», які в межах підходу ССУ базуються на ідеях символічно трансформованих структур та організацій, як то: «міф про індивід», «міф про націю як скупчення індивідів», «міф про соціалізацію і подальший розвиток впродовж життя», «міф про державу як захисника нації» тощо. Саме зазначені міфи служать рушійними силами раціоналістичних процесів вестернізації суспільств, за яких виникають і набувають чинності певні структурні форми у той час як інші втрачають свою легітимність. Американські науковці Дж. Мейер, Дж. Болі, Г. Томас (G. Thomas) та Ф. Рамірес вважають, що ключовими структурними формами є: 1) держави, які зародилися на Європейському континенті у XVII ст. і відтоді розвинулися у домінуючі організаційні форми територіально окреслених політичних систем; 2) формальні організації як фундаментальні одиниці сучасних суспільств; 3) індивідууми, які здатні раціонально й автономно діяти [466, 144 – 181].

Зазначені три структурні форми, перенесені на рівень глобального суспільства, виявляють очікування їхнього середовища, до якого вони встановлюють відповідні структурні подібності. Цей процес призводить до всесвітньої адаптації інституційних цінностей – тобто до ізоморфізму, в якому у всесвітньому масштабі формуються подібні структурні моделі попри дивергентні соціальні, економічні та політичні контексти. Таким ізоморфізмом характеризуються нині світова культура та світове суспільство, засновані на принципах і моделях, що відображають ССУ [247, 171 – 190]. Отже, три терміни: світове суспільство, світова культура та ССУ – є ключовими для розуміння концепту ТОП.

На початку 80-х рр. ХХ ст. Дж. Мейер увів у науковий обіг визначення світового суспільства – як системи, що генерує цінності за допомогою колективно перенесеної влади. Термін «ССУ», обґрунтований дещо пізніше, означає «глобальну корпоративну систему соціальних організацій». Він походить з охарактеризованих вище міфів, які символічно трансформувалися у структури, норми і правила, що неперервно модифікуються [246, 158 – 161]. Термін «світова культура» науковці осмислюють з точки зору глобального превалювання західної парадигми раціоналізації, зокрема Дж. Болі та Г. Томас зауважують: «Коли ми говоримо про глобальну культуру, ми маємо на увазі ті визначення, принципи та цілі, що когнітивно створені в однаковий спосіб по всьому світу» [247, 173].

У цілому науковці одностайні у своєму переконання, що з точки зору ССУ національні, а саме державні системи освіти, створені в Європі у період трансформації до-модерністського періоду розвитку суспільства у модерністське, а надто після Другої світової війни (1939 – 1945 рр.), почали швидко уподібнюватися, тобто набувати ізоморфного характеру. Цьому процесу суттєво сприяли державні влади, а від 1945 р. міжнародні державні та недержавні організації, які з плином часу набували все більшого значення й впливу як носії та дивелопери глобальної культури. Важливим, на нашу думку, є припущення вчених Стенфордського університету Дж. Болі та Г. Томас про

те, що збільшення ваги міжнародних та наднаціональних організацій має супроводжуватися непередбачуваними деформаціями національного державного устрою та змінами його ефективності, дієвості й успішності [247, 172].

Аналіз наукової літератури за темою дослідження показав, що теоретики соціології освіти вважають саме підхід ССУ каталізатором у розвитку категорії ТОП, в той час, коли у соціології було обґрунтовано домінуючі рекомендації для здійснення аналізу соціальних новоутворень, подій та обставин. Однак, на той час це була не єдина теорія у своєму роді, оскільки до Дж. Мейера подібний підхід щодо становлення світової системи розроблявся І. Уоллерштайном (I. Wallerstein). Відтоді дискурс про світове суспільство значно поширився, зокрема до нього можна віднести теорію світового суспільства Н. Льюманна (N. Luhmann), теорію денационалізації Ю. Габермаса (J. Habermas), теорію глобалізації У. Бека (U. Beck).

Як і кожна наукова теорія, підхід ССУ зазнає певної критики з боку різних науковців, зокрема Ю. Шрайвер (J. Schriewer) наприкінці 90-х рр. ХХ ст. висловив думку, що в межах підходу ССУ не отримали адекватного розгляду й вивчення різні національні інтра-соціальні процеси системного характеру [367, 475 – 482]. Інша критична точка зору належить К. Адік, яка не погоджується з припущенням про одновимірну динаміку глобального поширення західної культури, зокрема з позицією Дж. Мейера про те, що сучасна шкільна система представлена так званою «європейською моделлю». На думку вченої, поняття сучасної школи як продукту колоніального спадку має бути відхилене, натомість сучасна школа повинна розглядатися як глобальна модель. Дослідниця також критикує ігнорування значення економічних та політичних процесів при обґрунтуванні підходу ССУ [204, 217].

В авторському визначені ТОП науковець посилається на роботи німецьких соціологів Л. Прайса і Т. Фейста, які розглядають феномен транснаціоналізму й транснаціонального соціального розвитку в межах «трансміграційних» процесів [205, 266]. Зокрема Л. Прайс вважає такий вид

міграції «сучасним типом мандрівного способу життя, який сприяє розвитку транснаціонального соціального простору». На думку вченого, такі простори розширюються і виходять за межі націй та континентів і утворюються завдяки трансміграційній життєдіяльності. З огляду на транснаціональний просторовий підхід міграція вже розуміється не як поодинокий обмін між двома територіями походження, а як основоположний компонент неперервності певних людських біографій [514, 458]. Зазначені дослідження набули своєї ваги на початку 90-х рр. ХХ ст. водночас з ініційованим німецькими соціальними антропологами Н. Глік –Шиллер (N. Glick-Schiller), Л. Бах (L. Basch) та К. Бланк-Цантон (C. Blanc-Szanton) дискурсом щодо сутності міграційних процесів та формування соціальних просторів. Перші обриси транснаціональних перспектив у дослідженнях міграційних процесів окреслилися у результаті посиленої уваги науковців до раніше не досліджуваного явища «соціальних територій», створюваних мігрантами завдяки поєднанню власної національності за походженням з національностями фактичного місця проживання.

Відтак, спираючись на етнографічні праці соціальних антропологів, Л. Прайс і Т. Фейст у своїх дослідженнях замінили термін «соціальні території» на термін «соціальний простір» і сформулювали власне визначення «транснаціонального соціального простору» як певного типу плурі-локальних взаємодій та взаємозв'язків. За їх тлумаченням, транснаціональні соціальні простори є відносно стійкими, стислими конфігураціями соціального щоденно узвичаєного порядку, символізму й артефактів, розташованих у різних місцях або поміж декількох територій [368, 248]. Зазвичай, транснаціональні соціальні простори виникають разом з трансмігрантами і ТНК обопільно зумовлюючи наявність одне одного. У цьому контексті термін «простір» використовується не для означення традиційного фізичного місця розташування (місто чи країна), а для відносно стійких, що вийшли за межі національних кордонів, відносин між однодумцями.

Отже, можемо підсумувати, що так званий «просторовий підхід» до розуміння транснаціонального простору є дещо відмінним від того, котрий

базується на підході ССУ. Науковці переконливо аргументують, що він дозволяє нам визнавати транснаціональні взаємовідносини, які існують паралельно із державно-національним рівнем, а саме: такі, що мають супроводжуючі наслідки для національної політики чи діяльності організацій на системному рівні та для окремих індивідуумів на соціальному рівні [404, 288 – 292]. Адже участь у транснаціональних процесах можлива без географічної мобільності людей, зокрема через мережу Інтернет, яка у контексті процесу комунікації розвиває соціальне зближення попри географічну відстань. Як правило, транснаціональні простори характеризуються певною стабільністю і концентрацією, оскільки не всі міграційні процеси приводять до утворення транснаціональних просторів. Проекція на міграційні процеси є ще одним компонентом концептуальної ідеї дослідження ТОП.

Вивчення сучасної зарубіжної науково-педагогічної літератури свідчить, що категорію «транснаціональний простір» використовують для концептуалізації сутності ТОП, об'єднуючи три паралельних дискурси: 1) соціалізація у транснаціональному просторі; 2) транснаціональні конвергенції в освіті; 3) транснаціональна освіта. Так, напрям соціалізації у транснаціональному просторі походить від ініційованих Л. Прайсом та Т. Фейстом підходів на основі соціологічної перспективи міграційних процесів. Наукові розвідки освітньо-педагогічної науки в цій царині нині концентруються, переважно, на проблемі розвитку мультилінгвізму як ресурсу для створення й функціонування трансміграційних і транснаціональних мереж. Явище транснаціональних конвергенцій в освіті обґрунтовано на основі підходу ССУ як ізоморфних освітніх новоутворень, що набули всесвітніх масштабів. Такі транснаціональні конвергенції є водночас передумовою та результатом виникнення ТОП. Це пояснюється тим фактом, що входження у ТОП залежить певним чином від поєднуваності та взаємовизнання освітніх процесів, навчальних досвідів і здобутків, змістів освіти, сертифікатів і компетентностей. Тракткування феномену ТВО базується передусім на економічному вимірі розвитку освіти [205, 263].

Проте, освітньо-педагогічна наука лише останнім часом почала визнавати феномен ТОП та відзначати траєкторію його поступу. У центрі цих підходів знаходиться транснаціональна взаємодія освітніх агенцій, що існує суміжно з національно-державними суспільними інституціями різних рівнів. Визначення простору, запропоноване в межах ТОП, відрізняється від усталених в соціології та педагогіці міграції, оскільки воно включає «соціальні й символічні відносини протагоністів у межах певних територій та поміж ними» [368, 250].

З огляду на зазначене, наведене визначення, на нашу думку, розширює теоретичні та емпіричні дослідження, пов'язані з соціалізацією у транснаціональних соціальних просторах. Адже, процеси демократизації світового суспільства призводять до зміни освітньої парадигми, в якій людина нарівні з державою також стає активним суб'єктом перетворень в освіті, що виходять за національно визначенні межі. Це пояснюється тим фактом, що сучасний фахівець у своїй професійній діяльності знаходиться в умовах становлення системи світового економічного господарювання. Така ситуація потребує від нього знань та умінь, необхідних і актуальних не лише в країні його проживання, а й у світі. Розмаїття потреб людини, в основі яких нині знаходяться мотиви свободи вибору змісту і місця професійної діяльності в світі, породжує різноманіття освітніх послуг. За цих умов саме ТВО надає фахівцям можливість успішної соціалізації в умовах глобалізації.

Однією з провідних ознак ТОП є те, що він діє у межах транснаціонального соціального простору, а подекуди і створює його. Другою ознакою виступає глобальна конвергенція в галузі освіти, ідентифікована послідовниками нео-інституціонального підходу розвитку ССУ. Транснаціональні конвергенції, у свою чергу, є передумовою для розвитку транснаціональних освітніх послуг, що орієнтовані чи не орієнтовані на прибуток, фінансуються у приватний спосіб. Необхідно зазначити, що в межах підходу ССУ, новий вимір розвитку освіти за умов глобалізації й інтернаціоналізації не набув достатнього висвітлення, зокрема, з причин застосування одновекторного низхідного аналізу взаємопроникнення

культурно-структурних моделей, до яких, насамперед, відноситься національно сформована держава. Тобто, соціологи освіти у своїх працях не передбачили потенційні зміни ролі держави у процесі формування ТОП. Це пояснює неврахування науковцями економічного виміру розвитку освіти, що є фундаментальною характеристикою третьої ознаки ТОП – становлення ТВО. Проте, серед основних переваг цього підходу вчені виокремлюють, по-перше, можливість поєднувати теоретичні гіпотези з емпіричними дослідженнями; по-друге, його теоретичну гетерогенність, яка дозволяє розглядати процес глобалізації освітньої сфери разом з теорією світового суспільства Н. Льюманна. ТОП, обґрунтований К. Адік на основі підходу ССУ, уможливорює визнання транснаціональних вимірів розвитку освіти. Потенціал досліджуваного феномену ще не розкрито повною мірою, однак він може стати інструктивною основою для аналізу зумовлених глобалізацією вимірів розвитку освіти, що потребують подальшого теоретико-емпіричного дослідження.

1.2. Транснаціональна вища освіта як соціально-економічна і педагогічна проблема

Явище ТВО не є новим у світовому освітньому просторі, але швидкий поступ його глобального поширення набуває нових обрисів та напрямів розвитку. Протягом останніх двадцяти років підвищений попит на освітні послуги в галузі вищої освіти значно перевищив матеріальні й людські ресурсні можливості окремих країн щодо їх задоволення, а відтак спровокував феноменальне зростання транснаціональної академічної мобільності та розвитку транснаціональних форм вищої освіти, переважно в англійськомовних країнах, котрі традиційно вважаються лідерами у запровадженні ТВО. Про невпинність цього процесу переконливо свідчать статистичні дані, оприлюднені у Звіті «Глобальна мобільність студентів 2025» Міжнародної програми розвитку освіти Австралії, що прогнозують глобальне посилення попиту на міжнародні освітні послуги з 1,8 мільйона студентів у 2000 р. до 7,2

мільйонів у 2025 р. [348, 3]. Маємо розуміти, що ці приголомшуючі показники віддзеркалюють, у певний спосіб, як потужні виклики так і широкі можливості щодо розбудови вищої освіти на національному та міжнародному рівнях. Оскільки студенти не припиняють рухатися у зарубіжжя для навчання, вони стають важливим компонентом міжнародного виміру у становленні вищої освіти. Але сама по собі академічна мобільність студентів не може задовольнити попит на вищу освіту у густонаселених країнах, котрі інтенсивно формують стратегічний людський капітал за рахунок максимальної причетності до глобального суспільства знань, що у свою чергу спричиняє експоненціальне зростання кількості транснаціональних навчальних програм та провайдерів останніх. Такі інноваційні форми навчання й моделі співпраці у змозі запропонувати студентам різноманітні освітні програми для опанування у країні постійного проживання.

Вдумливе вивчення літературних джерел, дає підстави констатувати значне зосередження уваги вітчизняних і зарубіжних учених на дослідженнях, пов'язаних з проблемами розвитку ТВО, що спричинено низкою чинників. Серед них найбільш вагомими можна вважати: 1) перехід на дворівневу систему вищої освіти; 2) розвиток ідей глобальної взаємодії університетів як самостійних суб'єктів у міжнародному освітньому просторі; 3) уніфікація процесів академічної мобільності представників української та зарубіжної університетської науки; 4) залучення студентів до активного самостійного пошуку можливостей отримання навчального досвіду за кордоном тощо.

Зауважимо, що зростання інтересу до транснаціонального виміру розвитку вищої освіти спричинило збільшення кількості понять і термінів, котрі використовують для опису сучасних змін, зокрема мова йде про терміни «транснаціоналізм», «транснаціоналізація» та «транснаціональний». Важливим є дослідження цих понять, а також їх трактування у різних національних і міжнародних документах, наукових монографіях і статтях дослідників розвитку міжнародної освіти, глобальної освіти, ІВО тощо. Стандартне визначення терміну «транснаціональний» (transnational), розміщене в он-лайнній версії

енциклопедії Мірраем-Вебстер, звучить як «розширення або вихід за межі національних кордонів» [464]. Таке трактування обумовлене наявністю в його складі префікса латинського походження «транс» [від лат. trans – через, за, крізь, пере, по той бік], що, як правило, є першою частиною складних слів, і означає: 1) переміщення через щось; рух через якийсь простір, його пересічення; 2) вихід за межі чогось; розташування за межами чогось [178].

Один з найпоширеніших словників англійської мови «Американська спадщина» наводить декілька дефініцій терміну «транснаціональний», а саме: 1) «такий, що без обмежень долає національні кордони» та 2) «щось, пов'язане з участю декількох країн чи національностей» [464]. Словники англійської мови «Collins» і «Webster's College Dictionary» трактують цей термін у рубриці «Врядування, політологія і дипломатія» як «щось, що виходить за межі, інтереси тощо однієї нації» [279; 518].

У цілому, варто зазначити, що термін «транснаціональний» та похідні від нього – «транснаціональність», «транснаціоналізм» – здебільше використовуються й обґрунтовуються у працях, пов'язаних із соціальними науками, – соціологією, філософією, політологією, економікою, культурологією тощо. Так, на англійській сторінці вільної енциклопедії «Вікіпедія» знаходимо дефініцію терміну «транснаціональність» як «принцип здійснення будь-яких дій крізь національні кордони з метою поширення впливу на широкому (повсюдному) рівні. Він зазвичай використовується для опису діяльності ЄС, на відміну від терміну «міжнародний» як такий, що діє серед національних урядів різних країн і контрольований ними, або «наднаціональний», що має на увазі делегування повноважень на більш високий рівень урядування. Відповідно до принципу субсидіарності, усі управлінські дії повинні здійснюватися на найнижчому рівні урядування, з тим щоби максимізувати демократичність підзвітності та пришвидшити реагування на потреби людей. У зв'язку з цим, принципи діяльності ЄС роз'яснюються з посиланням на так звану «транснаціональну додану вартість», сутність якої полягає у тому, що уроки з досвіду однієї країни можуть виявитися корисними для інших [581].

Натомість, на російськомовній сторінці «Вікіпедії» детально представлено теорії транснаціоналізації, як групу теорій у галузі світової економіки, що пояснюють особливості становлення й розвитку ТНК, а також закономірності здійснення цими корпораціями прямих іноземних інвестицій (ПІІ). Попри значні обсяги ПІІ і наявність великої кількості ТНК, що їх здійснювали на початку ХХ ст., перші спеціальні концепції, котрі пояснювали феномен ТНК, з'явилися лише у 50 – 60-х рр. ХХ ст. [577]. Їх подальший розвиток здійснювався у межах декількох наукових шкіл, зокрема еkleктичної теорії британського вченого Дж. Даннінга (J. Dunning), теорії використання ринкової влади для транснаціоналізації С. Хаймера (S. Hymer) та Ч. Кіндлебергера (Ch. Kindleberger), теорії життєвого циклу товару Гарвардської школи під керівництвом Р. Вернона (R. Vernon), а також теорії інтернаціоналізації фірми шведського вченого Дж. Йохансона (J. Johanson), керівника Уппсальської економічної наукової школи [122, 19 – 49; 577].

Варто наголосити, що усі означені теорії спираються лише на емпіричний досвід розвинених країн, проте нині транснаціоналізація охопила багато країн, що розвиваються. На думку дослідників, відбувається посилення тенденції формування поліцентричного світу, в якому зростаючу роль відіграють ТНК постсоціалістичних країн та тих, що економічно розвиваються на Близькому і Далекому Сході, Центральній і Південній Африці, Латинській Америці [160, 49 – 54]. Україномовна сторінка «Вікіпедії» також надає економічне обґрунтування терміна «транснаціоналізація» як процесу посилення світової інтеграції у результаті глобальних операцій ТНК. На ній зазначається, що транснаціоналізація – це якісно новий етап інтернаціоналізації господарського життя, який характеризується різким зростанням ролі зовнішніх чинників розвитку всіх держав і створення транснаціонального капіталу [179].

Ще одним похідним терміном від концепту «транснаціональний» вважаємо «транснаціоналізм», який означає соціальне явище, що розвинулося у наслідок підвищеної взаємопов'язаності між людьми, з одного боку, і нехтування економічного і соціального значення кордонів між національними

державами, з іншого [579]. Зокрема, Глосарій ЮНЕСКО в галузі соціальних та гуманітарних наук трактує «транснаціоналізм» як множинні зв'язки та взаємодії, що об'єднують людей та інституції через кордони національних держав [580]. Зауважимо, що термін «транснаціоналізм» вперше зустрічається на початку XX ст. у роботах американського журналіста Р. Борна (R. Bourne) для опису «нового способу осмислення відносин між культурами» [253, 86 – 97]. Впродовж останнього десятиліття цей термін став широко використовуватися серед сучасних провідних учених у галузі соціальних наук, зокрема у наукових працях з культурології, антропології, історії, літературознавства А. Аппадурі (A. Appadurai), Л. Бюелля (L. Buell), Дж. Кліффорда (J. Clifford), Г. Бгабгі (H. Bhabha) та ін. На противагу лінійному і обмеженому розумінню часу і простору, використовуючи риторику транснаціоналізму, вони визначили нові концепти суб'єктивності, що надають особливого значення множинності, мобільності, гібридності, а також проміжним просторам [510].

Так, соціальні антрополози надали транснаціоналізму теоретичного визначення як процесу, завдяки якому іммігранти створюють і підтримують багатоканальні суспільні відносини, що поєднують між собою різні соціуми їхнього походження та територіального проживання [265, 607]. У «Вікіпедії» зазначається, що з 1980 р. явище транснаціоналізму тісно пов'язують з процесами міграції, що перетворюється на постійний рух людей між двома або більше соціальними просторами або географічними місцями. Підтримані розвитком глобальних транспортних перевезень та телекомунікаційних технологій, все більше і більше мігрантів створюють міцні транснаціональні зв'язки з багатьма країнами, згладжуючи чітке, традиційне розуміння соціального і географічного просторів [579].

Культурологи у своїх працях, присвячених вивченню явища транснаціоналізма, акцентують увагу на змінах у ставленні суспільства до категорії простору, що пов'язане, насамперед, з наявністю великої кількості людей, які нині живуть у соціальних осередках, розташованих одночасно у

декількох фізичних місцях та соціумах на території двох або більше національних держав. Усі разом такі множинні контексти утворюють, на думку професора транснаціональної антропології Оксфордського університету С. Вертовеца (S. Vertovec), так звані «транснаціональні соціальні регіони» (transnational social field), «транснаціональні соціальні простори» (transnational social space), «транснаціональні поселення» (transnational village), «транслокації» (translocality) [612; 613, 578]. Як бачимо, дослідники в галузі соціальних наук використовують цей термін, переважно, для означення соціальних просторів, котрі створюють іммігранти попри географічні, культурні та політичні кордони.

З плином часу термін «транснаціоналізм» почали вживати не лише стосовно транскордонної мобільності людей, а також щодо переходу крізь кордони культурного, інформаційного, економічного потоків. А відтак, «транснаціоналізм являє собою новий аналітичний погляд, що розкриває зростання інтенсивності кругообігу товарів, інформації, людей, спричинене міжнародною трудовою міграцією населення» [265, 607]. За визначенням наукового співробітника Науково-дослідного інституту зарубіжної політики США Дж. Курта (J. Kurth), транснаціоналізм як економічний процес полягає у глобальній реорганізації виробничого процесу, під час якого різні стадії виробництва будь-якого продукту можуть відбуватися в різних країнах, як правило, з метою мінімізації витрат. Економічний транснаціоналізм широко відомий як глобалізація набув прискорення в другій половині ХХ ст. завдяки розвитку мережі Інтернет і бездротового зв'язку, а також зниженню глобальних транспортних витрат. Однією із форм проявів економічного транснаціоналізма учений називає розвиток ТНК, які прагнуть мінімізувати витрати і максимізувати прибутки, організовуючи свою діяльність найефективнішим способом, незалежно від політичних кордонів [83]. У зв'язку з цим, транснаціональна діяльність характеризується як така, що відбувається на постійній зворотній основі через національні кордони і потребує регулярних і значних витрат часу від усіх учасників. Транснаціональна діяльність може

здійснюватися потужними учасниками – представниками національних урядів і ТНК або ініціюватися пересічними особами. Вона не обмежується лише економічними заходами, також може включати політичні, культурні та релігійні ініціативи [511, 463 – 477].

Можемо констатувати, що це визначення вказує на тісний зв'язок між транснаціоналізмом і глобалізацією, котра також віддзеркалює, по суті, швидке розширення транскордонних угод і мереж у всіх сферах життя, водночас, підкреслюючи, розмивання чіткості кордонів між національними державами. Таку точку зору знаходимо у працях професора соціології Лондонської школи економіки Л. Склеір (L. Sklair), яка використовує термін «транснаціональний» як синонім до терміну «глобальний». Вчена зауважує, що транснаціональна діяльність «перетинає кордони держави, але не обов'язково ініціюється державними органами і може здійснюватися у трьох основних сферах: 1) економічній, 2) політичній, 3) культурно-ідеологічній» [546].

Протилежної точки зору дотримується М. Керні (M. Kearney), який зауважує, що транснаціоналізм має дещо обмежений масштаб. У той час, зазначає науковець, як глобальні процеси значною мірою децентровані від конкретної національної території і відбуваються в глобальному просторі, транснаціональні процеси, з одного боку, залишаються закоріненими в одній або декількох національних державах, а з іншого – проходять крізь них. Транснаціональні процеси акцентують увагу на культурних та політичних проектах національних держав, оскільки останні змагаються за гегемонію у відносинах з іншими національними державами, зі своїми громадянами і «ворогами», у той час як глобалізація передбачає більш абстрактні й меншою мірою інституціоналізовані процеси, що відбуваються без врахування національних особливостей» [393, 548].

Проаналізувавши зазначені трактування концепту «транснаціональний» та його похідних «транснаціональність» і «транснаціоналізм» провідними науковцями соціальних та гуманітарних наук в розвинених англомовних країнах, можна зробити висновок, що нині не досягнуто консенсусу у їх

визначенні. Використання цих термінів в антропології, соціології, політології та інших соціальних дисциплінах посилило їх семантичну неоднозначність. Проте, серед науковців все ж існує порозуміння щодо ідентифікації транснаціоналізму як багатогранного і складного процесу, що є частиною владних взаємовідносин, котрі впливають на діяльність через кордони [510]. За таких умов, прикладами транснаціоналізму можна вважати:

- започаткування діяльності транснаціональних неурядових організацій світового масштабу, зокрема, ООН, ОЕСР, Світового банку, Римського клубу, тощо;
- утвердження міжнародних, регулюючих економічну діяльність, тарифів;
- укладання різнопрофільних міжнародних договорів щодо глобальної фінансово-господарської діяльності, вирішення глобальних екологічних проблем, а також надання освітніх послуг та здійснення наукових досліджень у глобальному масштабі.

Експерт Центру з питань глобалізації, освіти і суспільного розвитку Брістольського університету (Велика Британія) Р. Дейл (R. Dale) у контексті сучасних освітніх процесів розглядає поняття «транснаціональний» (transnational – буквально «крізь нації») й «інтернаціональний» (international – буквально «між націями») як широко використовувані у дослідженнях з порівняльної педагогіки, які в обох випадках передбачають «національний» рівень діяльності з акцентом на тому, що щось відбувається «через» або «між» націями. Натомість, поняття «наднаціональний» (supranational – буквально «над націями») позначає окремий, відмінний рівень або масштаб діяльності, вищий від національного [300, 125].

У цьому контексті цікавою для нашого порівняльно-педагогічного дослідження видається точка зору професора Р. Коуена (Cowen R.), Президента Товариства порівняльної педагогіки в Європі (2004 – 2008 рр.), щодо здійснення порівняльного аналізу досліджуваного феномена транснаціоналізму в галузі освіти. Вчений зазначає, що у дослідженнях, присвячених вивченню

явища освітньої мобільності важливими є три концепти «трансфер», «трансляція», «трансформація». Зазначені концепти можуть тлумачитися у такий спосіб: 1) трансфер – рух освітніх ідей та успішної практики в наднаціональному, транснаціональному або міжнародному просторі; 2) трансляція – зміна сутності навчальних закладів або переосмислення освітніх ідей, що зазвичай відбувається у процесі трансферу в просторі; 3) трансформація – метаморфози, які потребують внеску нових соціально-економічних сил в освіту в нових умовах, котрі накладаються на первинну сутність освіти під час трансляції [296, 561–573]. Такий підхід, на нашу думку, є дуже корисним, оскільки він допомагає роз'яснити базові мотиви, зокрема, з якої причини відбувається переміщення (трансфер), хто здійснює це переміщення, звідки й куди, і що лежить в основі політики такого переміщення.

На думку викладачки Університету Східного Лондона Т. Кім (T. Kim), термін «транснаціональний» використовується у дослідженнях в галузі вищої освіти для підкреслення значення «між» або «над» територіальними кордонами, тому основний акцент робиться на те, що відбувається у «транснаціональному просторі», а не на рівні офіційної взаємодії між народами [399, 317]. Представниця сучасної наукової школи соціальної антропології з Університету Гренади (Іспанія) Е. Браво-Морено (A. Bravo-Moreno) у своїх працях про вплив транснаціональної мобільності на розвиток вищої освіти закликає про необхідність вийти за межі уявлення про «території» як зафіксовані у просторі контейнери будь-яких соціальних процесів і переосмислити значення термінів «глобальний» та «локальний» як переконливих дескрипторів простору [255, 420]. Учена апелює до досліджень Дж. Ріфкіна (J. Rifkin), в яких він наголошує, що нині сучасна наука майже ніщо не розглядає як статичне чи фіксоване, і навіть жодної структури не існує поза процесом [525].

Викладач факультету соціальних наук і філософії Університету Явяскуля (Фінляндія) І. Кауппінен (I. Kauppinen), розробляючи теорії формування транснаціонального академічного капіталізму, зауважує про важливість врахування даних з різних географічних регіонів, а також результатів

досліджень про їхню взаємодію. Вчений переконує, що усі зміни у діяльності університетів найкраще обґрунтовуються за умови здійснення аналізу трансформацій з урахуванням місцевого, національного і глобального рівнів. А відтак, сутність транснаціоналізації академічного капіталізму він пояснює як інтеграцію транснаціонального виміру у навчальну, науково-інноваційну й фінансову діяльність університетів, що посилює транснаціональну інтеграцію між університетами та глобалізованим знаннєвим капіталізмом і збільшує можливості вчених та навчальних закладів диверсифікувати свої зовнішні джерела фінансування на транснаціональному рівні. Це досягається через поєднання локального, національного й транснаціонального підходів у стратегіях організації практичних робіт, дослідницьких мереж, посередницьких організацій, нових схем вироблення знання й механізмів фінансування, що сприяє нівелюванню меж між галуззю вищої освіти, державним і приватним сектором економіки і спонукає до врахування транснаціонального виміру у дослідженнях динаміки розвитку академічного капіталізму. Іншими словами, транснаціональний академічний капіталізм означає транскордонну інтеграцію вищої освіти і знаннєвого капіталізму у вигляді транснаціональних інноваційних дослідницьких мереж [392, 543 – 556]. Висловлена І. Кауппіненом точка зору підкріплюється і поглядами інших учених, зокрема, соціолог Університету Каліфорнії В. Робінсон (W. Robinson), вказує на необхідність обирати за основу будь-яких досліджень саме глобальну соціальну систему, на відміну від національно-центрованої парадигми, оскільки соціальні структури все більше стають транснаціональними [528, 564; 529, 3].

У цілому для означення поняття «транснаціональна вища освіта» (transnational higher education) в міжнародних англомовних документах, монографічних дослідженнях і науковій періодиці використовують подібні за суттю терміни, а саме: «закордонна вища освіта» (higher education abroad), «міжнародна вища освіта» (international higher education), «трансгранична вища освіта» (cross-border / transborder higher education), «вища освіта без кордонів» (borderless higher education) [424, 2 – 3]. Ці англомовні терміни зазвичай

вживаються для означення реального або віртуального пересування студентів, педагогів, знань та академічних програм з однієї країни в іншу. Попри те, що існують певні концептуальні розбіжності між цими термінами вони використовуються як синоніми. Найширше значення, на думку експертів, має термін «вища освіта без кордонів». Термін «транскордонний» вживається, переважно, за необхідності наголошення на географічній або юридичній відсутності кордонів [423, 3].

Викладач Університету Південної Австралії Г. Сендерсон (G. Sanderson) зауважує, що останнім часом терміни «транснаціональна вища освіта», «транскордонна вища освіта» та «вища освіта без кордонів» вживаються, як правило, для опису певних аспектів «міжнародної вищої освіти» (international higher education) та «інтернаціоналізації освіти» (internationalization of education) [534]. У свою чергу, термін «міжнародна освіта» визначається англomовною сторінкою Вікіпедії у двох варіантах. Перший, пов'язаний з освітою, що переходить межі національних кордонів разом з особами, які за обміном знаходяться в університетах чи ВНЗ інших країн. Другий варіант передбачає комплексний підхід до освіти, котра готує студентів до активного громадянства у взаємозалежному світі. Розуміння масштабності цього явища посилюється і поглиблюється за допомогою вивчення культур, мов, екологічної ситуації, систем урядування, політичних відносин, релігії, географії та історії світу. Міжнародна освіта як галузь дослідження, присвячена вивченню особливостей навчання за кордоном і підготовки студентів до міжнародного працевлаштування, а також як частина концепції міжнародного розвитку, викладається у багатьох коледжах і університетах по всьому світу. Хоча визначення цього явища відрізняється в різних мовах, міжнародна освіта, як правило, включає: 1) знання про регіони світу та культури; 2) знайомство з міжнародними та глобальними проблемами; 3) уміння працювати ефективно в глобальному або міжкультурному середовищі та використовувати інформацію з різних джерел в усьому світі; 4) здатність спілкуватися декількома мовами; 5) поважне і турботливе ставлення до інших культур і народів [378].

Зокрема, Державний департамент США та Міністерство освіти США протягом тижня перед Днем подяки проводить офіційний «Тиждень міжнародної освіти». Метою цього заходу є надання можливості відсвяткувати переваги міжнародної освіти та глобальних обмінів. Така спільна ініціатива сприяє розвиткові програм з підготовки американців до життя й роботи у глобальному середовищі, а також залученню майбутніх студентів із-за кордону для навчання й обміну досвідом в США. Це свідчить про те, що міжнародна освіта є не лише фізичним перетином національних кордонів, але також способом глобального мислення в місцевих умовах.

Міжнародний експерт у галузі ІВО та розвитку ТВО, ад'юнкт-професор Торонтського університету (Канада) Дж. Найт висловлює думку про те, що «неточне використання термінології» свідчить, з одного боку, про складність досліджуваного явища, а з іншого, є результатом його тридцятилітньої еволюції «від міжнародного → глобального → й до транснаціонального вимірів розвитку вищої освіти» [416, 14]. У таблиці 1.2.1. відображено еволюцію термінології у галузі міжнародної освіти.

Таблиця 1.2.1.

Еволюція термінології у галузі міжнародної освіти

Нові терміни (останні 15 років)	Усталенні терміни (останні 25 років)	Традиційні терміни (останні 40 років)
Загальні терміни		
<ul style="list-style-type: none"> • Глобалізація • Освіта без кордонів • Транскордонна освіта • Транснаціональна освіта • Віртуальна освіта • Інтернаціоналізація закордоном • Інтернаціоналізація вдома • Міжнародні спільні програми 	<ul style="list-style-type: none"> • Інтернаціоналізація • Мультикультурна освіта • Міжкультурна освіта • Глобальна освіта • Дистанційна освіта • Офшорна або зарубіжна освіта 	<ul style="list-style-type: none"> • Міжнародна освіта • Міжнародне розвивальне співробітництво • Порівняльна педагогіка • Заочна освіта
Специфічні терміни		
<ul style="list-style-type: none"> • Спільні, подвоєні й поєднані програми • Твіннінгові, франчайзингові, артикуляційні, валідаційні програми 	<ul style="list-style-type: none"> • Міжнародні студенти • Навчання закордоном • Інституційні угоди • Партнерські проекти • Країнознавство • Двосторонні й 	<ul style="list-style-type: none"> • Іноземні студенти • Обмін студентами • Розвивальні проекти • Культурні угоди • Вивчення мови

<ul style="list-style-type: none"> • Зарубіжні філії • Провайдери освітніх послуг • Корпоративні університети • Мережі • Віртуальні університети 	<p>багатосторонні угоди</p> <ul style="list-style-type: none"> • Партнерство 	
---	---	--

Джерело: Knight J. Joint and Double Degree Programmes: Vexing Questions and Issues: Report / Jane Knight. - The Observatory on Borderless Higher Education, September 2008. – 24 p.

Цю точку зору поділяє також С. Берген (S. Bergan), голова Департаменту вищої освіти та історії викладання РС, зокрема, він наголошує, що термінологія в галузі вищої освіти зазнає суттєвого розвитку: термін «транснаціональна освіта» був найпершим, який використовувався для опису цього явища, зокрема у документах європейських організацій та університетів. У свою чергу, термін «транскордонна освіта» буквально означає, що надання освіти здійснюється через перетин кордонів. При цьому, обидва терміни позначають географічне положення надання вищої освіти, що заснована в одній країні, а доставляється в іншу. Замість класичної студентської мобільності, з'являється мобільність надання освітніх послуг, хоча одне не виключає іншого. Третій термін «вища освіта без кордонів» підкреслює, що національні кордони не мають жодного відношення до цього виду освіти, яка не обов'язково походить з будь-якої конкретної країни [244, 8].

Отже, як бачимо, вища освіта традиційно характеризувалася своїми широкими міжнародними зв'язками, завдяки чому співтовариства вчених завжди взаємодіяли через кордони, здійснюючи дослідження у науковій сфері. Проте, нинішній рівень міжнародної співпраці, пов'язаний з величезними потоками іноземних студентів, програмною та інституційною мобільністю, розглядається як абсолютно нове явище. Крім того, більшість із традиційних міжнародних зв'язків використовується насамперед для академічних і культурних цілей. Однак, останнім часом транснаціональна освіта почала здійснюватися з комерційною метою. Перехід «від допомоги до торгівлі» стався у той час, коли до академічного співробітництва долучилися як розвинені країни, так і ті, що розвиваються. Дійсно, включення терміну «освітні послуги» до торгівельних дискусій у межах Генеральної угоди з торгівлі

послугами (ГАТС, далі – Генеральна угода) СОТ поступово надає вищій освіті якостей потенційної комерційної послуги [327, 6]. А відтак, у сучасній науковій літературі утверджується нове поняття «міжнародна пропозиція освітніх послуг» [495, 33].

Відповідно до класифікації Генеральної угоди, нині у світі функціонує чотири типи міжнародної пропозиції освітніх послуг, механізми яких ми детально розглянемо у подальших розділах нашої монографії, а саме: 1) транскордонний експорт/торгівля освітніми послугами (cross-border supply); 2) пересування крізь кордони споживача освітніх послуг/студентська мобільність (consumption abroad); 3) ПІІ як комерційна присутність (commercial presence); 4) пересування крізь кордони безпосереднього носія освітніх послуг (presence of natural persons) [456, 10]. Осмислюючи зазначене в контексті нашого дослідження можемо підсумувати, що ТВО передбачає перетин кордонів послугами та споживачами послуг. Адже, в межах першого типу послуги перетинають кордони за допомогою дистанційної чи віртуальної освіти, в межах третього типу іноземні інвестиції сприяють заснуванню філій кампусів, зарубіжних корпоративних інститутів та франчайзингових програм.

Науковці різних країн переконані у тому, що допоки не вироблено чіткого, усталеного у міжнародному освітньо-науковому просторі, трактування термінів «транскордонна вища освіта», «транснаціональна вища освіта» і «вища освіта без кордонів», проте можна охарактеризувати деякі очевидні тенденції. Так, термін «транскордонна вища освіта» розглядається як синонім широкого тлумачення транснаціональної індивідуальної мобільності в межах терміну «міжнародна освіта» і використовується як узагальнюючий термін для означення різноманітності існуючих видів міжнародної діяльності, про що свідчать праці С. Вінсен-Ланкрана (S. Vincent-Lancrin). Зокрема, дослідник зазначає, що: «студенти, які навчаються за кордоном традиційно репрезентують найбільш поширену форму транскордонної вищої освіти. Проте, впродовж останнього десятиліття з'явилися нові види транскордонної вищої освіти. Тому, нині транскордонна вища освіта включає не лише міжнародну мобільність

студентів, а й мобільність освітніх програм і навчальних установ через кордони» [615, 2]. Цю точку зору підтримують П. Еккель (P. Eckel), М. Грін (M. Green) і Б. Аффольтер-Кейн (B. Affolter-Caine) [316, 299], які розглядають транскордонну вищу освіту як міжнародну мобільність студентів, викладачів, дослідників, програм, проектів та навчальних закладів.

Дж. Найт також описує транскордонну вищу освіту як міжнародну мобільність людей, програм та установ [414]. Дослідниця зауважує, що термін «транскордонна освіта» часто використовується як синонім до терміну «інтернаціоналізація», у тому ж значенні як раніше використовувався термін «міжнародна освіта». Проте, на думку вченої, така інтерпретація є помилковою [418, 18].

С. Marginson, використовує термін «транскордонний» у своїх працях, присвячених опису вищої освіти, ринків освітніх послуг, освітніх і фінансових потоків у галузі освіти, потоків людей та ідей, студентської мобільності, міжнародних відносин навчальних закладів, он-лайнного трансферу освітніх послуг, – тобто, всього, що безпосередньо пов'язане з вищою освітою, і має потенціал переміщатися з однієї країни в іншу [446, 175 – 244]. Професор Університету м. Делі Е. Гапте (A. Gupta) вважає, що насправді, термін «транскордонний» має на увазі усвідомлення і визнання національних кордонів, а також тих, що стосуються політичних, соціальних і культурних норм. Дослідниця наголошує, що сьогодні можна мати доступ до міжнародної вищої освіти, не перетинаючи кордонів. Адже, ІВО передбачає інтеграцію міжнародного, міжкультурного і / або глобального вимірів у цілі, функції та доступ до вищої освіти. Під транскордонною вищою освітою вчена розуміє навчання студентів на курсі або програмі, що були розроблені й надаються, в іншій країні, відмінній від країни їх проживання [301, 16 – 23].

Американський науковець з Корнельського університету М. Кріц (M. Kritz) у своїх роботах, здебільше, використовує термін «транскордонна вища освіта», оскільки він є найуживанішим і передбачає транскордонний рух студентів або надання послуг з вищої освіти провайдерами, розташованими в

одній країні для студентів з інших країн. На її думку, транскордонна вища освіта означає, що деякі особи чи форми освітньо-навчальної діяльності ВНЗ фактично перетинають міжнародні кордони або навчальні установи надають свої послуги у двох або більше країнах. Хоча, вона наголошує, що нині у фаховій літературі все частіше зустрічається термін «транснаціональна вища освіта», який описує освітні послуги, що виходять за межі однієї країни. З іншого боку, освіта може мати міжнародний або, навіть, транснаціональний вимір без залучення іноземних студентів або реалізації інституційної мобільності [428, 5].

На думку міжнародних експертів у галузі вищої освіти, частіше уживаним є термін «вища освіта без кордонів» (*borderless higher education*), на відміну від «транскордонна вища освіта» чи «транснаціональна вища освіта». Дж. Найт [424] відзначає, що термін «вища освіта без кордонів» уперше з'явився у доповідях про розвиток вищої освіти Австралії і Великої Британії в 2000 р. Національний спостережувальний центр за ТВО (Велика Британія) у своїх документах [485] використав цей термін для опису «широкого спектру заходів та подій, що виходять за традиційні межі вищої освіти, будь то географічні, галузеві чи концептуальні, зокрема електронне навчання приватне і корпоративне навчання, міжнародне співробітництво у галузі освіти тощо». У багатьох документах та наукових дослідженнях термін «вища освіта без кордонів» стосується, зокрема, діяльності віртуальних університетів і навчання за допомогою ІКТ. Так, С. Маргінсон у своїх роботах наводить приклади «електронного навчання» у діяльності таких університетських компаній і консорціумів, як «Глобальний університет 21», «Кардін університет» (*Cardean University*), «Он-лайнів Нью-йоркський університет» (*NYUOnline*) тощо [448, 74].

Термін «вища освіта без кордонів» поширюється також на визначення діяльності мереж, асоціацій, консорціумів і партнерств. Європейський експерт з ІВО, викладач Вищої школи економіки і менеджменту Амстердамського університету прикладних наук Г. де Віт (*H. de Wit*) зараховує до такої

діяльності програми ЄС ERASMUS і SOCRATES; програму МАУ «Інституційне управління у вищій освіті», Європейську асоціацію міжнародної освіти, Глобальний альянс університетів і Лігу університетів світу [625, 33 – 39]. На думку Г. Сендерсона, термін «вища освіта без кордонів» найяскравіше описує світ, в якому глобальні процеси роблять територіальні кордони зайвими. Попри те, що студенти, викладачі, розробники навчальних програм, менеджери, асоціації, університети і консорціуми, що є частиною міжнародної навчально-наукової діяльності, як і раніше мають приналежність до певних країн, «вища освіта без кордонів» демонструє «стиснення» часу і простору як результат сучасних глобальних процесів [534].

Дослідження семантичного значення терміну «транснаціональна вища освіта» (transnational higher education) показує, що він, як правило, використовується відносно освітньо-наукових ініціатив та партнерства на інституційному рівні, а не на рівні індивідуальної мобільності викладачів або студентів. На сторінках «Аналітичного глосарію з якості вищої освіти» Л. Гарві (L. Harvey) [359] знаходимо визначення ТВО як надання освітніх послуг більше, ніж в одній країні, що асоціюється з ІВО, проте не є ідентичною цьому явищу. В аналітичному дослідженні «Моделі й типи: керівні вказівки щодо успішної практики транснаціональної освіти», виконаному австралійськими експертами під егідою Спостережувального центру за ТВО, наголошується, що з'ясування термінологічного поля є вкрай важливим, з огляду на наявність тих чи інших аспектів у різних дефініціях. Такі розбіжності можуть мати вирішальний вплив на регуляторні процедури як на національному, так і на інституційному рівнях. Адже, якщо певні типи транснаціональних послуг будуть виключені з регуляторних процедур, вони по-різному розглядатимуться провайдерами, а самі регуляторні правила залишатимуть чимало можливостей для їх порушення [291, 6].

Дослідники зі Спостережувального центру за ТВО Л. Вербік (L. Verbiik) та Л. Йоківірте (L. Jokivirta) розглядають ТВО як стрімко поширюване явище, що пов'язане зі зростаючими обсягами «експорту й імпорту освітніх послуг

різними країнами». Дослідниці зауважують, що ТВО – це освіта, що надається однією країною в іншій країні, і уособлює різні типи спільно наданих освітніх послуг, створення філій університетських кампусів, дистанційне навчання тощо, але виключає традиційні форми навчання закордоном, зокрема ті, що пов'язані з переміщенням студентів через державні кордони країн [609, 1].

Дж. Найт присвятила чимало робіт дослідженню сутності означених процесів впродовж декількох десятиліть у різних країнах світу. Свої міркування з цього приводу вона узагальнила у спеціальній доповіді «Офшорна, транснаціональна, транскордонна освіта чи освіта без кордонів: дилема щодо визначення та збору даних» (2005 р.). У цьому документі дослідниця, зокрема, зазначає, що явище, яким називають ТВО, стосується руху людей, програм, провайдерів, знання, ідей, проектів та послуг крізь національні кордони [405]. Співробітниця Спостережувального центру за ТВО Н. Кенні (N. Kenny) стверджує, що цей термін вперше з'явився у вжитку саме у документах і наукових працях австралійських учених для розрізнення двох типів закордонної вищої освіти, з одного боку такої, що надається австралійськими університетами в інших країнах (offshore / transnational education), а з іншого – такої, яку отримують іноземні студенти в Австралії (onshore / international education) [396]. У своїх працях такий підхід підтримують Р. Міддлхорст (R. Middlehurst) і С. Вудфілд (S. Woodfield) [470]. Вони зараховують до країн, що широко експортують ТВО, насамперед розвинені англомовні країни: США, Великобританію, Канаду, Австралію, Нову Зеландію, а також Німеччину, Росію, Україну, Францію, Нідерланди, Індію та Малайзію.

У статті про тайських студентів, що здобувають ступені вищої освіти на програмах австралійських університетів у Таїланді, Дж. Кроссман (J. Crossman) [297, 18 – 29] використовує термін «транснаціональне дистанційне навчання» для опису дистанційної освіти. Аналогічним чином В. Фіст (V. Feast) і Т. Брітег (T. Bretag) розмірковують про ТВО, як про доставку навчальних програм австралійських університетів до навчальних закладів Азіатських країн [329, 63].

Британська дослідниця Б. Ліск (B. Leask) використовує термін «транснаціональний» для опису «офшорних навчальних програм», зокрема, програм австралійських університетів, що надаються університетами-партнерами, розташованими поза межами Австралії [435, 144]. Крім того, Д. Бек (D. Bask) наводить у якості прикладу реалізації ТВО отримання китайськими студентами ступеню вищої освіти австралійського університету через філію, що знаходиться безпосередньо в Китаї [233]. У цілому, викладачі австралійських університетів Т. Гефернен (T. Heffernan), М. Морісен (M. Morrison), П. Бесю (P. Basu), А. Свіні (A. Sweeney) зауважують, що дослідження ТВО суттєво ускладнюється через непорозуміння у використанні термінології, зокрема довільне вживання слів «офшорне» (offshore), «заокеанське» (overseas) навчальне консультування (tutorial). На думку вчених, саме термін «транснаціональна вища освіта» об'єднує усі зазначені явища, які позначають:

- 1) програми, що надаються у відповідності з формальними угодами між австралійськими університетами та зарубіжними установами або організаціями;
- 2) програми, запропоновані до викладання частково або повністю за офшорним принципом (програми дистанційної освіти, що надаються зарубіжною установою за умови офіційної угоди);
- 3) програми, розроблені австралійським університетом відповідно до зарубіжних академічних стандартів [363, 27 – 39].

Їхні колеги з Австралії Г. МакБьорні (G. McBurnie) та А. Поллок (A. Pollock) на сторінках журналу «Міжнародна вища освіта» зауважують, що дійсно існує багато шляхів надання вищої освіти у транснаціональний спосіб. При цьому, наголошують дослідники, її привабливість є рівнозначною для всіх учасників цього процесу, а саме: студенти прагнуть отримати кваліфікацію зарубіжного ВНЗ, не переїжджаючи в іншу країну для навчання; роботодавці й влада національних країн зацікавлені у розвитку людського капіталу (включаючи ТНК з географічно дисперсною робочою силою); провайдери освітніх послуг шукають шляхи розширення експортних ринків [459, 13]. Уряд Австралії у своїх документах дотримується такого визначення ТВО: «австралійська ТВО, що також відома як офшорна або транскордонна освіта і

навчання, передбачає надання та / або оцінку програм / курсів акредитованим австралійським провайдером (навчальним закладом) в іншій країні, ніж Австралія, що передбачає компонент фізичної присутності викладачів і студентів, на відміну від освіти і навчання у дистанційному режимі. Транснаціональна освіта та професійна підготовка обов'язково передбачає фізичну присутність за кордоном викладача від австралійського провайдера, шляхом укладання офіційної угоди з місцевою навчальною установою / організацією [225].

Міжнародна організація з популяризації британської освіти й англійської мови у світі, Британська Рада, у своїх документах та на веб-сторінках використовує трактування ТВО як надання послуг з вищої освіти однієї країни в іншій. При цьому така освіта, за версією цієї організації, не охоплює традиційний ринок залучення міжнародних студентів, коли студенти ідуть навчатися закордон. Натомість транснаціональна освіта передбачає широке коло різних способів доставки, насамперед, дистанційну освіту й електронне навчання; угоди про валідацію й франчайзинг; твіннінг й інші форми співпраці. У цілому, ТВО означає надання освітніх послуг в умовах, коли студенти знаходяться в іншій країні, ніж та, де розташований навчальний заклад, що присвоює кваліфікацію [259, 12; 260].

Останніми роками у СОП широко застосовується трактування ТВО як освіти, яку отримує студент в іноземному університеті, проживаючи в своїй країні. При цьому студент не перетинає кордони, переїжджаючи на навчання в іншу країну, а освітні програми проникають крізь кордони і стають транснаціональними. Перетин кордонів за умови ТВО здійснюється або фізично, тобто переїздить викладачі з навчальними матеріалами, або віртуально, тобто завдяки дистанційній формі навчання з використанням телекомунікацій та Інтернет-технологій. Таке розуміння досліджуваного нами явища закладене в основу діяльності міжнародної організації «Глобальний альянс транснаціональної освіти – ГАТО» (Global Alliance for Transnational Education – GATE), яка об'єднала наприкінці 90-х рр. ХХ ст. ТНК, вищі

навчальні заклади, урядові структури для здійснення спільного контролю за якістю ТВО [571].

Російські науковці, зокрема А. Ліферов, О. Сагінова та ін. поділяють думку про те, що ТВО – це освіта, котра надає освітні послуги, що уможливають фахівцям, які їх отримали, здійснювати професійну діяльність в умовах економіки різних країн, і суб'єктом організації якої виступають міжнародні організації. ТВО також забезпечує додаткові можливості успішної соціалізації в умовах глобалізації [133, 46; 162]. Г. Лукічов на основі багатолітніх наукових досліджень дійшов висновку про те, що ТВО є безпосереднім результатом процесів ІВО і тісно пов'язана з використанням нових ІКТ в освіті [136, 72]. Водночас, він погоджується з визначенням феномену ТВО, що було прийняте в результаті численних дебатів та обговорень експертами міжнародних організацій ЮНЕСКО, РЄ та ЄК під час Ризького саміту (6 червня 2001 р.), а саме: «всі види програм вищої освіти чи навчальних курсів, або освітніх послуг, включаючи дистанційну освіту, при здійсненні яких, студенти знаходяться в іншій країні, а не в тій, де розташований вищий навчальний заклад, що присвоює кваліфікацію. Програми можуть належати освітній системі іноземної країни, або реалізовуватися незалежно від будь-якої національної системи освіти» [169; 294]. Це трактування відображене у спільному документі «Кодекс професійної практики у наданні транснаціональної освіти» Комітету конвенції про визнання кваліфікацій вищої освіти, що створений зазначеними організаціями для вирішення міжнародно-правових проблем розвитку ТВО [589].

Проаналізуємо детально це визначення, розміщене у міжнародному рамковому документі, що покликаний захищати студентів та інших зацікавлених осіб від низькоякісних освітніх послуг і провайдерів з поганою репутацією. Як бачимо, воно є максимально наближеним до глобального розуміння цього феномену та віддзеркалює його історичне зародження у австралійській освітній практиці. В основі трактування ЮНЕСКО / РЄ міститься уточнення, що лише студент знаходиться в іншій країні, ніж

навчальна інституція, що присвоює кваліфікацію. Проте, не меншого значення набуває і твердження про те, що транснаціональні освітні програми можуть працювати незалежно від будь-якої національної системи освіти, що у свою чергу передбачає можливість для існування програм «без громадянства» а, в кінцевому результаті і навчальних установ «без громадянства». Натомість, практика реалізації транснаціональних освітніх послуг різними провайдерами показує, що всі вони, як правило, мають певний тип акредитації та офіційну реєстрацію хоча би в одній країні. Незрозумілим, на наш погляд, залишається і твердження щодо розміщення провайдера транснаціональних освітніх послуг по відношенню до студентів. Адже, як відомо, існує чимало провайдерів, що забезпечують свою фізичну присутність у іноземній країні-споживачеві освітніх послуг і отримують від неї дозвіл на надання ліцензованих програм й присвоєння кваліфікацій. За таких умов, провайдери є суто іноземними, проте вони не розташовані в іншій країні, ніж студенти, котрі там навчаються. З огляду на трактування ТВО ЮНЕСКО / РС, у ній не враховані такі її види, що передбачають наявність іноземних провайдерів у певній країні, громадяни якої навчаються у зазначених закладах.

Варто зауважити, що це визначення ТВО взято за основу у дослідженні «Транснаціональна освіта у Європейському контексті – забезпечення, підходи та стратегії», здійсненого Асоціацією академічного співробітництва на замовлення ЄК у 2008 р. [200, 19]. У спеціальному параграфі, де висвітлюється проблема термінології у галузі ТВО, зазначається, що обрання терміну «транснаціональна освіта» зумовлене найменшою поширеністю його використання, навіть серед провайдерів транснаціональних освітніх послуг, які по-суті являють собою широкий спектр шляхів постачання: від експорту навчальних програм до індивідуальної чи інституційної мобільності. Особливої ваги для нашого наукового пошуку мають результати зазначеного дослідження, отримані при співставленні використання термінології в освітніх документах Великої Британії, США й Австралії [201, 57 – 58].

Так, у *Великій Британії* в межах університетського сектору, термін «транснаціональна освіта» не є поширеним. Більшість університетів використовують для цього виду освітніх послуг загальний термін «спільне міжнародне постачання» (collaborative international provision) або описують ТВО за її компонентами як-то: франчайзингове постачання, дистанційне навчання, філії університетських кампусів тощо. Найпопулярнішим серед постачальників та отримувачів транснаціональних освітніх послуг з Великої Британії є терміни «дистанційне навчання», «онлайнове / віртуальне навчання», «е-навчання», «спільне постачання» які вони використовують для означення усіх програм, до яких вони долученні. Проте, все ж таки існують певні дебати щодо використання термінології для британських програм, наданих закордон, оскільки вільне використання різних термінів одночасно породжує їх небажану взаємозамінність.

В *Австралії* термін «транснаціональна освіта» почали використовувати на початку 90-х рр. ХХ ст., що робить цю країну фундатором термінології для означення процесів надання транснаціональних освітніх послуг. У цілому цей термін використовувався з наголосом на географічному критерії залучення іноземних студентів. Він не враховує тип надання послуг (твінінгове навчання, фрайчанзингове навчання, філії кампусів тощо), а також не враховує дистанційне навчання, що за словами С. Коннеллі (S. Connelly) створює потенційні лазівки у регуляторних правилах, поскільки повний потенціал дистанційної освіти може бути зреалізованим лише за умови розгляду її як інтегрального компоненту ТВО [291].

У випадку *США* ще складніше віднайти загальне розуміння терміну «транснаціональна освіта», оскільки в країні немає чіткої національної позиції або стратегій щодо її розвитку. Історично так склалося, що терміни «транснаціональна освіта», «освіта без кордонів» та «транскордонна освіта» вживаються як взаємозамінні без розмежування, що в цілому віддзеркалює й існуючу регуляторну практику надання транснаціональних освітніх послуг американськими університетами. Єдиною різницею між США і Австралією є

те, що американське трактування терміну «транснаціональна освіта» зазвичай включає в себе і дистанційне навчання. Іншою важливою відмінністю є те, що цей термін включає також офшорні програми і кампуси, що були в першу чергу розроблені для американців, які навчаються за кордоном [201, 73; 616, 24 – 25].

На нашу думку, найповніше трактування ТВО представлено у спільному документі ЮНЕСКО й ОЕСР «Керівні вказівки щодо забезпечення якості транснаціональної вищої освіти» (2005 р.), зокрема: «вища освіта, що відбувається в умовах, де викладачі, студенти, програми, курси, інституції перетинають національні юрисдикційні кордони. ТВО включає вищу освіту, що надається державним або приватним, неприбутковим або прибутковим провайдером. Вона передбачає багато варіантів реалізації у континуумі від безпосереднього, обличчям до обличчя (різні форми студентської та провайдерської мобільності) до дистанційного навчання (використання низки технологій, включаючи е-навчання)» [593, 4]. Саме такого підходу ми будемо дотримуватися при проведенні нашого дослідження і подальшого аналізу структури ТВО, а також розробки її типології та класифікації форм. Узагальнення визначення поняття «транснаціональна вища освіта» представлено у додатку Д.

Аналіз бібліографічних джерел щодо трактування ключової категорії дослідження ТВО показав, що, маючи на меті підготовку фахівців, здатних ефективно працювати у швидкозмінних умовах глобального ринку, ТВО виконує, насамперед, такі основні завдання: 1) диверсифікація і зростання фінансових потоків за допомогою залучення іноземних студентів на платні форми навчання; 2) розширення навчальних планів і можливостей навчання студентів у зарубіжних ВНЗ-партнерах; 3) розширення міжнародної мережі ВНЗ для ефективного використання їхніх ресурсів; 4) підвищення якості освіти і досліджень за рахунок участі студентів і викладачів у міжнародному обміні знаннями [408, 23]. Очевидним є той факт, що більшість сучасних ВНЗ залучено до міжнародної діяльності, переважно, у вигляді спільних дослідницьких проєктів, програм обміну для студентів та викладачів,

спеціальних програм для навчання іноземців, однак це є найпростіше розуміння і реалізація ТВО. Адже, транснаціональна діяльність освітньої інституції може реалізовуватися шляхом: розробки міжнародних проектів; укладання угод між навчальними інституціями та створення мереж; запровадження міжнародного/міжкультурного вимірів у навчальний процес, у формування курикулуму та у проведення наукових досліджень; екстракурукулярної роботи в університетських клубах; академічної мобільності за обміном, що передбачає навчання студентів, викладацьку й консультативну роботу викладачів; набір іноземних студентів на навчання на певні програми або семестрові курси; розробки й імплементації спільних або подвійних програм; запровадження твінінгового партнерства; створення філій університетських кампусів за кордоном.

Отже, розвиток ТВО як активного і ефективного міждержавного співробітництва з метою взаємозбагачення і обміну досвідом в освітній сфері стає однією з важливих складових освітньої політики розвинених країн світу, зокрема, й англомовних – Австралії, Великої Британії, Канади й США. Адже до беззаперечних її переваг відносять підвищення доступності вищої освіти, універсалізацію знань, розробку міжнародних стандартів якості і підвищення інноваційності вищої освіти, розширення й зміцнення міжнародного співробітництва в освітньо-науковій сфері. Як справедливо зазначає професор Вестмінстерського університету С. Адам (S. Adam), у короткотерміновій перспективі потенційний вплив ТВО залишиться на середньому рівні свого значення, при цьому найбільшого розвитку вона зазнає поза Західноєвропейським регіоном, який більшість транснаціональних провайдерів вищої освіти називають «зрілим освітнім ринком». З цієї причини основну свою увагу вони сконцентрують на Східноєвропейському та Центральноєвропейському регіонах [203, 41].

На початку XXI ст. освітянська спільнота України розпочинає формування міжнародної освітньої політики, визначаючи пріоритетні напрями розвитку й окреслюючи стратегії їх реалізації, на шляху до утвердження

статусу рівноправного партнера країни-провайдера освітніх послуг. Зазначені політичні ініціативи потребують науково-методологічного обґрунтування для розроблення практичних підходів їх реалізації. Одним із перших кроків у цьому напрямі можна розглядати створення «Національного освітнього глосарію: вища освіта». Як зазначається у передмові довідкового видання, метою розроблення національного глосарію вищої освіти є системне визначення ключових понять та відповідних термінів, що описують її організацію, функціонування, розвиток в умовах глобалізації та євроінтеграції і дають змогу здійснювати фахову комунікацію, розуміти міжнародну, європейську термінологію вищої школи [146, 4]. У глосарії розміщено визначення терміну «транснаціональна вища освіта» як вищої освіти, що надається громадянам певної країни освітніми закладами іншої держави [146, 62] з посиланнями, переважно, на документи, присвячені розвитку Болонського процесу в Європі. [60; 206; 249; 289]. Для нашого дослідження важливим також є наявність тлумачень й інших ключових категорій, зокрема: академічної кваліфікації, академічного визнання, взаємного визнання, визнання кредитів, європейського простіру вищої освіти, забезпечення якості, міжнародних студентів, мобільності, присудження ступенів / кваліфікацій, спільного ступеня, якості вищої освіти тощо, сутність яких ми розкриватимемо на подальших сторінках у процесі їх аналізу та особливостей використання у національних системах освіти розвинених англomовних країн та міжнародних документах.

1.3. Глобалізаційний контекст розвитку транснаціональної вищої освіти

Світове співтовариство усвідомлює, що під впливом технологічної еволюції значного посилення набули процеси взаємозалежності між країнами, які нині отримали назву «глобалізація». Глобалізація як глибинне багатофакторне явище характеризує трансформацію всіх видів суспільних відносин: політики, економіки, релігії, культури, освіти, котрі рухаються у напрямі відкритості світу. Врахування зазначених змін, зокрема у розвитку

вільного фінансового і людського капіталу, інформаційних і телекомунікаційних технологій, є необхідною умовою участі різних країн у глобалізованій економіці XXI ст. й ефективного використання її можливостей щодо інтеграції освітніх стратегій та входження у СОП [500, 5].

Багатогранність феномена глобалізації полягає у багатьох проявах, передусім, у зростаючих обсягах обміну матеріальними і духовними цінностями між різними народами, а також у взаємопроникненні і так званому «змішанні» націй та мов у результаті міграцій. Результатом цього водночас стихійного процесу і свідомої цілеспрямованої державної діяльності стає формування певних загальноприйнятих правил спільного проживання на планеті, тобто створення загальнолюдської цивілізації та адекватної їй цілісної системи соціально-економічного, гуманітарного і політичного устрою. Попри тривалі дискусії щодо уніфікації визначення феномена глобалізації вчені визначають ключовим поняттям його сутності «посилення взаємозалежності» [607, 4]. Очевидно, що нині необхідно доповнити розуміння глобалізації як процесу, що трансформує різноманітні частковості в одне ціле, перетворюючи світове співтовариство у світове суспільство.

Переважна більшість науковців пов'язують зародження глобалізації здебільше з післявоєнним періодом середини 40-х рр. XX ст., а саме зі створенням у 1945 р. ООН. Дійсно, за останні п'ятдесят років темпи поширення «спільного» значно прискорилися і продовжують набирати обертів. Ретроспективний аналіз історичного поступу людства свідчить, що одним із основних спонукальних мотивів освоєння ним світу була потреба у взаєморозумінні, спілкуванні та об'єднанні: у рід – плем'я – державу – націю – світове співтовариство. За багато століть до появи ООН, ТНК та мережі Інтернет цілісність, тобто «глобальність» світу, втілювалась у повсюдному поширенні позитивного знання й технічних новацій, світових релігій і мудрості філософських думок, художніх шедеврів, що перетнули національні кордони і стали невід'ємною частиною цілісної світової культури.

Проблема поняттєво-категоріального апарату дослідження глобалізації доповнюється також питанням про зміст і спрямованість цього явища. Дж. Найт та виконавчий директор Європейської асоціації міжнародної освіти Х. Келлен (H. Callan) у своїх працях зауважують, що недоречно розглядати розвиток міжнародних відносин лише з точки зору глобалізації, оскільки водночас відбуваються й інші процеси – регіоналізація або фрагментація. Однак дослідниці переконані, що фрагментація не є протилежним процесом, а існує як органічна складова глобалізації. Адже під час формування геополітичних регіонів окремі держави поступово слабшають і розпадаються на фрагменти, а потім і на окремих індивідів, які згодом стають громадянами регіонального суспільства (до прикладу можна розглянути процес європеїзації), а відтак, у подібний спосіб, прогнозують учені, світ набуватиме глобального характеру [115, 5 – 14]. Отже, глобалізацію можна розуміти по-різному: як геопросторовий процес зростаючої взаємозалежності і конвергентності, в якому удосконалюються світові або регіональні сфери діяльності; як первісний етап функціонування світових ринків; як обмін знаннями й предметами мистецтва всередині загального простору. Глобалізація, безсумнівно, впливає на міжнародний розвиток усіх галузей суспільного буття, прискорюючи одні процеси, сповільнюючи інші та змінюючи напрям третіх. Цікаво було б дослідити вплив глобалізації на кожну з них, однак нашу увагу привертає генезис соціальних процесів, що супроводжується усвідомленням важливості ролі вищої освіти у зазначених умовах.

Економічна й культурна глобалізація, як процес «розширення, поглиблення й прискорення всесвітньої взаємозалежності» [454], розпочала нову еру у розвитку вищої освіти, котра завжди вирізнялася відкритістю на міжнародній арені, насамперед, завдяки своїй знаннєвій сутності, що не визнає юридичних обмежень і територіальних кордонів. Вища освіта значно трансформувалася під впливом глобалізації, перетворившись на своєрідний центр змін, котрий завдяки всесвітній мережній взаємодії університетів й академічному обміну поступово змінює соціальний, економічний й культурний

характер життя суспільства. У глобальній економіці знань ВНЗ впродовж останніх декількох десятиліть поступово перетворюються на середовище транснаціональних взаємовідносин, неперервного глобального переміщення людей, інформації, технологій, знаннєвої продукції й фінансового капіталу. Відомий дослідник глобалізаційних процесів П. Скотт (P. Scott) влучно визначив роль університетів у цьому контексті: «Не всі університети здійснюють міжнародну діяльність, але всі вони підкоряються процесам глобалізації – почасти як об'єкти і навіть жертви цих процесів, а почасти як суб'єкти або ключові агенти глобалізації» [542, 122]. Важко не погодитися з цими словами, адже вперше в історії кожен університет є частиною всесвітньої дослідницької мережі, а провідні вчені мають безпрецедентний вплив на розвиток суспільства у глобальному масштабі. Науково-дослідницька діяльність цих установ набуває все більшого транснаціонального виміру завдяки посиленню мобільності викладачів і науковців. А створення глобального ринку освітніх послуг і міжнародних рейтингів університетів значною мірою сприяло появі специфічного глобального критерію в структурі академічного ринку праці, котрий впливає на можливості працевлаштування професорсько-викладацького персоналу. Усі зазначені зміни спричинили ґрунтовне переосмислення стратегій функціонування ВНЗ й розвитку системи вищої освіти в цілому як на локальних (національних), так і на міжнародному рівнях.

Ще півстоліття тому міжнародні відносини були дещо маргінальними у повсякденній діяльності ВНЗ, за виключенням науково-дослідницької сфери. Нині всезростаючий вплив глобального навколишнього середовища здається невідворотною реальністю. У багатьох країнах такі явища як транснаціональна мобільність, глобальні порівняння й рейтинги ВНЗ, ІВО стали ключовими питаннями стратегічного розвитку, а урядовці й керівники університетів сповненні думок про політику транснаціонального співробітництва й конкуренції. До прикладу, в установчих документах більшості ВНЗ провідних англomовних країн міжнародне співробітництво визначається як

основоположний елемент сталого розвитку. Якщо раніше простежувалася тенденція домінування англо-американської економічної і культурної сутності глобалізації, то нині формується плюралістичне середовище з елементами глобалізації за американським, європейським, китайським або іншим типом. Проте, як будь-який тривалий і незавершений процес, можливості глобалізації складно охопити в цілісному вигляді, тому англо-американська сутність глобальної конвергенції є більш очевидною, ніж процес конвергенції сам по собі [334]. Варто зазначити, що американські освітні традиції відрізняються від інших англомовних країн, проте, за останні два десятиліття Австралія і Велика Британія внесли зміни в систему організації та фінансування вищої освіти і наблизилися до США. Другим глобальним центром у галузі освіти й науки після США є Велика Британія, авторитет якої відіграє велику роль у питаннях культури, мови та розвитку управлінських практик [522, 27]. У контексті зазначеного, для багатьох країн світу глобалізація у сфері вищої освіти виявляється процесом англо-американізації, особливо в діяльності університетів, в яких формується національна ідентичність.

Водночас, глобалізація вищої освіти не є універсальним явищем, вона має певні особливості відповідно до локалізації прояву (місцевий, національний, регіональний чи всесвітній рівень), використання мови та академічної культури, а також типу навчального закладу. У глобальному мережному середовищі, де інформація про кожен університет й національну систему вищої освіти є відкритою і миттєво доступною, вже неможливо відсторонитися від впливу проявів глобалізації. Однак наслідки впливу суттєво відрізняються для різних типів навчальних закладів. Так, дослідницькі університети і ВНЗ професійної освіти, що входять до структур ТНК, від дня заснування є частиною глобалізованого освітнього простору, на відміну від педагогічних університетів й професійних комунальних коледжів, котрі, у переважній більшості, мають низький рівень залучення до міжнародної діяльності. З іншого боку, академічна і професійна мобільність за вимірами інтенсивності також характеризується асиметричністю між різними країнами, що продиктовано

національними можливостями та бажаннями здійснювати обмін у цій сфері. Отже, маємо переконання, що уважне вивчення зарубіжних підходів до транснаціонального вектору розвитку вищої освіти та співвіднесення їх з українськими реаліями сьогодення сприятиме прогностичному формуванню національної політики й виробленню відповідних стратегій залучення нашої країни до глобальних освітніх процесів.

На подвійній природі (економічній і культурній) глобалізації наголошує у своїх працях редактор наукового часопису «Політика вищої освіти» Г. Нів (G. Neave). З одного боку, стверджує науковець, глобалізація спричинила появу світових ринків, що функціонують у реальному часі традиційних фінансових систем, безпрецедентний рівень залучення ПІІ та транснаціональну мобільність виробництва. А з іншого – вона базується на всесвітніх комунікаційних, інформаційних, знанневих і культурних системах, котрі формують єдину світову спільноту [478, 332]. Створення такого глобального світового суспільства передрікав ще в середині 70-х рр. ХХ ст. М. Маклюен (M. McLuhan) у монографії «Осмислення медіа». У цій книзі філософ-футурист вперше вжив й обґрунтував поняття «глобального поселення (global village)» на основі усвідомлення впливу ІКТ та медійної продукції на розвиток суспільства. Мережі, побудовані на можливостях необмеженого пересування, мобільного зв'язку, високошвидкісного Інтернету та інших ІКТ, постійно розширюються й утворюють нові форми міжсуб'єктних соціальних асоціації, що характеризуються безпрецедентною гнучкістю та ієрархічністю; поєднують міста й нації з різними культурами та рівнем економічного розвитку; уможливають комплексну передачу інформації, необхідної для знаннево-інтенсивного виробництва [462]. Саме процеси інформаційної комунікації утворюють симбіоз економічних і культурних аспектів глобалізації.

Сфера вищої освіти переживає як економічні, так і культурні зміни в умовах глобальних трансформацій. В економічному секторі вища освіта піддалася глобальній маркетинговій, оскільки приріст студентів у глобальному масштабі забезпечується в результаті виникнення гнучкої вищої освіти,

насамперед, в галузі бізнесу, комп'ютерних і технічних дисциплін, яка формується економічною політикою, що знаходиться під впливом глобальної конвергенції. Таким чином, на думку, С. Маргінсона та М. ван дер Венде, виник перший глобальний ринок освітніх послуг [455, 18.]. Суттєвіші зміни відбуваються у культурному секторі вищої освіти, оскільки вона є ключовим елементом другого рівня кругообігу капіталу і створення економічного добробуту. Вища освіта служить основою для здійснення досліджень і продукування знання, виступає необхідною умовою розвитку мови, інформації та міжкультурних контактів, а також є сполучною ланкою із ЗМІ. Зважаючи на те, що інформація і знання відносяться до явищ з високим ступенем мобільності, які легко долають кордони, то можна стверджувати, що культурний сектор вищої освіти стає більше глобалізованим, ніж економічний. Культурній глобалізації значною мірою сприяє мережа Інтернет, завдяки чому розвиваються всесвітні сховища даних, а також співробітництво між університетами, стимулюючи зустрічі в реальному часі та віртуальному просторі [563, 23]. Завдяки своїй мобільності вища освіта й наука розглядаються ключовими елементами процесу формування глобального середовища, продукуючи знання й технології, створюючи транснаціональні асоціації та сталі комплексні спільноти однодумців. Саме тому науковці одностайні у своїх висновках, що жодна національна система, окрім вищої освіти, не взаємодіє з іншою національною системою в такому масштабі або з подібною інтенсивністю [455, 19].

На думку, П. Скотта, заклади вищої освіти, як правило, позиціонуючи себе об'єктами глобалізації, постають також її провідниками [542, 108 – 129]. А дослідницькі університети, котрі пов'язані між собою інтенсивною взаємодією у межах так званих «глобальних містечкок» (global cities), і є, на думку П. Маккартні (Р. McCartney), головними вузлами мережного глобалізованого освітнього простору [460, 205 – 224]. Д. Блум (D. Bloom), вивчаючи цей феномен, зауважив, що спостерігається стійка позитивна кореляція між

залученістю громадян певного регіону чи країни до вищої освіти та його/її глобальною конкурентоспроможністю і навпаки [245, 21 – 41].

Глобалізація вищої освіти в різних країнах значно відрізняється, залежно від національної політики, керівництва та управління. Річ у тім, що інститути вищої освіти реалізують свою залученість у глобальну систему в межах обмеженого простору національних підходів до освітньої й економічної політики, державного управління тощо. Одним із прикладів процесу глобалізації служить поширення нового державного управління у вищій освіті. У світовій практиці реакція систем вищої освіти на виклики глобалізації обумовлювалася реформами національних систем, зокрема, щодо організації ВНЗ, що призвело до появи нового державного управління. Сутність нового державного управління полягає у: 1) моделюванні національних систем вищої освіти як економічних ринків; 2) конкуренції між інститутами під наглядом уряду і конкуренції між академічними одиницями інститутів під наглядом керівництва; 3) частковій децентралізації відповідальності за адміністрування та залучення фінансування; 4) стимулюванні скорочення витрат і формуванні підприємницького стилю поведінки; 5) введенні нових або розширенні існуючих індикаторів вартості; 6) стимулюванні зв'язків з бізнесом і промисловістю; 7) вимірі результатів і фінансуванні на основі результативності; 8) встановленні квазі-корпоративних відносин з фінансовими структурами (запровадження контрактів, звітності та процедур аудиту). Очевидно, що імплементація нового державного управління в організацію ВНЗ у різних країнах сприяла універсалізації систем вищої освіти, тобто набуття ними єдиної форми й організаційно-управлінських практик. Нове державне управління значно поширилося в Австралії, Великій Британії, Новій Зеландії, водночас, у менших масштабах воно застосовувалося в країнах Західної Європи та Північної Америки. Одним із результатів зазначеного реформування, за висновками С. Маргінсона, є підвищення готовності ВНЗ і систем вищої освіти до глобальних викликів, завдяки впровадженню в їх діяльність конкуренції, досягнення результативності та відкритості. Зокрема, у Великій Британії,

Австралії і Новій Зеландії нове державне управління сприяло розвитку підприємницького та орієнтованого на отримання прибутку підходу до транснаціонального співробітництва [455, 20].

Важливо усвідомлювати, що глобальні відносини, суб'єктами яких є національні системи вищої освіти й ВНЗ, не є стійкими, єдиними і передбачуваними, оскільки різні країни та навчальні заклади володіють різним потенціалом сприйняття глобалізації і функціонування в її умовах. Дж. Дуглас (J. Douglas) підкреслює, що «глобалізація є локальною», тому що глобальна конвергенція залежить від локального, субнаціонального і національного впливу, а також урівноважуючих сил, до яких відносяться урядове регулювання і національна академічна культура [312]. Зважаючи на зазначне, дослідники обґрунтовують три види потенційних глобальних трансформацій у системі вищої освіти з різними наслідками для національних держав та відносин між державою і ВНЗ, а саме: 1) інтеграційна глобальна трансформація; 2) національно-конвергентна глобальна трансформація; 3) національно-паралельна глобальна трансформація. Розглянемо їх детальніше. *Інтеграційна глобальна трансформація* уособлює глобальні процеси інтеграційного типу, які на відміну від національного типу, важко піддаються змінам або припиненню національними агентами. До них, зокрема, належать розвиток інтернет-публікацій та формування глобального ринку висококваліфікованої робочої сили, який відрізняється від національних ринків праці. *Національно-конвергентна глобальна трансформація* передбачає, що глобальні системи і відносини, які породжують загальні зміни в національних системах вищої освіти, перебувають під впливом конвергенції та інтеграції. Тобто, питання полягає у впливі транснаціональної взаємодії на національному рівні на глобальну гармонізацію. Прикладами таких відносин є використання англійської мови як мови академічних обмінів або навчання за магістерськими чи докторськими програмами. *Національно-паралельна глобальна трансформація* передбачає, що паралельні реформи, які одночасно здійснюються урядами кількох країн на основі спільних ідей і зразків,

призводять до конвергенції і сприяють взаємодії між різними національними системами вищої освіти. Прикладом такої трансформації можуть служити процеси європеїзації вищої освіти в Європейському регіоні [455, 24].

Інтеграційна і національно-конвергентна трансформації сприяли посиленню, так званого, «релятивістського» статусу ВНЗ, що пов'язано з поширенням неформальних вимог світових стандартів, які формуються у процесі конвергенції та гармонізації структур академічних ступенів ВНЗ, а також процедур визнання дипломів і гарантування якості освіти; запровадження глобальних рейтингів порівняння систем освіти і навчальних закладів, міжнародного бенчмаркінгу ВНЗ і навчальних дисциплін. Результати світових університетських рейтингів сприяють поширенню глобальної релятивізації і виводять її на інституційний рівень, адже уряди та громадськість більшості країн стурбовані позиціями їхніх ВНЗ у світовому рейтингу. Проте, визначаючи місце університетів у глобальних рейтингах, уряд і громадськість беруть участь у формуванні моделі вищої освіти як глобальної конкуренції окремих ВНЗ. Ця модель частково виводить навчальні заклади з-під нагляду і контролю національного уряду, оскільки держава не в змозі повністю осмислити всі транснаціональні зв'язки університетів. Водночас, більшість університетів продовжує залишатися залежною від урядового регулювання і ресурсної підтримки, оскільки у сфері фінансування держава є головним джерелом. Н. Флігстін (N. Fligstein) оцінює ситуацію таким чином: майже 80% виробництва пов'язане з державою, що і визначає межі для прийняття політичних рішень у сфері вищої освіти. Більшість урядів делегують функції управління на нижчий рівень і проводять децентралізацію, але жоден з них не знімає з себе відповідальності за управління сферою вищої освіти [332, 204].

У деяких країнах національні органи влади мають великий вплив на регулювання транснаціональної діяльності ВНЗ і майже в усіх країнах уряди впливають на транснаціональну взаємодію навчальних закладів шляхом розподілу ресурсного забезпечення та створення умов для комунікації, співпраці й мобільності [563, 21]. Така увага керівництва держави пов'язана,

насамперед, з необхідністю зробити вищу освіту конкурентоспроможною в епоху глобалізації, а також здатною приносити користь для національного розвитку. Непростим завданням є створення відповідного інструментарію та системи мотивації, які дозволяли б зберігати баланс між конкуренцією і співпрацею університетів. Результати дослідження С. Маргінсона та М. ван дер Венде свідчать, що механізмами впливу національної держави є здійснення відповідної державної політики, участь у міжнародних угодах, зокрема в ГАТС, або в наднаціональних структурах, таких як ЄС, де в кінцевому рахунку і визначається спосіб функціонування національних систем вищої освіти [455, 26].

З урахуванням наявних моделей глобальних трансформацій та взаємодії національної держави і навчальних закладів в умовах глобалізації освіти, дослідники розробили чотиризонну структуру формування глобальної освітньої політики і стратегії в галузі вищої освіти. На рис. 1.3.1.1. представлено структуру у вигляді чотирьох окремих, але взаємопов'язаних зон, в межах яких уряд і ВНЗ, як окремо один від одного, так і спільно, виробляють стратегії і політику в галузі освіти. Такими зонами є: 1) міжурядові переговори (верхній квадрант ліворуч), 2) глобальні зв'язки ВНЗ (верхній квадрант праворуч), 3) умови функціонування національних систем освіти, створені урядом (нижній квадрант ліворуч), і 4) локальна програма діяльності ВНЗ (нижній квадрант праворуч).



Рис. 1.3.1.1. Чотири зони розроблення глобальної стратегії у галузі вищої освіти державою і ВНЗ

Джерело: Marginson S., Wende M. van der. The New Global Landscape of Nations and Institutions / Simon Marginson, Marijk van der Wende. – Higher Education to 2030. Volume 2: Globalisation. – OECD Publishing: Paris, 2009. – P. 17 – 62.

Ще два десятиліття тому практично всі стратегії формувалися у нижній половині схеми. Зараз ситуація змінилася, оскільки створення глобальної стратегії набуло першочергового значення для багатьох країн і навчальних закладів. У межах глобального простору вищої освіти країни і ВНЗ можуть виявитися як «залежними від положення», так і «творцями положення». Їх залежність визначається успадкованими географічними особливостями, історичною, економічною, політичною і культурною специфікою, включаючи системи освіти та організацію досліджень. У подальшій перспективі, завдяки власним зусиллям країни і ВНЗ можуть доповнити й розвинути власний глобальний потенціал і, відповідно, підвищити своє положення. З огляду на вихідне «положення» в глобальному масштабі (чинне на момент розроблення стратегії) країнам і ВНЗ пропонуються відповідні глобальні кроки щодо «створення положення». Країни, що володіють потужною дослідницькою базою (розвинені англomовні країни, зокрема), можуть налагодити експорт освітніх послуг і розвиватися як постачальники ТВО. Проте, як всередині, так і за межами глобальних пропозицій існує багато можливостей для розвитку потенціалу ВНЗ, які в майбутньому відкриють стратегічні напрями діяльності. Мова йде про те, що на глобальному рівні результати освітньої політики і стратегії менш передбачувані, ніж на національному, через наявність великої кількості різноманітних можливостей. Національні ВНЗ, які у вихідному «положенні» мають скромний потенціал для транснаціонального співробітництва, можуть підвищити свій рівень завдяки участі у глобальному виробництві та активній діяльності у міжнародних альянсах і партнерствах, що в кінцевому результаті дозволить їм максимально вигідно використовувати свою глобальну роль для підвищення статусу в межах країни походження. У цілому, С. Маргінсон і М. ван дер Венде приходять до висновку, що держави і ВНЗ, які діють на глобальній арені, ставлять перед собою дві взаємозалежні

цілі: 1) максимізувати потенціал і результативність вищої освіти в межах глобального простору, 2) оптимізувати вигоди, отримані від транснаціональної діяльності, при поверненні в колишнє середовище національного і локального рівня. Реалізація таких політичних цілей залежить від реального розуміння глобального простору вищої освіти, вихідного положення країни і навчального закладу в ньому, а також від внутрішніх і зовнішніх можливостей для реалізації стратегій [455, 27].

Отже, економічна і культурна глобалізація віщує нову еру у розвитку вищої освіти. Транснаціональні взаємовідносини і стратегії набули особливої ваги для урядів і навчальних закладів більшості країн. Вперше в історії кожен ВНЗ є частиною єдиної світової мережі, а навчальні заклади, що стали світовими лідерами у своїй галузі, володіють безпрецедентною глобальною владою. У Європі, Північній Америці й Південно-Східній Азії уряди прагнуть розробити освітню політику, спрямовану на підтримку дослідницької діяльності, з метою збільшення інвестицій в університетські дослідження. Глобальна вища освіта уособлює набагато відкритішу сферу, ніж національні освітні системи, надаючи можливості для розвитку інновацій, формування партнерств та ринків. Для максимізації результатів діяльності в глобальному середовищі, з одного боку, істотним є збереження національної ідентичності, а, з іншого – важливо бути відкритим і взаємодіяти з іншими учасниками. Наприклад, однією з причин успіху американської вищої освіти в глобальному просторі стала особлива комбінація децентралізації і централізації її управління. Так, американські ВНЗ активно діють у майже нерегульованій урядом сфері транснаціональної індивідуальної мобільності, максимально використовуючи простір для американських ініціатив та впливу, зводячи до мінімуму потенціал інших країн шляхом їх обмеження в процесі міжурядових переговорів. Водночас, внутрішньо американські ВНЗ скоординовані набагато краще, ніж здається на перший погляд, оскільки вони об'єднані спільною культурою, почуттям національної гідності та визнанням американського способу життя, що пов'язує їх сильніше керівних вказівок уряду. Поза

сумнівом, деякі форми транснаціональної діяльності ВНЗ вимагають регуляції на рівні національної політики. Проте, для ефективної роботи на глобальному рівні ВНЗ найбільше потребують розширення автономії, відкритості, прогнозування й помірною державного фінансування та інвестицій. Набагато складніше продумати заходи щодо координації ВНЗ у такий спосіб, щоб сприяти розвитку їх автономного глобального потенціалу та досягненню спільної стратегічної мети.

Інша складність полягає у нечіткому визначенні ролі національного уряду у транснаціональній діяльності ВНЗ країни, адже глобалізація трансформувала традиційне уявлення про роль уряду у розвитку вищої освіти, сконцентрованої в межах державних кордонів. З одного боку, чинником змін стало запровадження нового державного управління, з іншого – зростання транснаціональних комунікацій і діяльності, в якій ВНЗ безпосередньо взаємодіють з партнерами за межами країни. Попри те, що ВНЗ продовжують користуватися національними ресурсами, вони частково виходять з політичного контексту країни походження. Тобто, вплив національного уряду на управління вищою освітою залишається суттєвим, але він має поділяти свої функції з іншими учасниками, включаючи уряди інших країн, міжнародні агенції та ВНЗ. Глобалізація вищої освіти суттєво впливає на національну освітню політику більшості країн світу. Науковці констатують наявність певних розбіжностей між транснаціональним характером культурних і економічних відносин, що, з одного боку, характеризується швидкою передачею інформації, відносно вільним переміщенням людей, освітніх інституцій і навчальних програм, а з іншого – домінуючим характером національної освітньої політики й управління вищою освітою, а також сформованими на національному рівні ринками праці. Іншими словами, існує невідповідність між глобалізованим світом і національними урядовими структурами щодо вироблення ефективної освітньої політики транснаціональної взаємодії на державному й інституційному рівнях. У глобальному освітньому просторі започатковано процеси інтеграції й конвергенції, насамперед, на регіональному рівні, а також

створюються нормативні, економічні й політичні основи (з ініціативи міжнародних організацій) для забезпечення повноцінного транснаціонального співробітництва країн і навчальних закладів.

Ф. Альтбах зазначає, що «глобалізація сприяла посиленню інтернаціоналізації університетів та розширенню її масштабів» [624, 2]. Цим твердженням він актуалізує аналіз конкретних принципів, підходів, стратегій, видів діяльності та впливу інтернаціоналізації на вищу освіту на регіональному, національному та інституційному рівні, а також в їх зіставленні. С. Маргінсон і Дж. Роудес (G. Rhoades) під терміном «інтернаціоналізація» розуміють міждержавні відносини між країнами або окремими ВНЗ, розташованими в різних країнах. На їхню думку, це явище контрастує з глобалізацією, яка уособлює процеси всесвітнього поглинання і конвергенції, пов'язаної із зростаючою роллю глобальних систем, що перетинають національні кордони. У процес інтернаціоналізації, як правило, залучено декілька країн, у той час, як глобалізація проникає в більшість країн і є динамічним процесом зближення локального, національного і глобального [453, 281 – 309]. Очевидно, що глобалізація більш здатна до трансформації, ніж інтернаціоналізація, оскільки вона безпосередньо стосується комунікаційних, економічних, культурних і політичних основ країни, вона змінює засади національної ідентичності, а також впливає на систему вищої освіти всередині країни та за її межами. Натомість, інтернаціоналізація справляє обмежений вплив, оскільки вона передбачає визначення суспільства як національної держави, яка функціонує та зберігає свої кордони в економічній, соціальній і культурній системі, навіть при посиленні взаємозв'язку з іншими країнами. П. Скотт припускає, що глобалізація перевершує межі національних ідентичностей і містить потенціал ворожості по відношенню до національних держав. У певному сенсі глобалізація вищої освіти являє собою альтернативу інтернаціоналізації і, навіть, протилежна їй. Хоча їх взаємовиключення зовсім не обов'язкове [542, 108 – 129].

Інтернаціоналізація продовжує розвиватися в епоху глобалізму, вона прискорюється всередині взаємозалежних глобальних систем і сприяє їх розвитку. Різниця між глобалізацією й інтернаціоналізацією полягає в наступному: національні системи стають більш інтегрованими, що передбачає глобалізація, або більш взаємопов'язаними, відповідно до інтернаціоналізації [239]. Г. Біркенс (H. Beerkens) впевнений, що тенденції глобалізації та інтернаціоналізації постійно доповнюють і стимулюють одна одну. Така ситуація передбачає, що відносини в системі «глобалізація – інтернаціоналізація» краще описувати як діалектичні, а не взаємовиключні, лінійні, кумулятивні. Діалектичний характер відносин між двома типами транснаціональних взаємодій науковець доводить на прикладі сучасного університету як певної інституційної структури, що функціонує у міждержавному і глобальному контекстах. Спочатку діяльність університету регулювалася в межах пан'європейської мобільності та традицій університетської латині, які визначали глобальні відносини. Нині всесвітні мережі наукових дисциплін вибудовують потужну академічну ідентичність, яка згодом впливає на формування національних наукових шкіл [239].

Зауважимо, що у сучасному науковому просторі велика кількість наукових монографічних, періодичних та інших видань публікує матеріали, присвячені ІВО. Зокрема, часописи «Міжнародна вища освіта», «Журнал досліджень міжнародної освіти» тощо, як правило, розглядають ІВО в системному, міжнародному та глобальному контексті. Попри те, що інтернаціоналізація стала одним з ключових елементів у реалізації програм вищої освіти і одночасно однією з найважливіших тем, пов'язаних з дослідженням вищої освіти, найчастіше уявлення про неї обмежуються кількома основними компонентами і аспектами, такими як транснаціональна студентська й викладацька мобільність, а також розвиток транснаціональних програм і проектів. Однак інтернаціоналізація торкається й інших аспектів, зокрема, пов'язаних з навчальними планами, організацією викладацької діяльності, навчальною діяльністю студентів.

Аналіз наукової літератури з теми дослідження засвідчив, що науковці різних країн пов'язують розвиток ТВО з тенденцією інтернаціоналізації освітнього простору. Різним аспектам ІВО присвячені дослідження вітчизняних (С. Вербицька, М. Лещенко, О. Матвієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва), російських (В. Байденко, М. Ларіонова, Г. Лукічов, Л. Шпаковська, Г. Яровой) європейських (Н. Варгез (N. Varghese), М. ван дер Венде (M. van der Wende), С. Вудфілд (S. Woodfield), П. Згага (P. Zgaga), Г. де Віт, Г. Нів, У. Тішлер (U. Teichler)), американських (Ф. Альтбах, Н. Дейвіс (N. Davis), С. Ніто (S. Nieto), Л. Хагенсон (L. Hagenson)), канадських (Дж. Найт) учених. Аналіз їх робіт свідчить, що протягом останніх тридцяти років у СОП напрацьований масив визначень цього масштабного за своєю суттю процесу. В цілому ж, під ІВО на національному, регіональному та інституційному рівнях розуміють процес, у межах якого цілі, функції та організація надання освітніх послуг на рівні післясередньої освіти набувають міжнародного, міжкультурного та глобального вимірів [424, 2]. Саме це трактування ІВО, узагальнене у 2003 р. Дж. Найт, прийняте для ідентифікації пріоритетних тенденцій еволюції вищої освіти протягом останнього десятиліття у звіті Всесвітньої конференції з вищої освіти ЮНЕСКО (2009 р.) [214].

Розвиваючи ідею ІВО як суспільно-інституційної стратегії конструктивної взаємодії людства з викликами глобалізації Дж. Найт разом з провідним американським методологом міжнародної освіти Ф. Альтбахом наголошують на тому, що інтернаціоналізаційні процеси в освіті поєднують дві сфери впливу: зовнішню (internationalization abroad) та внутрішню (internationalization at home) інтернаціоналізацію [418, 6]. Ф. Альтбах диференціює їх у такий спосіб:

– внутрішня інтернаціоналізація вищої освіти полягає насамперед у реалізації стратегій та підходів щодо запровадження міжнародного виміру у зміст й організацію освітньо-наукової діяльності будь-якого ВНЗ, тобто внесення університетами глобальних і компаративних компонентів у навчальні плани, програми, проекти наукових досліджень, а також залучення іноземних

студентів, викладачів, науковців і, навіть, цілих наукових шкіл до навчального процесу;

– зовнішня інтернаціоналізація покликана позиціонувати ВНЗ та всіх його зацікавлених осіб (студентів, викладачів, науковців, менеджерів та ін.) на міжнародному ринку освітніх і дослідницьких послуг. Як правило вона проявляється у академічній (студенти) та професійній (викладачів) мобільності, розташуванні філій багатоканального фінансування за кордоном та інституційному партнерстві [212, 277].

Внутрішня ІВО проявляється насамперед як набуття змістом освітньої й наукової діяльності ВНЗ міжнародного характеру, тобто внесення університетами змін у навчальні плани, програми, дослідження. Більшість інституцій, ініціюючи такі зміни, має на меті розширити, а подекуди й сформувати міжкультурну компетентність своїх випускників, які неодмінно повинні володіти навичками міжкультурної взаємодії в епоху глобалізованого ринку праці. Як правило, інтернаціоналізація змісту освіти здійснюється двома шляхами: по-перше, включення у навчальні програми низки дисциплін (міжнародна економіка, порівняльна педагогіка, міжнародне право, культурологія, іноземні мови), вивчення яких сприяє формуванню міжкультурної комунікації. По-друге, впровадження у зміст і навчальний процес університетів – міжнародних партнерів спільних елементів. Прикладом другого підходу до інтернаціоналізації змісту освіти є, зокрема, імплементація так званого «європейського виміру» в університетах об'єднаної Європи. Необхідно визнати, що ВНЗ з високим рівнем автономії, як наприклад у США чи Великій Британії зустрічають такі зміни з певним опором. Адже, як зазначав президент Принстонського університету В. Вільсон (W. Wilson): «простіше перенести кладовище, ніж змінити програми навчання» [163, 3].

Стосовно зовнішнього прояву ІВО – її транснаціональної складової, то більшість трактувань цього феномену можна узагальнити так: усі види освітніх послуг, включаючи дистанційну освіту, при здійсненні яких, студенти знаходяться в іншій країні, а не в тій, де розташований ВНЗ, що присвоює

кваліфікацію. Дж. Найт наголошує, що ТВО часто плутають з ІВО, попри той факт, що вона є лише однією з частин складного процесу, зовнішнім проявом останньої [419, 3]. У своїх дослідженнях учена ілюструє два взаємопов'язані компоненти ІВО, підкреслюючи їх сильний вплив один на одного, у вигляді схеми, представленої на рис. 1.3.2.1.:

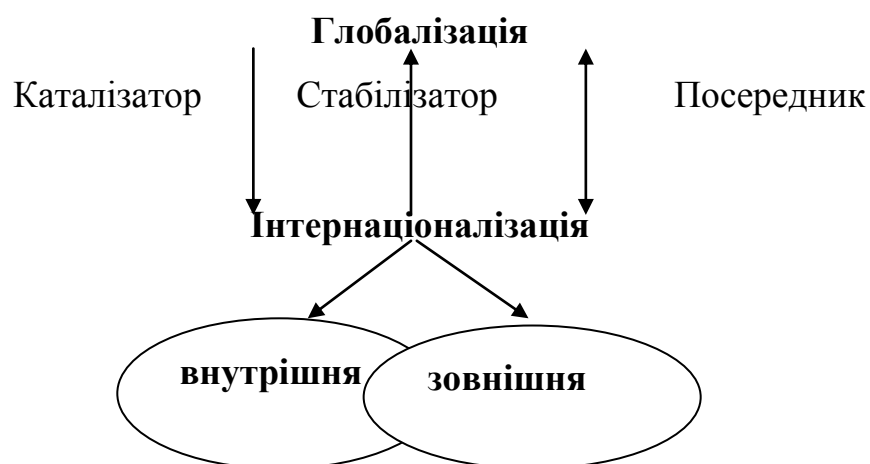


Рис. 1.3.2.1. Два компоненти інтернаціоналізації

Джерело: Knight J. Internationalization: Three Generations of Crossborder Higher Education / Jane Knight. – India International Centre: Occasional Publication 38. – New Delhi: ІС, 2013. – 32 р.

Вивчення літератури з проблеми ІВО в Європейському та Північноамериканському регіонах свідчить, що протягом другої половини ХХ ст. інтерпретація досліджуваного явища змінювалася в залежності від основних чинників та розбіжностей політичних і економічних умов, в яких відбувався процес інтеграції освітнього простору. Очевидним є те, що концепція інтернаціоналізації освіти має різні історичні передумови, а відтак, і різний сучасний резонанс у США, Європі та інших геополітичних регіонах світу [12; 16; 37]. Так, з початку й до середини 90-х рр. ХХ ст. дослідники намагалися систематично визначити територію, на якій відбувалася ІВО і виявити причини виникнення зазначених розбіжностей. Одним із результатів дослідницької роботи стало, зокрема формулювання загальноприйнятої концепції ІВО на інституційному рівні як процесу інтеграції міжнародного виміру в основні

функції навчального закладу: викладання, дослідження і надання освітніх послуг [424, 6].

Іншим вагомим доробком науковців визнано класифікацію форм ІВО, яка включає чотири основні підходи: 1) підхід, оснований на діяльності; 2) підхід, заснований на компетентності; 3) культурний підхід; 4) стратегічний підхід. Розглянемо запропоновану класифікацію детальніше. Перший підхід містить традиційні заходи, наприклад, щодо академічної та професійної мобільності студентів та професорсько-викладацького складу ВНЗ, міжнародного працевлаштування студентів, технічної підтримки передачі знань, спільної дослідницької діяльності та зміни навчальних планів. Підхід, оснований на компетенції, зосереджується на цілях та результатах, що вимірюються так званою «додатковою вартістю» інтернаціоналізації освіти, а саме: формуванням людини як професіонала та особистості. Основою третього підходу є цілі та результати діяльності організації, насамперед створення інтернаціональної культури в університетських містечках-кампусах. Стратегічний підхід поєднує елементи всіх перерахованих підходів і має на меті оцінити потенціал навчального закладу з точки зору здатності розробляти інтегровану стратегію, за якої всі види діяльності і результати були б систематизовані, а університет функціонував як інституція міжнародного рівня [16; 417, 5; 628].

Аналіз монографічних досліджень та періодичних видань з зазначеної проблематики показав, що основним процесом 90-х рр. ХХ ст. у сфері ІВО стала розробка стратегій на національному та інституційному рівнях. За визначенням американського аналітика Дж. Девіса (J. Davis), боротьба за стратегію стала основою поняття «інтернаціоналізація освіти» як на теоретичному, так і на практичному рівнях [115, 3]. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується наявністю чотирьох стратегій її інтернаціоналізації в межах освітньої політики розвинених країн світу, про що свідчать результати проектів міжнародних організацій-ініціаторів ІВО: 1) стратегія узгодженої взаємодії; 2) стратегія залучення кваліфікованої робочої

сили; 3) стратегія отримання прибутків; 4) стратегія розширення можливостей [162].

Очевидно, що зазначені стратегії рідко реалізуються поодинокі і на практиці освітня політика певної країни орієнтується на комбінований підхід до розробки та запровадження стратегії ІВО, спираючись на одну із них як основну. Вважаємо за необхідне на конкретних прикладах розглянути розбіжності у пріоритетах країн щодо обрання стратегії ІВО. Так, узгоджений підхід до ІВО спирається на довгострокові політичні, культурні, академічні цілі розвитку країни. Реалізація такої стратегії здійснюється шляхом підтримки академічної мобільності через надання стипендій та участі у програмах академічних обмінів і створення інституційного партнерства. Домінуючим принципом такого підходу є міжнародне співробітництво, а не конкуренція, що характерно для Японії, Мексики, Південної Кореї та Іспанії. Нарівні з США ці країни є активними учасниками й донорами аналітичних, статистичних проєктів Директорату з освіти і Центру досліджень та інновацій в галузі освіти ОЕСР. Наприклад, в Японії ІВО є пріоритетним напрямом реформування системи освіти в цілому і розглядається японським урядом як засіб забезпечення національним ВНЗ конкурентноздатності в умовах сучасних демографічних, економічних та політичних перетворень. Розвиток і підтримка ІВО в цій країні здійснюється за рахунок: спрощення процедури прийняття іноземних студентів; підвищення якості викладання іноземних мов, зокрема утвердження комунікативного підходу; розширення освітніх можливостей для іноземних студентів вивчати японську мову; модернізація японської системи вищої освіти з урахуванням перспектив міжнародного співробітництва.

Стратегія підтримки міграції кваліфікованих фахівців спрямована на залучення іноземних спеціалістів і талановитих студентів до роботи у приймаючій країні. Основним інструментом зазначеного підходу є системи академічних стипендій, доповнена активною програмою популяризації системи вищої освіти країни за кордоном у поєднанні з прийняттям відповідного візового та імміграційного законодавства. Реалізація таких програм

здійснюється спеціальними агенціями, або мережею профільних організацій. Серед країн, які наймасштабніше реалізують цю стратегію, відзначають Австрію, Фінляндію, Францію, Угорщину, Німеччину, Велику Британію, Ірландію, Голландію, Швейцарію, Норвегію, Канаду та США. Перераховані країни у різний спосіб залучають іноземних студентів, так Велика Британія та Нідерланди приймають на навчання талановитих випускників наукових програм в галузі технологій; Франція зацікавлює фахівців з тих регіонів, з якими вона слабо пов'язана в історичному чи географічному плані.

Стратегія ІВО, що спрямована на отримання прибутку, заснована на двох зазначених підходах, але в її межах освітні послуги надаються виключно на платній основі, а надання державних субсидій не передбачено. Навчання іноземних студентів дає додатковий прибуток, стимулюючи університети реалізовувати підприємницьку стратегію на міжнародному освітньому ринку. Уряди країн, в яких практикується цей підхід, надають ВНЗ значну автономію, забезпечують високу репутацію своєї системи вищої освіти, а також високий ступінь захисту для іноземних студентів. До таких країн відносяться Австралія, Велика Британія, Нова Зеландія та США. Політика ІВО в Австралії ініціюється й підтримується на державному рівні з метою експортування освітніх послуг. Вона базується на трьох компонентах: 1) послідовне введення нової системи фінансування університетів (запровадження диференційованої системи оплати навчання для іноземних студентів, включаючи систему додаткових субсидій); 2) маркетинг австралійської університетської освіти (створення при посольствах Австралії освітніх та культурних центрів); 3) зміни візової та міграційної політики для збільшення прийому іноземних студентів і надання можливостей залишитися на постійне місце проживання в країні.

Стратегія розширення можливостей сприяє отриманню вищої освіти за кордоном, або у ВНЗ – провайдерах міжнародних освітніх послуг. Важливими інструментами такого підходу є: по-перше, програми підтримки зарубіжної мобільності державних службовців, професорсько-викладацького складу ВНЗ, учених і студентів; по-друге, забезпечення іноземним ВНЗ, програмам та

викладачам сприятливих умов для забезпечення обміну знаннями між зарубіжними й національними освітніми інституціями. Саме країни Південно-Східної і Центральної Азії (Малайзія, Гонконг, Китай, Сінгапур, Індонезія, Таїланд), Мексика та деякі країни Східної Європи у найбільш повному обсязі використовують описану стратегію [127, 10 – 14; 147, 8 – 10]. З огляду на зазначене, можна зробити висновок про певну універсальність цієї стратегії, адже вона має найширшу географію запровадження, оскільки її обирають країни з різних геополітичних регіонів світу, які знаходять на різних рівнях економічного розвитку.

На нашу думку, очевидним є той факт, що вибір стратегії ІВО певною країною визначається не лише зовнішніми геополітичними чинниками, але, насамперед, національним соціально-економічним та історичним контекстом, можливостями, ресурсами і пріоритетами. Однак, попри об'єктивність і очевидну незворотність процесу ІВО, не всі країни готові розглядати її як частину своєї стратегії розвитку у СОП. Причина цього, за переконаннями фахівців, криється у неоднакових можливостях країн реагувати на необхідність взаємодіяти в об'єднаному світовому економічному та культурному полі. Багато країн за різних обставин (низький рівень чи перехідний етап економічного розвитку, відсутність політичної стабільності, інформаційна ізоляція, обмежені технологічні можливості і пов'язаний з цими чинниками низький рівень освіченості населення) опинилися на «периферії» СОП. Крім цього, на шляху ІВО існують перепони, які ускладнюють адаптацію існуючих та розробку власних стратегій, до яких можна віднести: 1) існування культурних перешкод; 2) відсутність чи обмеженість чіткого законодавства щодо надання транснаціональних освітніх послуг, а також норм забезпечення їх якості; 3) відсутність критеріїв порівнюваності систем і програм вищої освіти [37, 48].

Починаючи з 2003 р. МАУ переосмислює ІВО з метою визначення її основоположних цінностей у сучасному глобальному суспільстві знань. У своїх дослідженнях, здійснених у 2003 р. «Інтернаціоналізація вищої освіти: практика

і пріоритети» [384], 2005 р. «Інтернаціоналізація вищої освіти: нові напрями, нові виклики» [383], 2010 р. «Інтернаціоналізація вищої освіти: глобальні тенденції, регіональні перспективи» [381] та 2014 р. «Інтернаціоналізація вищої освіти: зростаючі очікування, фундаментальні цінності» [382] експерти Асоціації намагаються зрозуміти, які контекстуальні чинники впливають на розвиток ІВО і якого подальшого коригування потребує її концепція. Зупинимось детально на аналізові останнього дослідження, яке об'єднало дані зі 1336 ВНЗ у 131 країні світу. У результаті ретельного вивчення регіональних відмінностей, експертам Асоціації вдалося зробити декілька загальних висновків, а саме:

1) підвищення ролі ІВО, що підтверджується такими показниками: 69% респондентів відповіли, що вона має пріоритетне значення, 27% – що вона зберігала свою значущість протягом трьох попередніх років, а ще 30% – що в цей період її значення зросло; результати також показали, що 75% ВНЗ, представники яких брали участь у дослідженні, вже мають або розробляють стратегію інтернаціоналізації, а в 16% ВНЗ інтернаціоналізація позначена як один із пріоритетів у межах загальноуніверситетської стратегії;

2) на думку 46% респондентів дослідження, ІВО як і раніше розвивається завдяки зусиллям керівництва університетів – президентів, ректорів і проректорів в якості основної рушійної сили; ключовими перевагами, які дає інтернаціоналізація, вважаються підвищення інформованості про вищу освіту в світі та включення студентів у міжнародні проекти;

3) у всіх регіонах світу, за винятком одного, більшість респондентів відповіло, що «академічні цілі є основним ядром інтернаціоналізації» в їхніх ВНЗ. Винятком став Близький Схід, більшість ВНЗ якого найчастіше керується принципами наукової сумлінності та дослідницької етики, у африканських ВНЗ ці принципи посіли друге місце; у всіх регіонах, крім Європи, ВНЗ висловлюють занепокоєння тим, що можливості ІВО будуть або вже зараз доступні лише представникам привілейованої меншини: найвищий ранг

набрало побоювання, що доступ до міжнародних можливостей буде відкритий лише фінансово забезпеченим студентам;

4) результати дослідження показали наявність дивергенції та конвергенції поглядів ВНЗ різних регіонів на ризики ІВО: майже всі поділяють думку, що головний інституційний ризик ІВО полягає у нерівності можливостей; водночас, широка дивергенція спостерігається між ризиками, які відзначають ВНЗ різних регіонів: ВНЗ Африки та Близького Сходу вказують на проблему відтоку мізків, північноамериканські згадують акцент на рекрутинг платоспроможних студентів, ВНЗ Латинської Америки і Карибського регіону позначають питання, пов'язані з якістю закордонних освітніх програм, а ВНЗ Азійсько-Тихоокеанського регіону відзначають проблему високої конкуренції між університетами. На загальносвітовому рівні, а також як мінімум у трьох регіонах, включаючи Європу, найістотнішим соціальним ризиком ІВО стала комерціалізація вищої освіти, а представники Африки, Латинської Америки та Карибського регіону вважають головним ризиком нерівний розподіл переваг, які дає ІВО, у той час як респонденти Близького Сходу відзначають ризик втрати культурної ідентичності;

5) респонденти з усього світу майже одноголосно відзначали в якості основного бар'єру розвитку ІВО брак фінансування; проте, більшість респондентів у всіх регіонах відповіло, що їх ВНЗ збільшили обсяг коштів на студентську мобільність; у всіх регіонах, крім Північної Америки, збільшилося фінансування міжнародних дослідницьких проєктів; ВНЗ Африки та Близького Сходу збільшили фінансування майже половини зазначених в опитувальнику напрямів ІВО, а також по десятку додаткових. Це різко контрастує з ситуацією у ВНЗ Європи та Північної Америки, більшість респондентів яких зазначили, що фінансування збільшилося лише по 2 з 12 можливих напрямів [322, 7 – 9.].

Отже, як бачимо, дослідження Асоціації спрямоване на вимірювання багатьох аспектів ІВО, порівняння результатів у різних регіонах світу і аналіз динаміки. Ця доповідь охоплює широке коло питань, пов'язаних з інтернаціоналізацією, зокрема, створення ВНЗ інфраструктури, очікування

вигод і позитивних результатів, визначення основних рушійних сил і бар'єрів ІВО, з'ясування моделі і цілей інституційної мобільності, а також зміни в навчальній програмі та результати навчальної діяльності. Відмінність підходів ВНЗ різних регіонів до стратегій ІВО помітна вже на рівні пріоритетів у розподілі ресурсів, особливо з огляду на форми діяльності, фінансування яких збільшується. Так, ВНЗ Африки, Азії, Близькосхідного та Тихоокеанського регіонів більше інвестують у маркетинг і просування на міжнародному освітньому ринку, в той час як ВНЗ Латинської Америки і Карибського регіону фокусуються на вихідній мобільності студентів і викладачів.

Річ у тім, що всупереч припущенням багатьох людей терміну «інтернаціоналізація вищої освіти» не більше двох десятиліть. Як переконливо доводить Г. де Віт, до 90-х рр. ХХ ст. для позначення розрізненої і непов'язаної міжнародної діяльності у сфері вищої освіти (навчання за кордоном, консультування іноземних студентів, студентські обміни та обмін персоналом, експериментальне освіту і країнознавство) використовувався узагальнюючий термін «зарубіжна освіта». Лише впродовж останніх двох десятиліть спостерігається поступовий перехід від використання терміну «зарубіжна освіта» до терміну «інтернаціоналізація вищої освіти» і формування більш концептуального підходу до її розуміння [627, 6]. На думку дослідника, декілька чинників, зокрема падіння залізної завіси, європейський процес об'єднання, а також підвищення глобалізації економік і суспільств, зіграли свою роль у цьому переході від розрізненого і маргінального поняття «міжнародна освіта» до більш цілісної, тобто, «всеосяжної» концепції ІВО. Подальший розвиток глобалізації, посилення комерціалізації вищої освіти і поняття суспільства глобальних знань також призвели до виникнення нових форм вищої освіти, постачальників і продукції у сфері освітніх послуг. Як наслідок, у дискурсі ІВО виникають іноді суперечливі один одному характеристики, погляди й елементи.

Крім того, контекст міжнародної вищої освіти швидко змінюється. Донедавна «інтернаціоналізація» і «зарубіжна освіта» були переважно західним

явищем, а нині країни, що розвиваються, в інших частинах світу змінюють її панораму. У міркуваннях про ІВО значною мірою домінує думка невеликої групи зацікавлених осіб: лідерів вищої освіти, урядових і міжнародних організацій, у той час як інших суб'єктів процесу, зокрема, викладачів і студентів, чути набагато менше. Таким чином, на хід міркувань недостатньо впливають ті, на кого ІВО найбільше впливає. У зв'язку з цим, велика увага приділяється національному й інституційному рівню ІВО, ігноруючи програмний рівень, зокрема, дослідницьку діяльність, навчальні програми, процес викладання та навчання, які мають лежати в основі ІВО. Водночас, інтернаціоналізація занадто сконцентрована на кількісному підході оцінювання її впливу, а ніж на підході, орієнтованому на результат. Також дослідники приділяють занадто мало уваги нормам, цінностям або етиці процесу ІВО. Дебати про використання посередницьких агенцій у США, проблеми шахрайства з дипломами і недоліки контролю якості ТВО, ілюструють необхідність більшої уваги до етичних і ціннісних проблем ІВО. Останнім аргументом на користь переосмислення концепції ІВО є посилення усвідомлення того, що поняття «інтернаціоналізація» великою мірою пов'язане з взаємовідносинами між різними культурами, а також між глобальним і місцевим світоглядом [627]. Отже, усі зазначені чинники є підставою для переосмислення ІВО, ключовий з яких полягає у сприйнятті цього процесу, переважно, як самоцілі, а не засобу досягнення мети. У той час як інтернаціоналізація – це стратегія підвищення якості освіти та досліджень, про що часто забувають у змаганні за кількісні показники.

Суголосну точку зору висловлює Дж. Найт, яка переконана, що нині ІВО спрямована на доповнення, гармонізацію і розширення національних систем, а не домінування над ними. Якщо не дотримуватися цієї фундаментальної істини, є велика ймовірність розуміння інтернаціоналізації як засобу досягнення однорідності або панування, а відтак, вона втратить свою цінність, ігноруючи місцевий контекст. Натомість, ІВО – це процес інтеграції міжнародного, міжкультурного і глобального виміру з цілями, функціями та організацією

надання освітніх послуг. По суті, це процес змін, адаптований до індивідуальних потреб та інтересів кожного ВНЗ. Прийняття комплексу завдань і стратегій з метою «просування бренду» зводить нанівець принцип, що кожна програма, ВНЗ або країна повинні визначати свій індивідуальний підхід до ІВО на основі чітко сформульованих цілей та очікуваних результатів. Дослідниця наполягає, що наявне загальне неправильне уявлення, яке може призвести до спотворення розуміння ІВО або її результатів. Наприклад, інтернаціоналізація може сприяти розвитку міжнаціональних та міжкультурних знань, навичок і цінностей у студентів за допомогою вдосконаленого викладання й навчання, міжнародної мобільності та навчальних програм, що містять порівняльні, міжнаціональні або міжкультурні елементи. Отже, метою є не інтернаціоналізована програма або підвищена академічна мобільність, а забезпечення кращої готовності студентів до життя і роботи у взаємопов'язаному світі [413, 4 – 5].

Проаналізувавши зазначені роботи провідних експертів у галузі глобалізації та ІВО, група дослідників, зокрема, представників Європейської асоціації міжнародної освіти та Каліфорнійського університету Санта Клара, розробили «цілісний/інтегративний підхід до інтернаціоналізації» на основі визначення Дж. Найт про ІВО як інтеграцію міжнародних компонентів у комплексну діяльність університету [374]. Науковці пропонують увести поняття «цілісність/інтегративність» у переосмислення концепції ІВО, що передбачає логічність, послідовність і узгодженість чотирьох компонентів, представлених на рис. 1.3.2.2.. Цілісність/інтегративність у цьому контексті є лінзою, через яку освітяни мають планувати, досягати й оцінювати досягнення своїх цілей з ІВО. Дослідники обґрунтували свою концепцію на трьох рівнях: програмному, партнерському й інституційному.

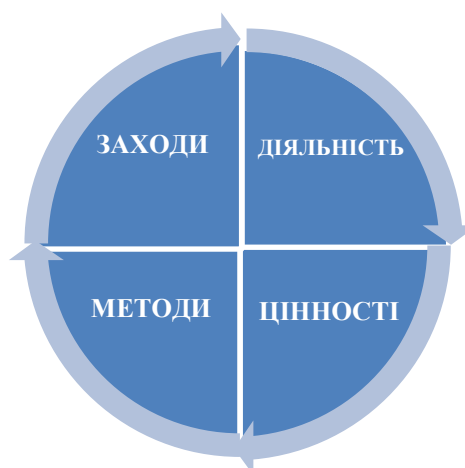


Рис. 1.3.2.2. Цілісність процесу інтернаціоналізації вищої освіти

Джерело: İnan A., Wick D., van Liempd H.-G. Internationalisation with integrity: modelling a new approach / Ayşe İnan, David Wick, Hans-Georg van Liempd. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.eaie.org/blog/internationalisation-with-integrity/>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.

У якості прикладу для ілюстрації застосування розробленого підходу *на програмному рівні*, автори пропонують таку ситуацію: університет вирішив набрати студентів з маргінальних груп населення (студентів з етнічних меншин та з обмеженими можливостями) для навчання за кордоном. У такому випадку цілісний підхід передбачає зміни на кожному рівні виконання програми, а також впровадження нових аспектів на всіх етапах з метою забезпечення узгодженості у роботі з маргінальними студентами, як зображено на рис. 1.3.2.3.:

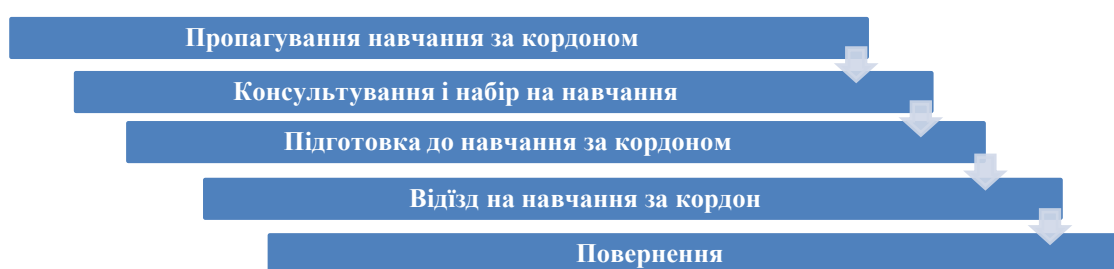


Рис.1.3.2.3. Етапи програмного рівня

Джерело: İnan A., Wick D., van Liempd H.-G. Internationalisation with integrity: modelling a new approach / Ayşe İnan, David Wick, Hans-Georg van Liempd. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.eaie.org/blog/internationalisation-with-integrity/>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.

Дійсно, за метою залучення маргінальних студентів постає інша мета – забезпечення маргінальних студентів тими ж привілеями та якістю зарубіжної освіти, які мають їхні однолітки. Для досягнення цього результату усі процеси повинні змінитися, зокрема консультування цих студентів, їхня підготовка, моніторинг їхньої готовності, оцінювання їх після повернення з-за кордону. Тобто, цілісність має забезпечуватися створенням узгодженості усіх етапів процесу впродовж навчання за кордоном, внесенням змін на кожному етапі для задоволення особливих потреб цієї категорії студентів.

На рівні партнерства, на переконання дослідників, цілісність ІВО має стати визначальним й основоположним підходом. Цілісність у контексті партнерських відносин допомагає ретельно обміркувати всі заявлені цілі та узгодити їх досягнення у послідовності етапів, зображених на рис. 1.3.2.4.:



Рис. 1.3.2.4. Етапи партнерського рівня

Джерело: İnan A., Wick D., van Liempd H.-G. Internationalisation with integrity: modelling a new approach / Ayşe İnan, David Wick, Hans-Georg van Liempd. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.eaie.org/blog/internationalisation-with-integrity/>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.

Так, на сучасному етапі ІВО багато партнерів вступають у діалог з метою рекрутингу студентів на міжнародному рівні, отримання прибутків і досягнення високих позицій у міжнародних рейтингах ВНЗ. Основною проблемою у партнерських відносинах є нездатність гарантувати прозорість зазначених цілей, а застосування цілісного підходу сприяє забезпеченню чесності й транспарентності намірів, цілей та діалогу в процесі.

Спільний погляд на цілісність ІВО на інституційному рівні визначає точки перетину ІВО з основними напрямками діяльності освітньої інституції,

взаємозв'язками її внутрішніх складових, а також із зовнішніми партнерами, в тому числі громадою, в якій університет існує. Дійсно, на інституціональному рівні цілісний підхід до ІВО повинен передбачати наявність діалогу між керівниками, викладачами, адміністраторами і студентами ВНЗ, оскільки справедливість рішень завжди є колегіальним результатом переговорного процесу. У цьому контексті цілісність забезпечується, якщо прийняті рішення відображають узгодженість усіх складових, як представлено на рис. 1.3.2.5.:



Рис. 1.3.2.5. Складові інституційного рівня

Джерело: İnan A., Wick D., van Liempd H.-G. Internationalisation with integrity: modelling a new approach / Ayşe İnan, David Wick, Hans-Georg van Liempd. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.eaie.org/blog/internationalisation-with-integrity/>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.

Отже, важливість і актуальність цілісного підходу до ІВО є очевидною і не вимагає додаткових пояснень, оскільки він забезпечує прозорість, узгодженість і послідовність цього процесу з метою поліпшення результатів і підвищення ефективності партнерської взаємодії.

Власну позицію щодо розвитку концепції ІВО у парадигмі «ідеалізм – утилітаризм» представив міжнародний консультант ЮНЕСКО з питань вищої освіти Р. Чао (R. Chao). Своє бачення він пояснив так: становлення глобального ринку вищої освіти впродовж останніх 25 років, зміна системи фінансування ВНЗ, зміцнення ідеї про вищу освіту як приватне благо, зростання попиту на нього і, як наслідок, масовізація вищої освіти послужило поштовхом до формування утилітаристського підходу до ІВО. Посиленню утилітарної функції ІВО сприяли також розвиток ІКТ, зниження торговельних бар'єрів, підвищення

відкритості ринку праці, викликане демографічними проблемами і браком кваліфікованих кадрів у розвинених країнах. Крім підготовки глобально конкурентоспроможних кадрів, ІВО перетворилася на потужний комерційний інструмент, що допомагає фінансувати ВНЗ, а також посилює імміграцію та механізми контролю вищої освіти. Стрімкий розвиток ІВО, міжнародних та спільних освітніх програм, відкритість ринку для філій зарубіжних університетів поставили під питання національній освітній суверенітет низки країн, що сприяє подальшій комерціалізації вищої освіти і підсилює утилітарну роль ІВО. Проте, на переконання експерта, сектор вищої освіти не обмежується утилітарними завданнями виробництва людського капіталу для забезпечення національного й регіонального економічного зростання. Традиційно університети знаходяться в епіцентрі соціального і наукового розвитку, де готуються майбутні громадяни світу й глобальні лідери, а розвиток громадянського суспільства та боротьба з соціальними проблемами закладені в основу місії сучасного ВНЗ. Відтак, ІВО має політичні, соціально-економічні, культурні та академічні основи і є обопільним процесом, який іде одночасно зверху вниз і знизу вгору. Більше того, процес ІВО відбувається всередині і за межами національної системи вищої освіти. В ідеалі ІВО повинна орієнтуватися не лише на економічну складову світу, а також на політичні, культурні, академічні процеси, які передбачають формування особистості, поліпшення суспільства, розвиток глобального громадянства. В умовах зростаючої взаємозалежності процесів, що відбуваються в усьому світі, ІВО неминуха, але вона не повинна знищувати місцеву культуру, натомість відмінності між регіонами та країнами повинні вбудовуватися в процеси інтернаціоналізації та сприяти у формуванні нового покоління носіїв локальних культур, які зроблять свій внесок у вирішення таких глобальних завдань, як захист прав людини, зниження рівня бідності, захист навколишнього середовища, досягнення стійкого розвитку [274, 4].

Отже, ідеалістичний й утилітаристський підходи відображають різні аспекти ІВО. Її сутність і функції передбачають поєднання обох підходів, яке в

кожній країні адаптоване до її політичних, соціально-економічних, культурних й історичних особливостей. Незважаючи на зовнішній тиск глобалізації та регіоналізації, характер і напрям ІВО у кожній країні залежить від сформованих уявлень і прогнозованих очікувань. Процес ІВО повинен розглядатися з урахуванням багатовимірності політичних, соціально-економічних, культурних та академічних аспектів, що впливають на нього. Вивчення міжнародного досвіду інтернаціоналізації освіти утворює в думці, що протягом останніх десятиліть розвиток ТВО у більшості високорозвинених країн стає об'єктом і предметом державної політики, спрямованої на вирішення конкретних внутрішніх політичних, соціальних та фінансових проблем. Звернення України до досвіду таких країн дозволить критично оцінити основні здобутки в цій сфері, визначити переваги і недоліки існуючих стратегій інтернаціоналізації вищої освіти і виробити власну політику інтеграції у світове освітнє середовище.

Висновки до розділу 1

Аналіз літератури за темою дослідження свідчить, що сучасний дискурс щодо обговорення проблем глобалізації освіти розгортається за основними трьома напрямками: 1) можливість залучення учасників глобальної освіти до глобальних цінностей людства, таких як сталий розвиток і захист довкілля; 2) вплив ІКТ та часово-просторових меж на виникнення нових форм освіти у глобальному масштабі; 3) можливість соціальної експлікації педагогіки в умовах глобалізації, що виражається у змінах контекстів критичної педагогіки, педагогіки міжкультурних комунікацій тощо.

Сучасний гуманітарний дискурс оперує різними контекстами глобалізації освіти, звертаючись до світових тенденцій створення глобальних ринків, становлення нової інформаційної ситуації і перетворення знання у безпосередню виробничу силу. Нова концепція знання потребує змін педагогічних засобів його передачі, проте ці процеси не співпадають у часі. А

відтак, глобалізація освіти потребує і глобальної педагогіки, котра здатна на теоретичному і практичному рівнях відповідати на виклики часу, потреби суспільства та запити індивідів. Тенденції глобалізації освіти, що виявляються в абсолютно новому процесі формування ринку глобальних освітніх послуг, спонукають до обґрунтування нової педагогічної системи, характерні риси якої багато в чому вже можливо визначити сьогодні, зокрема:

- по-перше, процеси комерціалізації освіти та поява транснаціональних і неуніверситетських провайдерів на ринках освітніх послуг поступово призводять до трансформації освітнього процесу, сформованого протягом тисячолітньої історії існування університетської освіти, що акумулював у собі досягнення духовної культури;

- по-друге, глобалізація освіти та широке використання технологічних можливостей комунікацій, не забезпечених адекватною дидактикою, сприяє погіршенню якості професійної освіти і підготовки;

- по-третє, скорочення впливу класичної інституційної освіти з, переважно, фізичною присутністю суб'єктів процесу навчання, збільшує ризик десоціалізації студентів, замкнених в обмеженому просторі комп'ютера та позбавлених можливості діалогічного спілкування з однолітками і викладачами, що протягом сторіч вважався наріжним каменем становлення особистості.

Глобалізація та ІВО – поняття різні, але взаємопов'язані. Глобалізація передбачає циркуляцію ідей, ресурсів, кадрів, економічних моделей, культур, знань, товарів, послуг і технологій у світовому масштабі. ІВО спрямована на встановлення взаєморозуміння між націями, людьми, культурами, інститутами та системами. Глобалізація має позитивний і негативний вплив на ІВО, тому ці два процеси, попри фундаментальну різницю, тісно взаємопов'язані. Зокрема, конкуренція і комерціалізація вищої освіти, що розвинулися внаслідок глобалізації, серйозно вплинули на розвиток ТВО. Водночас, ТВО і її включення у двосторонні, регіональні й міжнародні торгівельні угоди значно посилили глобалізацію.

Упродовж останніх десятиліть інтенсивного розвитку зросли масштаби, сфера впливу та якість ІВО. Стратегічні плани університетів, програмні урядові заяви, наукові статті свідчать про централізований характер інтернаціоналізації у сучасному світі вищої освіти. ІВО здійснюється з урахуванням національних і регіональних пріоритетів, політики і практики. Основоположні принципи ІВО завжди мають відмінні значення для різних людей, інститутів і країн. Поступово ІВО перетворюється з процесу, заснованого на цінностях співробітництва, партнерства, обміну, взаємних вигод і розширення можливостей, у процес конкуренції, комерціалізації, особистої вигоди і підвищення статусу. Попри численні й різноманітні переваги ІВО, наявними є ризики і непередбачувані негативні наслідки. «Відтік мізків» як наслідок транснаціональної індивідуальної мобільності – один із прикладів несприятливого впливу. Сучасне трактування цього процесу як циркуляції кадрів не враховує потенційну загрозу індивідуальної мобільності, зокрема у напрямі змагання за талановиту молодь між країнами з найбільшим дефіцитом наукових кадрів. По-друге, зростаючий попит на міжнародну кваліфікацію приводить до використання фальшивих дипломів, що видаються так званими «фабриками дипломів», а також до збільшення кількості «фабрик акредитації», що сертифікують шахрайську діяльність недобросовісних університетів. По-третє, у низці країн спостерігається надмірне прагнення до отримання доходу від плати за навчання іноземними студентами, що спричиняє зниження академічних стандартів і розвиток «фабрик віз». По-четверте, підвищена комерціалізація транснаціонального франчайзингу та спільних освітніх програм уособлюють загрозу якості і значущості вищої освіти в деяких регіонах світу. Саме тому у подальших дослідженнях необхідно приділити серйозну увагу визначенню й культивуванню цінностей, що становлять основу ІВО.

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У РОЗВИНЕНИХ АНГЛОМОВНИХ КРАЇНАХ

2.1. Вплив провідних педагогічних і філософських концепцій на розвиток транснаціональної вищої освіти

Історико-соціологічний аспект освіти інтерпретує освіту як щось, що перебуває в стані буття, а не щось, що просто існує. Якщо освіта не адаптувалася до ритму реальності, вона не буде «тривати», оскільки не перебуватиме в стані буття
Пауло Фрейре

Пошук шляхів до цілісності світу, до набуття людиною здатності розуміти, жити і діяти в ньому приводить філософську думку сьогодення до переосмислення сутності освіти і її ролі у бурхливо змінному ХХІ ст. Однією з основних тенденцій філософії, котра може слугувати основою для побудови сучасної освітньої парадигми, є «філософія глобальних проблем» як комплекс ідей і концепцій, що ґрунтується на об'єктивності розвитку сукупних глобальних зв'язків: соціокультурних, політико-економічних, релігійних, природничо-господарських тощо [143, 166]. Аналіз літератури за темою дослідження показав, що провідну мету гуманітарної науки філософи цього напрямку вбачають, зокрема, у пошуку об'єднаного чинника, можливих шляхів і підходів, що сприяють взаємодії знання, координують і консоліднують інтеграційні процеси в галузі освіти. Отже, на наш погляд, актуальність проблеми дослідження визначається наявністю суперечності між об'єктивною необхідністю врахування актуальних тенденцій теорії і практики освіти, пов'язаних з входженням до СОП, та недостатністю вивчення у вітчизняній педагогічній науці сучасного стану і основних тенденцій розвитку концепцій глобальної освіти та глобальної педагогіки [9; 230].

На тлі глобалізації світової економіки, створення численних міжнародних політичних і громадських організацій, глобальних інформаційних мереж

загострюються сучасні глобальні проблеми, що загрожують існуванню людству, зокрема, проблеми екологічного й соціального характеру. Одним із проявів гуманістичної відповіді на глобальні виклики сучасності вчені вважають концепцію глобальної освіти, що ґрунтується на основоположній ідеї про виховання у людини нового, цілісного бачення й сприйняття світу, а також її місця у взаємопов'язаному і швидкозмінному навколишньому середовищі. З іншого боку, поява останніми роками різноманітних педагогічних систем і концепцій свідчить, насамперед, про пошук нових ціннісно-сміслових орієнтирів у сучасній освіті, спричинений низкою глобальних соціально-педагогічних проблем, а саме: необхідністю розробки нових стратегій змісту й організації освіти, адекватних реаліям ХХІ ст.; формуванням поглядів на світ, як на багатоманітність й водночас єдине ціле, в якому від дій кожної людини залежить благополуччя усіх; створенням нової гуманістичної парадигми освіти [1, 90; 5; 56, 104].

На особливу увагу заслуговують організація і управління педагогічними процесами як компонентів інноваційного педагогічного менеджменту, за допомогою яких ефективно вирішуються актуальні завдання щодо формування стратегії освіти і виховання для ХХІ ст. на різних рівнях, розроблення і впровадження нових педагогічних моделей взаємодії між суб'єктами педагогічного процесу тощо. Усе зазначене спонукає до пошуку нових педагогічних концепцій навчання й виховання і розробки на їх основі нових педагогічних технологій. Однією з таких концепцій є глобальна освіта й глобальна педагогіка, котрі мають забезпечити формування цілісної особистості, а також наповнити зміст педагогічного процесу загальнолюдськими цінностями. У сучасних умовах системи освіти практично усіх країн світу поставлені перед необхідністю докорінної трансформації, спричиненої глобалізацією як процесом всесвітньої економічної, політичної і культурної інтеграції. Цей об'єктивний процес має системний характер, оскільки охоплює усі сфери життєдіяльності суспільства, внаслідок чого світ стає все більше взаємозумовленим і залежним від усіх його суб'єктів. У такий

спосіб відбувається збільшення кількості спільних для різних груп країн проблем, а також розширення кількості і типології суб'єктів, котрі інтегруються.

Основним наслідком цього процесу є світовий розподіл праці, загальнопланетарна міграція капіталу, людських і виробничих ресурсів, стандартизація економічних, законодавчих, технологічних процесів, і насамперед інтеграція культур, тобто культурна глобалізація. Культурна глобалізація характеризується зближенням ділової і споживчої культури між різними країнами, а також зростанням обсягів міжнародної комунікації [87, 9]. З одного боку, це призводить до популяризації окремих видів національних культур в усьому світі, а з іншого – популярні культурні явища витісняють національні або перетворюють їх в інтернаціональні, транснаціональні. Освіта, як соціальний інститут, не стала виключенням із зазначених процесів. Глобалізація у сучасному світі призводить до змін у функціонуванні освіти і, відповідно, її призначенні. Зауважимо, що першочерговою функцією освіти завжди була трансляція знання, досвіду, цінностей, норм, культурних паттернів від покоління до покоління. Як соціальний інститут освіта виконувала провідну роль у забезпеченні соціального ладу в суспільстві й упорядкуванні соціального простору тощо. Проте, світ стрімко змінюється, і система освіти з її педагогічними практиками, котрі залишаються незмінними впродовж десятиліть і, навіть, століть, з її нормами і культурою взаємовідносин між педагогами і учнями, виглядає, з одного боку, ультраконсервативною підсистемою суспільства, а з іншого – розгубленою перед новими викликами глобалізаційних процесів, у тому числі і глобалізацією освіти.

Глобалізація освіти, що трактується як кросс-культурна структура інтернаціональної, міждержавної наукової і культурної взаємодії в усіх галузях розвитку соціуму [87, 9], на наше переконання, має містити множину знанневих і ціннісних пластів, котрі співіснують у контексті взаємозбагачення. При цьому зацентруємо, що процес глобалізації культури, проявляючись у культурній мутації та культурній гібридизації, призводить до ускладнення і, часом,

неможливості трансляції стійких норм, шаблонів, еталонів і практик попередньої культури, оскільки саме сталість, як основоположна якісна характеристика, зазнає значного розхитування у своїй основі. З огляду на зазначене постає цілком закономірне питання: у чому ж тоді виявляється призначення освіти й педагогіки у сучасному глобалізованому світі? Річ у тім, що освіта як соціальний інститут не може не реагувати на виклики глобалізації, один із наслідків якої, полягає у посиленні ступеня дискретності усіх форм життєдіяльності людей. Результатом цього стає втрата змістової цілісності у процесі життєдіяльності людей, у тому числі і в галузі освіти. Відбувається розмивання традиційних цінностей, формується світ віртуальності на основі глобальної мережі, іншими словами, ми стаємо свідками нової культурної революції, головною роллю освіти в якій, постає редукція у процесі навчання, коли навчання зводиться до простих і дискретних форм, збільшуючи при цьому інструментальну оперативність розумових здібностей [526, 34]. Очевидно, якщо цей процес розвиватиметься надалі, і знання будуть редукуватися до простої інформації, значно зменшиться роль рефлексії як інструменту отримання нового знання, натомість збільшуватиметься значення спрощених стереотипів і механічних повторів, а освіта буде змушена відтворювати розірваність цілісного світу.

Така перспектива непокоїть світову гуманітарну інтелігенцію. Соціологи, політологи, культурологи, філософи і насамперед педагоги широко дискутують проблеми освіти і педагогіки у сучасній реальності. Це пояснюється її принциповою важливістю, від вирішення якої залежить розвиток концепцій і конкретних освітніх політик у різних країнах і геополітичних регіонах, оскільки освіта є самостійною сферою самореалізації, ідентифікації й інтеграції суспільства [321, 53].

Маємо зауважити, що використання терміну «глобальність» як прикладки до терміна «педагогіка» не передбачає намірів створення метатеорії глобального педагогічного знання як однорідної конструкції. Адже сучасну педагогіку, котра представлена різними школами, що спираються на різні

аксіологічні системи і відображають інтереси й запити різних соціумів за допомогою численних дидактичних засобів, дуже складно привести до єдиного знаменника, навіть за допомогою універсалізації чи глобалізації. Цікавою у цьому контексті є одна з ідей педагогіки розвитку критичного мислення бразильського філософа П. Фрейре (P. Freire) про головне завдання педагогіки, що полягає у навчанні «декодування» реальності [336]. Спираючись на цю ідею можна зробити припущення про необхідність нових педагогічних підходів до інтерпретації сучасної реальності, оскільки в умовах глобалізації значно розширюються технологічні можливості розповсюдження певних усталених явищ, структур і процесів реальності, а учень (у широкому сенсі цього слова) потребує допомоги у дешифруванні масштабного інформаційного потоку, а також у прийнятті відповідальних рішень на основі критичного осмислення оточуючої дійсності.

Необхідність глобальної педагогіки, на думку дослідників проблем глобалізації освіти (Р. Ашер (R. Usher), В. Буряк, В. Горшкова, Р. Едвардс (R. Edwards), Р. Робертсон (R. Robertson), Г. Шатон) обумовлена не лише зміною запиту на ринку праці і виникненням індустрії, заснованої на виробництві знання й інформації, але й логікою розвитку самого педагогічного знання. Дослідження показало, що у 60-ті рр. ХХ ст. представники різних дидактичних шкіл висловлювалися про необхідність заміни знанневої моделі викладання, що перестала відповідати потребам суспільства. На той час педагоги в різних куточках світу вже накопичили суттєвий потенціал для розвитку нової дидактичної моделі, називаючи її розвивальною, діяльнісною, рефлексивною, критичного мислення тощо. Найбільшого визнання на території західноєвропейських та північноамериканських країн набула дидактична модель, що базувалася на розвитку критичного мислення і полягала у застосуванні активних методів навчання і спільному конструюванні знання у формі діалогу між учнями та вчителями [341, 199 – 204]. Проте, навчально-виховна практика переконливо доводить, що сучасні освітні моделі не відповідають повною мірою викликам глобалізації освіти, а також запитам як

замовників, так і споживачів ринку освітніх послуг, які уособлюють суспільство в цілому, а не окремі його групи.

Крім того, проблема поглиблюється неналежною увагою більшості педагогів і науковців до наявної суперечності між глобалізацією освіти і відсутністю відповідної педагогічної системи, а відтак, вона не стає предметом рефлексії гуманітарно-соціальних досліджень. Основна причина, на думку білоруської дослідниці Г. Шатон [181] криється у тому, що сучасна педагогіка вважається достатньо методологічно розвиненою та багатоваріантною для вирішення інноваційних завдань. Єдина проблема, що видається актуальною для дослідження в контексті глобалізації освіти, полягає в необхідності нарощування технологічного потенціалу навчання і використання технологій дистанційної та он-лайн освіти. Проте тенденції глобалізації освіти, що виявляються в абсолютно новому процесі формування ринку глобальних освітніх послуг, спонукають до обґрунтування нової педагогічної системи, характерні риси якої багато в чому вже можливо визначити сьогодні.

На нашу думку, для виявлення сутності глобальної педагогіки необхідно, насамперед, проаналізувати специфіку феномена глобалізації освіти і розглянути трансформації педагогічної теорії і практики в історичній ретроспективі. Найважливішим проявом глобалізації освіти є комерціалізація вищої школи, очевидним підтвердження чому виступає безпрецедентний успіх англосаксонської моделі підготовки фахівців в усьому світі. Саме у США і Великій Британії, де вплив корпоративних відносин на вищу школу виявляється найсильніше, склалася найпривабливіша для іноземних студентів модель вищої освіти, яку нині прагне запровадити і континентальна Європа. Однак комерціалізація освіти, що постійно орієнтує ВНЗ на потреби ринку праці, призводить до корінних змін самої сутті університетської освіти, привнесенням в її канони ринкових елементів і ринкових відносин. У результаті, набувши ознак приватної корпорації, університети, можливо, покращать власне функціонування та управління, натомість втратять свою якісну характеристику як осередку становлення особистості та формування національної культури і

традицій. На переконання англійського дослідника Дж. Стюарта (J. Stewart), реальна небезпека автоматичного перенесення моделі управління приватного бізнесу на освіту не дає можливості розвиватися в громадському секторі в цілому або в галузі соціальних послуг моделі управління, заснованої на власних цілях і завданнях [554, 10].

Такий перебіг подій є згубним не лише для навчальних закладів, а й для корпорацій-роботодавців, котрі після короткого періоду успіху, викликаного можливістю прямого впливу на підготовку фахівців або власної участі в освітньому процесі, зіткнулися з пониженням якості освіти та більш слабкою підготовкою фахівців. Адже комерціалізація вищої освіти впливає як на внутрішню, так і на зовнішню університетську діяльність, зокрема через: залежність вищої освіти від приватного капіталу і платний характер наданих послуг; агресивний менеджмент університетів, спрямований на маркетинг освітніх послуг, залучення студентів та пошук інвестицій; зміну відносин між викладачами та студентами, що все більше набувають характеру продажу і купівлі знань як товару, особливо очевидних в умовах короткострокових освітніх програм, що змінює уявлення про надання університетами освіти найвищого гатунку; збільшення кількості викладачів, які працюють неповний робочий день, будучи експертами або службовцями корпорацій; збільшення кількості провайдерів на ринку транснаціональної освіти, що розглядається як загроза існуванню університетів як суб'єктів формування національно-культурної ідентичності. З цієї точки зору актуальним є вивчення наявних успішних зарубіжних практик, що дозволяють вищій школі зберігати університети як центри формування особистості та забезпечення духовного рівня розвитку соціуму в умовах жорстокої конкуренції і зростаючої комерціалізації.

Цікавою у цьому контексті, на нашу думку, може виявитися стратегія американської вищої освіти, що полягає, насамперед, у: визначенні соціальної місії університету в соціумі і можливостей використання ресурсів університету для суспільного розвитку; викладанні дисциплін у контексті «соціальної

справедливості» як необхідності враховувати суспільні потреби при підготовці фахівців; зростанні уваги при прийомі абітурієнтів до значущості таких якостей, як лідерство і здатність працювати на загальне благо; постійній участі студентів університету у волонтерській практиці і діяльності громадських організацій; залученні студентів до самоврядування та створення громадських організацій; підтримці традицій академічного життя [277]. Оцінюючи плюси і мінуси комерціалізації освіти, необхідно зазначити, що цей феномен розвиватиметься досить швидко, оскільки в умовах масовізації вищої освіти державні структури просто не в змозі надати достатню кількість якісних освітніх послуг. Знання, стаючи безпосередньою продуктивною силою, потребує значного збільшення не лише кількості інституцій, що його продукують, але і якісного поліпшення таких, що його транслюють, а це, у свою чергу призводить до їхньої диверсифікації.

Отже, глобалізація освітніх систем у контексті процесів комерціалізації, підвищення технічної оснащеності, появи нових провайдерів на ринках освітніх послуг формує соціетальні, тобто загальносуспільні, умови виникнення глобальної педагогіки. Наявною є також ґрунтовна основа для формування глобальної педагогіки, в якості якої вчені розглядають *педагогічні системи*, сформовані в канонах постмодернізму, а саме: педагогіка миру, рефлексивна педагогіка, педагогіка розвитку критичного мислення, педагогіка соціальної справедливості; *дидактичні системи*, орієнтовані на розвиток здібностей мислення і діяльності; *технології* організації та педагогічного забезпечення дистанційної / он-лайн освіти.

Водночас, щоб визначити системотворчі чинники становлення нової педагогічної системи необхідно розглянути процеси її трансформації в епоху постмодернізму, тобто у 60 – 70-ті рр. ХХ ст., коли вперше американськими дослідниками Р. Хенві (R. Henvy) та Дж. Боткіним (J. Botkin) було обґрунтовано концепцію глобальної освіти як цілісного світосприйняття дійсності, відчуття приналежності до всього, що відбувається у світі, відповідальності за майбутнє планети, встановлення гармонійних відносин з

природою, суспільством, світом у цілому та з самим собою, зокрема [192, 11]. У своєму дослідженні ми поділяємо думку сучасних філософів освіти про принципову значущість взаємозв'язку педагогіки з філософією як зовнішнім чинником, що визначає концептуальну модель знання, а також із освітньою практикою, як втіленням педагогічних ідей у повсякденному навчанні, зокрема, і як зі сформованими освітніми системами в цілому. З метою вивчення особливостей найважливіших етапів розвитку педагогічного знання скористаємося результатами дослідження Г. Шатон, яка розглядає становлення педагогічної науки під впливом філософських концепцій [181]. Науковець наголошує, що педагогічна теорія, що розвивалась під впливом філософської думки впродовж сторіч, виробила відносну самостійність, пройшовши значний шлях від раціоналізму до постмодернізму.

У попередні епохи (до постмодерну) педагогіка формувалася як знання, що визначається філософською рефлексією дійсності, в якій освіта за версією Г. Гегеля є «сходженням до загального». Потреба навчання загальним закономірностям розвитку мислення і природи визначала необхідність слідування філософській парадигмі інтерпретації дійсності педагогічними концептуальними засобами. Освітня практика мала лише опосередкований вплив на становлення педагогічної науки, вона не служила площиною формування нових педагогічних ідей, а часто навіть докорінно відставала від педагогічної теорії. Раціонально-прагматична педагогіка Дж. Дьюї (J. Dewey), що відображала сутнісні риси філософії раціоналізму, багато в чому визначила становлення системи освіти ХХ ст. і практику взаємин освітніх інституцій та суспільства. Наступним важливим етапом у становленні педагогічної теорії став постмодернізм. Філософія діалогу та «нерациональна рациональність» Ж. Дерріди (J. Derrida) справила величезний вплив на розвиток педагогічної практики, викликавши появу специфічних освітніх технологій, орієнтованих на розвиток критичного мислення, а також послужила поштовхом до реалізації ідеї переходу від знаннєвої моделі організації змісту освіти до діяльнісного підходу у навчанні. Річ у тім, що струнка модель предметної освіти,

орієнтованої на збільшення обсягу знань, котрі викладаються як цілісна система, зайшла в суперечність не лише з потребами суспільства, але й з гуманітарною концепцією суспільного розвитку. Потреба суспільства в отриманні фахівця певного типу, здатного вирішувати універсальні завдання, не прив'язані до конкретного предмета, готового вчитися, а значить змінювати сформовану знаннєву структуру кілька разів упродовж життя, відповідало концепції постмодернізму, що розглядав світ як відкрите проблемне поле поза визначеністю остаточних істин і цінностей.

Однак традиційний взаємозв'язок педагогіки і філософії багато в чому змінився наприкінці минулого століття, коли на стабільний розвиток педагогічного знання почали впливати нові тенденції глобалізації. На переконання Г. Шатон, це відбулося під впливом двох чинників: по-перше, відсутності нової версії гуманітарної рефлексії, яка могла б у повному обсязі замінити собою постмодернізм, а, по-друге, виникнення принципово іншої ситуації у сфері освіти. А відтак, на зміну філософії постмодернізму не з'явився інноваційний підхід до інтерпретації зміненого світу. Феномен глобалізації, що вплинув на усі сфери життєдіяльності суспільства і докорінно змінив уявлення про фундаментальні цінності цивілізації, не набув осмислення гуманітарною наукою, що створило принципово нову ситуацію в педагогіці. Вона вперше опинилася поза підтримки інноваційної філософської думки, здатної адекватно відображати потреби педагогічної теорії в її взаємозв'язку з педагогічною практикою. Цей взаємозв'язок, завжди опосередкований філософією, вперше виявився без підтримки філософських парадигм і засобів аналізу. Педагогіка як теоретичне знання постала перед необхідністю самостійного розвитку без опори на загальні філософські інтерпретації та механізми рефлексії. Такі обставини призвели до корінних змін у розвитку і функціонуванні освітніх систем, спонукаючи до аналізу освітньої реальності в сукупності складних процесів.

Отже, підсумовуючи зазначене можна припустити, що сучасна педагогіка, як ніколи раніше, набула залежності від специфіки функціонування

існуючої освітньої системи і практики навчального процесу. Якщо на попередніх етапах становлення педагогічної теорії можна було говорити про її відносну самостійність щодо розвитку теоретичних ідей на основі філософської інтерпретації реальності, то на сучасному етапі її існування фактично цілком визначається змінами в практиці навчання. Таким чином глобальна педагогіка, як певна концепція, має подолати наявну суперечність, що полягає у відсутності адекватних дидактичних підходів, відповідних сучасному рівню розвитку освітніх систем [230]. Виходячи з аналізу ситуації в освітній практиці та специфіки сучасного періоду розвитку педагогічної теорії, критеріями, що визначають становлення глобальної педагогіки, можуть вважатися: 1) ступінь універсалізації та використання педагогічних технологій, що уособлюють особливості навчання різних культурних підгруп суспільства з урахуванням їхніх когнітивних стилів; 2) ступінь орієнтації на індивідуалізоване навчання в контексті різноманітності середовища; 3) використання міжкультурного діалогу у процесі навчання; 4) розвиток лідерських якостей як інструменту реалізації професійної кар'єри; 5) зростання значущості дослідницької-орієнтованої /дослідницько-базованої підготовки фахівців; 6) орієнтація на компетентнісний підхід у навчанні й підготовці; 7) підвищення ефективності навчання за рахунок використання інструментів кооперації, а не конкуренції; 8) зростання значення «процесуальної педагогіки»; 9) використання у викладанні сучасних ІКТ [321, 262].

Проаналізуємо деякі з зазначених критеріїв розлогіше. Так, на нашу думку, найочевиднішим проявом глобалізації освіти є формування різноманітного навчального середовища, в якому одночасно взаємодіють студенти і викладачі з різних країн світу. У цій ситуації змінюється не лише технологічна база педагогіки, але її змістовне наповнення, оскільки педагогіка не може не реагувати на тенденції ІВО та зростання значення міжкультурної комунікації. Отже, педагогіка трансформується, насамперед, з огляду на присутність в класних кімнатах великої кількості іноземних студентів, які так чи інакше впливають як на методи навчання, привносячи специфічні особливості

навчальної діяльності, так і на зміст освіти. Дійсно, необхідність врахування наявності в аудиторії студентів, що належать до різних культур і національностей, робить зміст освіти і методи навчання багатоваріантними і різноманітними. Розмаїття студентської спільноти вимагає від педагога навичок міжкультурного спілкування й специфічних технік викладання. При цьому дуже важливо враховувати той факт, що трансферт освітніх технологій з одного культурного простору в інший повинен здійснюватися з урахуванням культурних особливостей цього простору. В умовах глобалізації суб'єктами перенесення технологій варто вважати не лише окремі народи, але і більш диверсифіковані співтовариства. З метою ефективної адаптації інноваційного досвіду важливо забезпечувати так звану «культурну чуттєвість» процесу трансферу, починаючи з моменту формування уявлення про майбутніх реципієнтів [310, 308]. Такий підхід має подвійну цінність: він забезпечує ефективніший трансфер змісту і технологій глобальної педагогіки в інші культурно-просторові середовища і дозволяє трансформувати технології традиційної групової роботи в дусі вимог часу.

З цієї точки зору, глобалізація освіти означає посилення значення впливу когнітивних стилів різних спільнот на логіку викладання в студентських аудиторіях. Когнітивні стилі уособлюють версії інтерпретації дійсності в контекстуальному й інструментальному планах, що прийняті в тій чи іншій групі. При цьому такі групи розглядаються в межах, що визначаються як кордони «епістемологічних (пізнавальних) співтовариств», тобто спільнот, що мають схожі уявлення про реальність. Л. Нельсон (L. Nelson) визначає ці спільноти як «групи, які конструюють знання і поділяють уявлення про реальність» [479, 124]. Ці спільноти, на думку дослідника, можуть бути представлені як великими соціальними групами, так і дрібнішими групами, об'єднуючи представників певних професій та інтересів. Зростання значення «епістемологічних співтовариств» в процесі навчання пояснюється тим, що цей підхід дозволяє зробити навчальний процес ефективнішим в умовах, коли аналізуються не уподобання різних груп, заснованих на їх походженні, віці,

здоров'ї, а явища, що відображають основоположні відносини в когнітивній сфері. До таких явищ відносяться епістемологічні уявлення і сформовані на їх основі когнітивні стилі [479, 126].

Таким чином, для глобальної педагогіки є актуальними технології створення «епістемологічного портрета» студентів, що дозволяє в подальшому ефективно конструювати знання у процесі спільної діяльності викладачів і студентів. Подібний підхід допомагає вирішити проблему формування у студентів здатності самостійно здобувати знання, актуальні в контексті потреб глобального світу високих технологій та швидких загальносуспільних змін. На підставі сформованого уявлення про когнітивний потенціал студентів можна використовувати різноманітні методи навчання, зокрема, «навчання через участь» або «активне навчання». Зазначені інтерактивні методи навчання знайшли своє обґрунтування у запропонованій І. Нонака (К. Nonaka) і Х. Такеуші (Н. Takeuchi) «спіралі знання», побудованій на ідеях конструювання знання, а саме: від неявного знання до неявного знання (соціалізація); від неявного знання до вираженого знання (екстеріоризація); від вираженого знання до вираженого знання (комбінування); від вираженого знання до неявного знання (інтеріоризація) [482]. Такий підхід конструювання знання, на думку вчених, відповідає цілям активізації студентів у процесі навчання і успішній підготовці їх до реальностей сучасного світу. Він означає відхід від традиційного принципу предметної освіти на користь міждисциплінарної. Адже поява міждисциплінарних досліджень в епоху постмодернізму, поступово призвела до імплементації у куррикулуми ВНЗ нових дисциплін, предметне поле яких значно ширше, ніж у традиційних навчальних дисциплін. Наприклад, гендерна освіта, міжнародна освіта та інші міждисциплінарні дослідження поступово набули статусу легітимності в навчальних планах університетів, хоча відбувалося це з різною швидкістю і результативністю.

Іншим важливим критерієм розвитку глобальної педагогіки є просторово-часова компресія, тобто стиснення навчально-освітнього середовища, котра докорінно змінює традиційну педагогічну ситуацію, де педагог навчає своїх

студентів у межах аудиторії. Варіанти навчання можуть бути різними, включаючи ситуацію, де викладач ніколи не зустрічається зі студентами в межах фіксованого простору й часу [321, 254]. Педагогічна теорія і практика мають достатньо великий досвід функціонування в межах зазначених ситуацій з опорою на різні дидактичні схеми. Подібні схеми виникали як педагогічна реакція на рух за громадянські права у 60-ті рр. ХХ ст., коли педагогіка фемінізму, педагогіка маргінальності, педагогіка діаспори, критична педагогіка, так чи інакше, позиціонували себе поза фіксованим простором, сформульованим в канонах постмодернізму. Сучасні умови віртуального простору формують не лише абсолютно нові групи студентів, але й фіксують відкрито-закритий простір індивідуального існування студента в нескінченному світі комунікацій. Педагогічні технології навчання у такому просторі значно складніші й різноманітніші у порівнянні з наявними на сьогоднішній день методами управління дистанційною освітою, які носять виключно функціональний характер. Великого значення, в цьому контексті, мають набути такі дидактичні технології як: забезпечення безпеки студентів (включаючи інформаційну) та створення атмосфери комфортності; ефективна діяльність щодо актуалізації процесу само-ідентифікації в різних просторових середовищах; забезпечення умов для розвитку лідерського потенціалу як відповідальності, готовності створювати власні проекти, приймати рішення і робити вибір; розробка програм нівелювання соціальної дезадаптації.

Очевидним, на наше переконання, є припущення, що дидактика глобальної педагогіки змістовно і технологічно повинна орієнтуватися на розвиток здібностей студентів до роботи з інформацією. Оскільки інформація набуває сутнісного значення в епоху високих технологій, формування специфічних умінь збору, аналізу, використання й поширення інформації набуває статусу особливої значущості для сучасних студентів. Слід враховувати і той факт, що актуальність цієї проблеми зростає в міру посилення інформаційного тиску на ВНЗ провайдерами, які просувають свої бренди і вбачають у студентах потенційних споживачів власної продукції. Зазначена

проблематика є новою для вітчизняного педагогічного дискурсу, проте широко обговорюється в міжнародній педагогічній і філософській літературі.

З іншого боку, глобальна педагогіка, безумовно, це педагогіка високих технологій, дистанційної та он-лайнної освіти. Зважаючи на те, що освітній простір стає складнішим за своєю структурою і менш інституційним, педагогіка має віднайти можливості не втратити свого навчально-виховного потенціалу в умовах віртуального спілкування. В дійсності важливо не перебільшити потенціал спілкування, оскільки в ситуації зростання значення самостійної навчальної діяльності студентів центр ваги має переміщатися на користь дослідницької діяльності і самоосвіти. Для побудови ефективної моделі педагогіки дистанційної освіти необхідно не лише уявляти рівень розвитку сучасних освітніх технологій, але й розуміти, що традиційні методи синхронного спілкування та можливості участі у вербальній комунікації повинні замінюватися адекватними засобами в умовах віртуальної університетської кімнати. Адже, сучасний рівень дистанційної освіти та її прогресивний варіант он-лайнної освіти як гнучкої індивідуально-мережної навчальної системи, дозволяє розглядати педагогіку дистанційної освіти не лише як закономірний етап розвитку педагогічної практики, але і як інноваційну теоретичну модель [230; 562].

Отже, підсумовуючи викладений матеріал зауважимо, що глобальна педагогіка як теорія і практика навчання являє собою певною мірою новий етап розвитку педагогічної науки, зумовлений глобалізацією й комерціалізацією освіти, появою транснаціональних і неуніверситетських провайдерів на ринках освітніх послуг, широким використанням ІКТ в освіті та розвитком дистанційної й віртуальної освітніх систем. Традиційна знаннєва модель навчання, орієнтована на опанування знань, умінь і навичок, поступово вступає у суперечність з цілями і завданнями сучасної глобальної освіти, спрямованої на підготовку фахівців, здатних вирішувати універсальні завдання, готових вчитися упродовж життя в гетерогенному навчальному середовищі.

2.2. Соціально-культурний вимір розвитку транснаціональної вищої освіти

Підвищений рівень попиту на висококваліфікований людський капітал у розвинених країнах світу сприяв посиленню міграційних процесів, зокрема переселенню кваліфікованої робочої сили з країн, що розвиваються. Дослідження Міжнародної організації праці показали, що в Канаді, приміром, 70% новостворених професій вимагають фахівців з вищою освітою, а США, що має одну з найрозгалуженіших мереж ВНЗ, не в змозі підготувати необхідну для власних потреб кількість висококваліфікованих робітників, особливо для знаннево-інтенсивних галузей економіки [373, 16]. У результаті, розвинені країни почали змагатися між собою за приваблення кращих студентів з різних куточків світу, що поступово переросло у так звані «битви за мізки» або «глобальне полювання за талантами» з метою підтримання своєї технологічної й економічної конкурентоздатності [273, 39]. Усвідомлення розвиненими країнами того факту, що освітні програми поступово перетворюються на найкращий ресурс для подальшого рекрутингу кваліфікованого персоналу стало поштовхом для прискореного розвитку ТВО.

Основним індикатором цієї тенденції виступає доволі швидке зростання транснаціональної мобільності студентів. Так, згідно з результатами досліджень ОЕСР станом на 2014 р. понад 4,5 млн. студентів навчалося в університетах за межами рідної країни, що вдвічі більше ніж у 2000 р. [491, 354]. Зокрема, американські статистичні джерела свідчать про те, що більшість студентів, які приїжджають до країни на навчання (90% студентів технологічних та природничо-наукових спеціальностей з Індії та Китаю) воліють залишитися і у такий спосіб стають привабливим джерелом висококваліфікованої робочої сили [584, 39 – 70]. У такий спосіб, на думку, канадської дослідниці Дж. Найт, вища освіта у контексті глобалізації набула функцій регулятора розвитку глобального освітнього ринку та ринку праці [415, 18].

Однією з найважливіших мотивацій в отриманні вищої освіти за транснаціональною моделлю є її потенційна здатність до розширення можливостей працевлаштування та отримання високих дивідендів з укладених у освіту особистих інвестицій. Фахівці – випускники престижних зарубіжних університетів мають пріоритети на ринку праці і в країнах, що розвиваються, і за місцем навчання у країнах з високим рівнем розвитку. Саме тому в умовах нестачі кваліфікованого людського капіталу студенти-мігранти є надійним джерелом рекрутингу робочої сили. Можливість працевлаштування іноземних студентів у вигляді спонукального мотиву відображена навіть у процедурах надання віз до окремих країн. Наприклад, запровадження у США візи «Н-1В»⁷ дозволило впродовж 2000 – 2003 рр. залучити один мільйон висококваліфікованих працівників з інших країн. Австралія, Нова Зеландія та Велика Британія розробили спеціальні еміграційні стратегії, згідно з якими особи з високою кваліфікацією мають певний набір преференцій при отриманні трудових віз та дозволів на проживання [607, 11].

Іншою мотиваційною спонукою виступає прагнення власне студентів з бідних країн отримати високоякісну професійну освіту. Лібералізація економіко-політичного життя країн, що розвиваються, у 90-х рр. ХХ ст. сприяла значному підвищенню рівня ПІІ та зростанню кількості представництв ТНК. А відтак попит на кваліфікованих фахівців з міжнародно-визнаними дипломами зарубіжних ВНЗ суттєво зріс, що у свою чергу стало міцним стимулом до розвитку ТВО. Свідченням цьому є перманентне збільшення потоків іноземних студентів до університетів країн – членів ОЕСР, що ґрунтується на переконанні про відмінну якість освітніх послуг, котрі надаються університетами цих країн. На підтвердження зазначеного звернемося до результатів статистичних досліджень Інституту статистики ЮНЕСКО, котрі засвідчують високий рівень транснаціональної мобільності студентів до університетів США (21,4% усіх іноземних студентів), Великої Британії (12%),

⁷ «Н-1В» – американська робоча віза, котра дозволяє будь-якій американській компанії працевлаштувати іноземних фахівців строком до шести років.

Франції (8,8%), Австралії (7,6%), Німеччини (7,4%), Японії (4,5%), та Канади (2,5%) [343, 36 – 37].

З плином часу більшість країн, що розвиваються, успішно інтегрувалися у глобальний виробничий процес, а це у свою чергу, спричинило потребу у розвиткові людського капіталу, котрий відповідав би вимогам глобальної економіки та міжнародним стандартам якості виробництва. Ці країни розпочали процеси ре-орієнтації систем вищої освіти на відповідність вимогам глобального ринку праці. Одним із індикаторів цих процесів є зміна пріоритетів у розвитку університетських навчальних програм з традиційних навчальних дисциплін на інженерні, управлінські та інформаційно-телекомунікаційні галузі. Другим індикатором виступає повсюдне уведення у навчальні програми університетів курсів з вивчення англійської мови. Очевидно, що управлінці в галузі освіти і професійної підготовки усвідомили важливість та необхідність володіння англійською мовою за умов глобалізації ринків праці та крос-культурної комунікації.

Так, в звіті ОЕСР «Вища освіта до 2030. Глобалізація» (2009 р.) зазначається, що «англійська мова є пріоритетною у сфері бізнесу та професійного розвитку, а також єдиною глобальною мовою науки, досліджень та академічної літератури» [494, 20]. Домінування англійської мови у царині освіти й науки є очевидним. Свідченням цьому виступають результати дослідження «Зміни в академічній професії», здійсненого, зокрема, з метою встановлення статусу англійської мови як сучасної універсальної мови міжнародного спілкування та інтернаціоналізації академічної професії в різних країнах. Дослідження, котре охопило 25000 науковців і викладачів ВНЗ у 18 країнах світу на 5 континентах, показало, що 53% респондентів використовують переважно англійську мову у своїй науково-освітній діяльності, з яких, 17% – як рідну мову і 36% – як додаткову [532, 11].

Ф. Альтбах порівнює сучасне поширення англійської мови у науковому світі з пануванням латинської мови в університетах Середньовіччя. Науковець зауважує, що «латина» у XIII ст. виступала потужним засобом не лише

інтернаціоналізації університетів, а й встановлення домінуючої ролі католицької церкви в інтелектуальному й науковому розвитку суспільства. І лише протестантський Реформаційний рух Мартіна Лютера (M. Luther) з яскраво вираженою ідеєю національної ідентичності сприяв становленню й розквіту національних мов та наукових еліт у європейських країнах [216, 2]. З кінця XIX ст. – до середини XX ст. у європейських вишах викладання здійснювалося національними мовами, а для публікування наукових робіт перевага надавалася німецькій мові. Однак французька, російська та іспанська мови також мали суттєвий вплив на освітньо-наукову діяльність у межах свого регіону і колоніальних територій. Лише з середини 50-х рр. XX ст. англійська мова утвердилася як офіційна мова міжнародного спілкування, зокрема, й в освітньому та науковому просторі.

Дослідники цього феномену (Ф. Альтбах, Д. Белен (D. Valen), М. Каррі (M. Curry), Т. Ліліз (T. Lillis), К. Гнацманн (C. Gnutzmann), Р. Г'юз (R. Hughes), М. Ростен (M. Rostan) та ін.) переконані, що одним із головних чинників експансії слід розглядати широке міжнародне визнання успішних англомовних академічних систем США, Великої Британії, Австралії, Канади, а також прискорений розвиток нових наукових шкіл у країнах колишньої Британської імперії – Індії, Пакистані, Південно-Африканській Республіці тощо. Адже внаслідок колонізації англійська мова стала офіційно визнаною державною мовою у 70 країнах світу, зокрема, Північної Америки, Південної й Східної Азії, Карибського регіону, Південно-Тихоокеанського регіону, Південної Африки, Австралії. Нині англійська мова міцно займає позиції мови міжнародного співробітництва.

Такий стан справ не є випадковим, адже академічні англомовні спільноти, передусім США, забезпечують майже половину усього обсягу світового фінансування на дослідницькі проекти, є домівкою переважної більшості впливових високорейтингових університетів, а також приймають на навчання третину іноземних студентів. Переважна більшість провідних наукових журналів друкуються англійською мовою, оскільки їхніми головними

редакторами й дописувачами стають визнанні в усьому світі професори університетів з англомовних країн, а новостворені дослідницькі мережі та академічні веб-сайти також функціонують на англійській мові. Наукові журнали та монографічні видання, опубліковані англійською мовою, посилено впливають на науковий світ та просування університетів на світовий рівень визнання. У розвинених країнах та тих, що швидко розвиваються, керівництво університетами спонукає професорсько-викладацький склад публікуватися у провідних англомовних наукових журналах, зокрема у Норвегії та Південній Кореї запроваджено спеціальні доплати за такі публікації. Крім того, останніми десятиліттями володіння англійською мовою визнано однією з ключових кваліфікацій для здійснення управлінської й менеджерської професійної діяльності, насамперед, завдяки поширенню магістерських програм з бізнес-адміністрування, розроблених переважно американськими університетами [3].

Дослідження свідчить, що значний вплив англійська мова має на процес викладання й розвиток куррикулумів в університетах більшості країн світу. Статистичні дані Світового Банку красномовно демонструють суттєву перевагу англомовних країн у навчанні студентів за моделлю індивідуальної транснаціональної мобільності, а саме:

- *Австралія, Велика Британія, Канада й США*, зараховують до своїх університетів 50% іноземних студентів з усього світу;
- 70% студентів з Азіатського й Тихоокеанського регіонів здобувають вищу освіту у *Австралії, Великій Британії, США*;
- 40% європейських студентів їдуть на навчання до англомовних країн;
- *Велика Британія* приймає на післядипломне навчання найбільшу кількість європейських студентів; *США* зараховує на докторські програми більше іноземних студентів, ніж усі разом країни-члени ОЕСР [370, 115 – 116].

Разом з тим, прискорений розвиток інституційної мобільності провайдерів вищої освіти певною мірою підтримується й стимулюється завдяки міжнародному статусу англійської мови, адже найактивніше на ринку освітніх послуг створюють свої філії саме американські, австралійські й британські

університети, викладання в яких здійснюється англійською мовою. У такий спосіб філії університетів експортують не лише змістове наповнення своїх програм, а й нові методики викладання і проведення досліджень. Результатом зазначеного експорту у позитивному аспекті виступає поліпшення якості вищої освіти в цілому для країни-імпортера, а з іншого боку, певне знецінення традиційних національних моделей функціонування вищої освіти. Аналіз наукової літератури з теми дослідження показує, що домінування англійської мови у СОП має як переваги, так і недоліки. У цілому, більшість експертів вважають світове поширення англійської мови позитивною тенденцією, котра сприяє глобалізації й формуванню міжнародної академічної культури, з огляду на те, що глобальне академічне середовище об'єктивно потребує єдиної мови спілкування.

Національні системи вищої освіти і науки більшості країн з ентузіазмом використовують англійську мову як засіб посилення своєї інтернаціоналізації та конкурентоздатності на світовому ринку освітніх послуг, що, з іншого боку, призводить до встановлення гегемонії англомовної академічної спільноти і створює перешкоди для неангломовних науковців й університетів в їхній участі у розвитку наукової галузі. Польська дослідниця Г. Дужак (A. Duszak) назвала цей процес «формуванням академічної монокультури» [298, 6], що загрожує пануванням наукової методології англомовних суспільств у переважній більшості дисциплін та обмежує поширення дослідницьких парадигмальних підходів представників інших культур, зважаючи на той факт, що навіть міжнародні наукові форуми використовують англійську як єдину офіційну мову спілкування.

До недоліків «лінгвістичного імперіалізму» англійської мови Ф. Альтбах відносить посилення впливу англомовних наукових шкіл, переважно з США та Великої Британії [216, 3]. Загальновідомо, що у цих країнах розташовані провідні університети світу, котрі продукують більшу частку наукового знання й здійснюють більше відкриттів у загальносвітовому масштабі, а відтак стають академічними центрами низки наукових галузей. Розроблені ними принципи,

норми, методології та напрями наукових досліджень займають лідируючі позиції на світовій арені. Постає цілком обґрунтоване питання: а якою є доля національних наукових спільнот у англomовному глобальному середовищі? Адже проблема глобального і національного визнання результатів наукових досліджень завжди існувала у академічному просторі, оскільки знання має інтернаціональну сутність. Відповідно до усталеної протягом століть наукової традиції, найбільше цінується знання, котре визнане міжнародною академічною спільнотою. Тому природним видається прагнення науковців з різних країн публікувати власні наукові розробки англійською мовою у провідних фахових часописах. Негативним наслідком може стати орієнтація на дослідження, тематика і методологія котрих є актуальною у міжнародному вимірі й менш затребувана на національному рівні окремих країн та регіонів. Зазначені чинники, на нашу думку, посилюють процеси гомогенізації знання, оскільки домінування англійської мови в освітньо-науковій галузі у поєднанні з формуально-прогностичною функцією англomовних наукових журналів значною мірою впливають на зменшення різноманітності наукової проблематики та методологій наукового дослідження.

Отже, враховуючи визначальний вплив глобалізації на напрями розвитку світової економіки, ІВО і науки, домінування англійської мови, як глобальної академічної мови, – є невідворотною реальністю у найближчому майбутньому. Попри це, національні й локальні наукові спільноти та системи вищої освіти заслуговують на повагу, підтримку й захист, оскільки вони привносять у глобальну систему цінне різноманіття перспективних напрямів досліджень. Інтернаціоналізація вже довела свій позитивний вплив на підвищення рівня якості вищої освіти та формування відповідального глобального громадянства у світі, але гомогенізація сприятиме втраті локальних та регіональних вимірів розвитку освіти й науки, а також продукування нових дослідницьких ідей поза усталеними міжнародними тенденціями. З часом, повністю відкритий ринок освітніх послуг послабить значимість національних академічних спільнот у той самий спосіб, як найпоширеніші мови світу поглинають маловживані локальні

мови національних меншин. Саме тому на національному рівні урядами країн має здійснюватися двовекторна політика: по-перше, стимулювання й заохочення впровадження у освітньо-науковий сектор англійської та інших мов міжнародного спілкування для визнання й поширення академічних здобутків національної культури, а, по-друге, комплексна підтримка розвитку освіти і науки на національних традиціях мови і методології задля збереження й поглиблення національної ідентичності. Оцінювання академічних досягнень науковців не має залежати виключно від міжнародного визнання у світовий рейтингах, а будуватися на збалансованому поєднанні локальних і глобальних показників їх діяльності. Усвідомлення важливості й цінності формування національних науково-інтелектуальних спільнот і просування їх на міжнародний рівень є критично необхідним для сталого розвитку нації та її інтелектуальної незалежності [36].

Отже, усі зазначені чинники, більшою чи меншою мірою, впливають на процеси ре-орієнтації вищої освіти на відповідність кваліфікаційним вимогам глобального ринку праці та глобалізації освітньої галузі в цілому.

2.3. Політико-економічний вимір становлення транснаціональної вищої освіти в розвинених англомовних країнах

Сучасна науково-освітня реальність характеризується поширенням досліджень щодо набуття вищою освітою транснаціонального й комерційного вимірів у зв'язку з посиленням інтересу до глобалізації суспільних відносин, зокрема у роботах європейських (Л. Вербік (L. Verbik), Р. Гарретт (R. Garrett), Л. Йоківірта (L. Jokivirta), К. Кембелл (C. Campbell), О. Сьоренсен (O. Sorensen)) американських (Ф. Альтбах, С. Джонстон (S. Johnston), Ю. Етон (J. Eton), Дж. Олдерман (G. Alderman)), канадських (А. Грегор (A. Gregor), Дж. Найт, Д. Робінсон (D. Robinson)), австралійських (Е. Арена (A. Urenas), Р. Вінтер (R. Winter), Г. Гарман (G. Harman), В. Купер (V. Cooper), В. Нейду (V. Naidoo)), російських (Д. Білібін, І. Зорніков, М. Карпенко, М. Ларіонова),

українських (В. Кремень, В. Луговий, Н. Ничкало, А. Сбруєва, Ж. Таланова) науковців. Проте, окреслення політико-економічних чинників розвитку ТВО в кінці ХХ – на початку ХХІ століть, на нашу думку, є недостатнім, що спонукає нас до їх визначення й аналізу у цьому підрозділі.

Нині економіки більшості країн світу переживають зміни у розподілі об'ємів внеску різних секторів до ВВП та працевлаштування населення. Зокрема, за оцінками експертів, частка сектору послуг сягає 60% глобального вироблення продукції, біля 75% надання робочих місць та 25% товарного експорту [605, 8]. Освіта займає у цьому секторі міцні позиції, адже її міжнародний фінансовий обсяг оцінюється експертами СОТ у 40 млрд. доларів США і становить 3% від загального експорту послуг за підрахунками американського дослідника Дж. Олдермана [207, 48].

Проникнення ринкових механізмів у освітню галузь спричинило серйозне реформування її фінансових урегулювань. Зокрема, фінансування вищої освіти зазнало найбільших змін: змістилася сама його суть, оскільки воно поступово перейшло з відповідальності інституцій на відповідальність студентів. Система фінансування, що базується на оплаті студентами свого навчання, посилила індивідуальну здатність останніх купувати освітні послуги, а також визначила шляхи виникнення й поширення приватного сектору в освіті та розвитку ТВО. А відтак, освіта, що традиційно вважалася суспільним благом, поступово перетворюється на пропозицію міжнародних торговельних відносин, внаслідок чого формується ринок освітніх послуг. У певний спосіб, торговельна політика, що формується, переважно, за рахунок прибутків, не завжди гармонує з національною політикою розвитку вищої освіти у більшості країнах. Усе зазначене спонукає уряди національних держав й міжнародні організації до пошуку оптимальних шляхів вирішення наявних проблем та розроблення узгоджених регуляторних стратегій щодо управління транснаціональною торгівлею освітніми послугами у глобальному масштабі [53, 42].

Ретроспективний аналіз цього процесу, на нашу думку, дозволить детально охарактеризувати соціально-економічні чинники еволюції ТВО з

кінця XX – початку XXI ст.. Варто нагадати, що у другій половині XX ст. держава відігравала домінуючу роль у фінансуванні економічного розвитку та освітнього прогресу. Відповідно, державні університети у багатьох країнах світу утвердилися як провідний засіб поширення вищої освіти. Однак економічна криза, що охопила світ у 80-х рр. XX ст., послабила фінансові можливості державного фінансування вищої освіти, що поступово набирала масового характеру. Більше того, структурні програми регулювання національних бюджетів, навіть у розвинених країнах, передбачали зниження державних видатків на освіту, а також переміщення інвестицій з системи вищої освіти на шкільну [605, 9]. Попри фінансові негаразди соціальний попит на вищу освіту продовжував зростати, а неспроможність держави його забезпечувати призвела до появи нових форм її фінансування. Економісти поділяють реформи у цій сфері на дві категорії: 1) приватизація державних ВНЗ; 2) створення приватних ВНЗ. Приватизація передбачала застосування принципів ринкових відносин у діяльності державних інституцій, у той час як власність інституції залишалася незмінною. У результаті використання приватизаційних заходів державні університети внесли у систему своєї діяльності методи розподілу та відшкодування витрат, а також сформували на своїй базі комерційні підприємства, що генерували прибутки, з метою мобілізації ресурсів, необхідних для успішного функціонування установ. Розвиток приватного сектора вищої освіти означав кількісне зростання і поширення ВНЗ недержавної форми власності, котрі не претендували на державне фінансування. Приватні університети, у більшості випадків, збирали оплату за навчання, що не лише покривала практично всі витрати, а й приносила додаткові прибутки [605, 9].

Серед найважливіших економічних чинників, котрі зумовлюють розвиток ТВО є процеси глобалізації та лібералізації. Глобалізацію, зазвичай, учені визначають як неперервний історичний процес універсалізації й гомогенізації світу за рахунок посилення відкритості кордонів. Стосовно вищої освіти, ми можемо охарактеризувати глобалізацію як зовнішню макро-соціо-економічну

тенденцію, у результаті якої національні провайдери вищої освіти, що донедавна були обмежені у наданні своїх послуг державними кордонами певних країн, отримали можливість, зокрема, експортувати освітні послуги в інші країни [127, 8]. Аналіз літератури з проблеми дослідження показує, що глобалізація має безпосередній та опосередкований вплив на системи вищої освіти: перший стосується переважно збільшення фінансування науково-освітньої сфери за рахунок додаткових інвестицій, другий – пов'язаний з необхідністю встановлення відповідності отримуваних студентами знань і навичок потребам ринку праці, що швидко змінюється з економічної та технологічної точки зору. Отже, глобалізація, будучи суттєвим викликом для систем вищої освіти, одночасно надає їм значні можливості для інноваційного поступу. Одним із таких напрямів, науковці визначають прискорений розвиток ТВО, котрий, на думку Дж. Найт, відбувається у контексті:

- 1) зростаючого попиту на вищу освіту переважно у суспільствах, де знання мають першочергове значення;
- 2) запровадження маркетингового та комерційного підходу до функціонування освіти у міжнародному вимірі;
- 3) очевидного посилення інституційного та програмного типів освітньої мобільності;
- 4) підвищеної технологічності використання ІКТ у сфері освіти [408, 23].

Інший чинник – лібералізація – полягає передусім в автономізації ВНЗ, тобто наданні їм широкого кола повноважень у виборі стратегій власного розвитку як то фінансової, освітньої, міжнародного співробітництва тощо. Процес лібералізації вищої освіти тісно пов'язаний зі створенням глобального ринку освітніх послуг, який сформувався в останні десятиліття за допомогою фінансової стратегії ПІІ та розвитку електронної форми торгівлі [127, 8]. Так, влада Китаю активно залучає ПІІ у сектор вищої освіти як засіб сталого розвитку її потужності та розширення можливостей. Англійський університет м. Ноттінгем, оцінивши переваги такої політики, у вересні 2004 р. відкрив перший іноземний навчальний заклад у цій країні. Австралійський університет

Нового Південного Уельсу в 2007 р. заснував свою філію в Сінгапурі, наслідуючи в цьому приклад інвестування Чиказького університету та Університету Невади. Центральна Азія також є одним з регіонів, що швидко розвиваються і широко залучають ПІ у вищу освіту. Прикладом цього може слугувати Освітнє Містечко, розташоване у передмісті столиці Катару Досі, котре містить кампуси провідних університетів світу, серед яких Техаський університет, Корнельський медичний коледж та Джорджтаунський університет (США). У Південній Африці розташував свій кампус австралійський Університет Монаш, у той час як в Австралії американський Карнегі Меллон Університет розвиває власні освітні програми в м. Аделаїда. А Геріот-Ветський університет з Великої Британії надає у дистанційній формі навчальну програму з бізнес адміністрування в Американському університеті на території африканської країни Єгипту [475, 2]. На наш погляд, зазначені приклади красномовно ілюструють усю комплексність та складність взаємовідносин між партнерами у наданні послуг ТВО та дозволяють розглядати вищу освіту як важливий сегмент міжнародної торгівлі.

Дослідження показує, що глобалізація значно змінила цілі й орієнтації вищої освіти в багатьох країнах світу не зважаючи на стан їхнього економічного розвитку. Якщо у минулому університети розглядалися як інтегративна складова рушійних сил національного становлення держави, то нині вони здебільшого асоціюються з продукуванням висококваліфікованих фахівців для глобального ринку праці. Вища освіта стає привабливою галуззю для інвестування, а торгівля освітніми послугами приносить більше прибутків, ніж продукцією виробництва. Результатом цих процесів закономірно стає посилення конкуренції між провайдерами вищої освіти. Конкуренція завжди існувала у багатьох країнах на рівні державних університетів, але сьогодні ця боротьба набула іншого характеру: вона відбувається, з одного боку, між державними й приватними ВНЗ, а з іншого – між національними та транснаціональними інституціями [232].

Ми погоджуємося з професором Міжнародного інституту освітнього планування ЮНЕСКО Н. Варгезом, у тому, що знання як продукт та процеси виробництва знань стають територією конкуренції, відкритою до ринкових процесів [607, 14]. Водночас, маємо зауважити, що знання, на відміну від університетів, котрі їх продукують, є універсальними. Натомість, університети у традиційному їх сприйнятті мають амбівалентний характер: будучи інтернаціональними за змістом та формами комунікації, вони є національними за правом власності та правилами функціонування.

Експансія приватного сектора в економічній сфері призвела до критичних зауважень на адресу державних освітніх інституцій, зокрема щодо неврахування ними потреб ринкової економіки при підготовці кваліфікованих фахівців. Натомість, ТНК розглядаються як надійні провайдери, що володіють інформацією про потреби виробничого сектора й орієнтуються на них у процесі професійної підготовки та розвитку персоналу. Розвиток ТНК з усталеною практикою підготовки фахівців сприяв становленню корпоративного сектора в освіті та впровадженню ринкових принципів в управління освітніми закладами [563, 7]. Забезпечення і розвиток освітньої галузі в межах ринкових відносин базується на співвідношенні попиту й пропозиції освітніх послуг, а саме: попит на освіту визначається платіжною спроможністю населення, в той час як пропозиція з надання освітніх послуг відбиває можливості та прагнення державних чи приватних агенцій інвестувати в освіту. Процеси глобалізації прискорюють утвердження ринкової ідеології в соціальному секторі як єдиної сили, що об'єднує економічну діяльність на національному та транснаціональному рівнях. Відповідно, освіта у контексті глобалізації набуває ознак прибуткового бізнесу, а саме: культурно-просвітницька діяльність за таких умов стає комерційним продуктом, громадянська спільнота перетворюється на споживачів, університети – на провайдерів, а студенти розглядаються як покупці освітніх послуг [5; 22].

Визначальною у цьому аспекті стає науково-дослідницька діяльність університетів, що спрямована на продукування нового знання. В епоху

економіки знань, університети перевтілюються в осередки економічної активності. Дослідження міжнародних організацій та провідних світових експертів свідчать про взаємозалежність між інвестуванням у знання та інноваціями, котрі підвищують конкурентоспроможність країни на світовому ринку. До прикладу, дослідницькі університети в США та їх докторські програми офіційно визнано рушійними силами глобалізації вищої освіти [494]. Більшість студентів, які прагнуть отримати диплом іноземного ВНЗ, особливо докторський ступінь, звертають увагу на зазначені характеристики під час вибору ВНЗ. Це, у свою чергу, стає чинником посилення академічної мобільності та залучення іноземних студентів до американських вишів, шість з яких очолюють світові рейтинги університетів.

Окреслені тенденції стали підґрунтям для експансії ринкової орієнтації у галузі вищої освіти та розквіту на цій основі її транснаціонального напрямку. Аналіз наукової літератури за темою дослідження показав, що глобалізація розкрила перед системою вищої освіти декілька альтернативних шляхів розвитку, насамперед:

- 1) продовження політики надання вищої освіти через державні інституції, поступово скорочуючи доступ до неї;
- 2) розширення доступу до вищої освіти через державні та приватні національні навчальні заклади;
- 3) розширення доступу до вищої освіти через державні й приватні навчальні заклади національного та транснаціонального рівнів. Науковці акцентують на користь вибору більшістю країн другого та третього шляхів, що значно прискорює запровадження ринкових механізмів у функціонування вищої освіти та урізноманітнює типологію (приватні, транснаціональні) провайдерів [607, 25].

Задля сприяння сталого розвитку транснаціональних провайдерів зазначені країни здійснюють поступове реформування регуляторних правил управління вищою освітою на своїй території, що торкаються переважно посилення фасилітативної, фінансової та контролюючої функцій. Національні

підходи до регуляторної політики в галузі ТВО, насамперед, щодо реєстрації й ліцензування транснаціональних провайдерів, забезпечення якості вищої освіти, акредитації та визнання кваліфікацій безпосередньо формують характер діяльності інституцій вищої освіти, котрі надають освітні послуги міжнародного значення, яким ми присвятили п'ятий розділ дослідження. Зокрема, експерти засвідчують наявність великої кількості транснаціональних провайдерів вищої освіти, котрі надають свої послуги на базі приватних навчальних інституцій. Ця співпраця у свій час дала відчутний поштовх до розвитку ТВО, з одного боку, а з іншого – допомогла локальним приватним ВНЗ 1) розробити ринково-орієнтовані навчальні курси (бізнес адміністрування, комп'ютерні науки, маркетинг, економіка та фінанси, комунікація), 2) сприяти працевлаштуванню випускників, 3) отримати конкурентну плату за навчальні послуги від студентів, а також 4) призупинити відтік талановитої молоді за кордон [32].

Для повного розуміння впливу лібералізації економіки на розвиток ТВО, насамперед необхідно докладніше ознайомитися з метою цього процесу, сутністю його принципів, структурою організацій, механізмами та угодами. Ключовим виміром сучасної глобальної економіки є те, що в ній вузькоспеціалізована й поширювана інформація, знання і технології поєднуються з традиційними економічними цінностями: землею, працею, капіталом і підприємництвом. А. Грегор, експерт з Манітобського університету (Канада) характеризує цю економіку: знаннєво інтенсивним виробничим процесом, інтернаціоналізованим ринком праці, всезростаючою важливістю людського капіталу як суми вмінь, знань та досвіду громадян, а також швидким розширенням інфраструктури відносно недорогих, надійних, доступних та миттєвих ІКТ [353, 8].

Сформована глобальна економічна система структурується багатоаспектними міжнародними угодами, юридичними рамковими документами, регуляторними механізмами, котрі управляють транскордонними економічними транзакціями й у такий спосіб змінюють сутність національних і

регіональних взаємовідносин та договорів. У наслідок цього на державну політику в галузі вищої освіти мають обопільний вплив регіональні економічні пріоритети, локальні цілі розвитку та глобальні перспективи. Так, у 1947 р. у Женеві 23 країнами, включаючи США, Канаду, Велику Британію, Австралію, Японію, Нову Зеландію та держави Західної Європи, було підписано Генеральну угоду щодо митних тарифів і торгівлі – ГАТТ (GATT – General Agreement on Tariffs and Trade). Саме цей документ на довгі роки став найважливішою торгівельною угодою, котра регулювала функціонування глобальної економічної системи. У першому розділі Угоди було визначено, так званий, статус найбільш сприятливої нації (most-favored-nation status) як базовий принцип недискримінаційного ставлення до імпорту товарів з різних країн у межах всієї торгівельної системи [353, 10]. Цим правилом і досі послуговуються усі країни-члени СОТ, відповідно до якого, вони не повинні перешкоджати імпорту товарів і послуг на своїй території.

З часу ратифікації ГАТТ Секретаріат, як спеціально сформований керівний орган цієї угоди, провів вісім раундів переговорів та виробив рамкові документи для сприяння розвитку багатосторонньої світової торгівлі. Як свідчить аналіз фахової літератури, перші сім переговорів стосувалися лібералізації торгівлі, переважно, товарами серед індустріально розвинених країн. У результаті цих зустрічей з кінця 40-х рр. до початку 90-х рр. ХХ ст. мито на імпорт у зазначених країнах було зменшено з 38% до 3,9%. Однак, міжнародна торгівля послугами, що на початку 80-х рр. ХХ ст. почала набирати стрімких обертів в умовах постіндустріальної економіки, не отримала належної уваги у чинних регуляторних практиках ГАТТ. Отже, усвідомлюючи необхідність подальшої лібералізації відносин у глобальній світовій економіці, Секретаріат ГАТТ у 1987 р. скликає восьмий Уругвайський раунд багатосторонніх торгівельних переговорів, який завершується епохальними змінами: по-перше, створенням у квітні 1994 р. СОТ на основі договору 135 країн світу; по-друге, виробленням рамкового документу про лібералізацію торгівлі послугами [353, 11]. Заключна декларація цих переговорів, зокрема,

зазначає, що «переговори у цій сфері повинні бути направлені на створення багатосторонньої системи принципів і правил для торгівлі послугами, включаючи розробку можливих зобов'язань в окремих секторах, з метою розширення торгівлі на умовах прозорості та прогресивної лібералізації та як засіб забезпечення економічного зростання всіх торгівельних партнерів і країн, що розвиваються. Така система повинна поважати політичні цілі, закладені у національних законодавствах, що стосуються регулювання послуг, беручи до уваги діяльність відповідних міжнародних організацій» [4; 29; 89, 261].

У подальшому розробленні, запропоновані правила знайшли своє відображення у ГАТС СОТ – багатосторонньому договорі, що регламентує правила міжнародної торгівлі послугами. Цей документ містить загальні правила, що стосуються прозорості стандартів торгівлі, та конкретні положення про порядок доступу іноземних постачальників на місцеві ринки. ГАТС – це перша багатостороння угода, яка встановлює правила управління міжнародною торгівлею та інвестуванням у сфері послуг. Правила ГАТС розповсюджуються на індустрію послуг, включаючи освіту, яка здійснює міжнародні транзакції, шляхом пересилання висококваліфікованого персоналу, технічної інформації чи фінансів через національні кордони різних держав або шляхом надання послуг іноземним суб'єктам через розташовані за кордоном філії. Генеральна угода складається з трьох основних компонентів: 1) системи правил, що регулює торгівлю й інвестування в послуги; 2) набору додаткових документів, в яких країни-члени СОТ, підтверджують свою відповідальність за дотримання встановлених правил, зокрема у специфічних секторах сфери послуг; 3) додатків та допоміжних службових рішень, які доповнюють правила розлогіми деталями та визначають низку заходів, передбачених до виконання [81, 482].

Згідно з цим документом правила торгівлі послугами розподіляються на дві категорії:

1) *зобов'язання, що необмежені умовами*, і включають питання прозорості ведення бізнесу; монополії на певні види послуг; ведення переговорів; визначення «статусу найбільш сприятливої нації» як базового

принципу недискримінаційного ставлення до імпорту товарів з різних країн-учасниць СОТ. Відповідно до цих зобов'язань, жодна країна не має права перешкоджати своєму торговельному партнерові надавати послуги в інших країнах.

2) зобов'язання, що обмежені певними умовами, містять питання доступу до ринків та національне регулювання. Доступ до ринків означає рівень доступу до національних ринків, який гарантується іноземному провайдерові. У цьому випадку кожна країна має право обмежити або розширити доступ з кожного конкретного виду послуг та процедурі їх надання (кількість провайдерів, об'єм транзакцій, кількість працевлаштованих співробітників, сумарний об'єм залученого зарубіжного капіталу).

Іншим керівним принципом Генеральної угоди виступає прогресивна лібералізація торгівлі послугами, що сприяє поширенню правил Угоди на територію все більшої кількості країн, адже зі 144 країн – підписантів СОТ, лише 60 ратифікували цей документ у сфері торгівлі освітніми послугами, причому 38 країн включили до національного реєстру послуги на рівні вищої освіти (див. додаток П). [605, 15; 415, 72 – 73]. Однак, на початку ХХІ ст. лише три країни – Австралія, США та Нова Зеландія – чітко окреслили свої інтереси у торговельних пропозиціях щодо вищої освіти. У Таблиці 1. коротко охарактеризовано ключові елементи торговельних пропозиції Австралії, США і Нової Зеландії з метою здійснення порівняльного аналізу та виявлення основних спільних й особливих аспектів ведення міжнародної торговельної діяльності на рівні вищої освіти цих країн.

Таблиця 2.3.1.

Торговельні пропозиції Австралії, Нової Зеландії та США на міжнародному ринку освітніх послуг

Основні елементи торгівлі	Австралія	Нова Зеландія	США
Роль держави/уряду	Уряд фінансує, регулює та надає вищу освіту одноосібно або у	Міжнародна торгівля освітніми послугами має доповнювати і підтримувати цілі	Має поважатися право уряду на регулювання торгівлі освітніми послугами з метою

	<p>партнерстві з недержавними громадськими організаціями, приватними структурами чи особами.</p> <p>Уряд має зберігати за собою суверенне право на встановлення правил фінансування та регуляторних процедур.</p>	<p>національної освітньої політики.</p> <p>Усунення бар'єрів для міжнародної торгівлі освітніми послугами не повинно призвести до пошкодження державної системи освіти та зниження державних стандартів.</p>	<p>встановлення відповідності національним освітнім цілям.</p> <p>У секторі освітніх послуг держава відіграє важливу роль постачальника таких послуг.</p> <p>Освіта великою мірою відноситься до пріоритетних функцій держави, тому міжнародна торгівля освітніми послугами має її не замінювати, а доповнювати.</p>
Цілі лібералізації торгівлі послугами	Засіб надання приватним особам в усіх країнах доступу до широкого кола освітніх послуг.	Освіта як чинник економічного і соціального розвитку. У Новій Зеландії експорт освітніх послуг займає четверте місце серед експортноорієнтованих секторів послуг.	Допомагає оновити знаннєву і вміннєву базу через освіту й підготовку, поважаючи роль кожної країни в управлінні державною освітою своїх громадян.
Переваги лібералізації торгівлі послугами	Збільшення доступу до освіти у кількісних і якісних вимірах, що не завжди можливо у країні походження. Змагальні стимули з надходженням додаткових ресурсів для всіх студентів. Ефективна мотивація для інтернаціоналізації освітньої діяльності ВНЗ та міжнародної мобільності студентів	На додаток до збільшення загального прибутку навчальних закладів приватної та державної форми власності, а також зростання національної економіки, визначаються переваги на індивідуальному, інституційному та суспільному рівні, здобуті шляхом: <ul style="list-style-type: none"> – академічних обмінів, – збільшення крос культурних зв'язків, – технологічних трансферів, – розширення доступу для громадян. 	Такі послуги сприяють зростанню міжнародного бізнесу, підтримці державної системи освіти, глобальному поширенню сучасної концепції «знаннєвоорієнтованої економіки». Посилена допомога у підготовці ефективної робочої сили, що сприяє зміцненню конкурентоспроможності країни у світовому економічному просторі.
Поєднання державної і приватної структур вищої освіти		Приватний освітній сектор жорстко контролюється державою щодо надання освітніх послуг.	Приватний сектор освіти співіснує з державним, доповнюючи, а не замінюючи останній.

Джерело: Knight J. Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS: Report (International Strategic Information Services). – London: The Observatory on Borderless Higher Education, March 2002. – 24 p.

Як бачимо з таблиці, здійснене порівняння основних цілей та переваг торгівлі освітніми послугами відкрило триєдину роль держави у представлених країнах, а саме як: 1) постачальника фінансування, 2) регулятора у наданні освітніх послуг та 3) провайдера послуг. Стосовно процедур національного регулювання діяльності закордонних провайдерів Генеральна угода передбачає рівноправне ставлення до всіх учасників ринку (іноземних та національних), якщо вони успішно пройшли дозвільні заходи і отримали право на торгівельну діяльність. Національні уряди також мають право встановлювати свої процедури допуску провайдерів освітніх послуг на локальні ринки [423].

З огляду на малу кількість країн, що підписали Генеральну угоду з торгівлі послугами у сфері вищої освіти, маємо зробити висновок про певну закритість цього сегменту ринку послуг та наявну складність проходження усіх дозвільних процедур на національних теренах. Вища освіта, постає суттєвим компонентом у визначенні національного доходу більшості високорозвинених країн та таких, що розвиваються, тому приєднання до ГАТС для них є пріоритетом сучасної державної політики. У цілому ж, наголошує норвезький експерт у галузі управління освітою, О Сьоренсен (O. Sorensen), Генеральна угода розроблялася як засіб визначення правових рамок для торгівельних інструкцій з чіткою термінологією і процедурами. Стосовно освітньої сфери, вона, більшою мірою, відображає відповідь на глобалізацію освітніх ринків, а не розглядається як засіб глобальної торгівлі освітою. Адже, згідно з її основними положеннями, реєстрація та система видачі дозвільних документів має бути доступною для всіх постачальників послуг: внутрішніх й іноземних, державних і приватних, що, по-суті, гарантує рівні умови місцевим і міжнародним освітнім інституціям з боку урядових та акредитаційних організацій [550, 8].

Нагадаємо, що відповідно до класифікації Генеральної угоди, нині у світі функціонує чотири типи таких послуг, а саме:

1. Транскордонний експорт/постачання освітніх послуг, що здійснюється, як правило, за допомогою телекомунікацій, котрі переносять послуги через кордони, на кшталт дистанційного навчання.

2. Пересування крізь кордони споживача освітніх послуг/студентська мобільність полягає в індивідуальному переїзді студентів для отримання кваліфікації та диплому.

3. Прямі іноземні інвестиції як комерційна присутність передбачає наявність зарубіжного провайдера у певній країні з метою надання/розповсюдження освітніх послуг.

4. Пересування крізь кордони безпосереднього носія освітніх послуг означає переїзд професорсько-викладацького складу до іншої країни для викладання [353, 12]. У табл. 2.3.2. надано узагальнений перелік освітніх послуг за типами та розкрито потенційні ризики, пов'язані з їх торгівлею на сучасному етапі.

Таблиця 2.3.2.

Постачання освітніх послуг відповідно до ГАТС

Спосіб постачання освітньої послуги за ГАТС	Визначення за ГАТС	Приклади в галузі вищої освіти	Масштаб потенційного ринку та основні перешкоди
Спосіб 1. Транскордонний експорт/постачання освітніх послуг	Постачання послуги «з території одного члена на територію будь-якого іншого члена». Переміщується послуга, але не її постачальник або споживач. Порівняно з з експортом будь-якого товару	Дистанційне навчання; віртуальні освітні установи; навчальні комп'ютерні програми; корпоративне навчання на основі ІКТ	Нині порівняно невеликий, але швидко зростаючий ринок, потенціал якого пов'язаний з використанням ІКТ і особливо мережі Інтернет
Спосіб 2. Споживання послуг за кордоном	Постачання послуги «на території одного члена споживачеві послуг будь-якого іншого члена». Порівнянно з туризмом або діловою поїздкою, що здійснюється споживачем.	Студент, який відправляється в іншу країну для вступу до навчального закладу і проходження програми навчання / отримання ступеня	Нині є найбільшою часткою глобального ринку освітніх послуг, особливо в частині післяшкільної освіти. Слід зауважити, що для потенційних студентів зобов'язання в рамках ГАТС не мають істотного значення,

	Пересування крізь кордони споживача освітніх послуг		оскільки: а) відсутність в цілому будь-яких серйозних обмежень і б) деяких чинників, ніяк не пов'язаних з ГАТС (студентські візи, оплата навчання тощо). ГАТС може сприяти більшому визнанню ступеней освітніми установами на батьківщині студента
Спосіб 3. Комерційна присутність	Постачання послуги «Постачальником послуг одного члена шляхом комерційної присутності на території будь-якого іншого члена» - так в ГАТС йдеться про прямі іноземні інвестиції	Місцевий університет або відкриття університетом кампусу в іншій країні; компанії, що здійснюють мовне навчання; приватні компанії, що здійснюють навчання та тренінги	Представляє великий інтерес і має серйозний потенціал зростання в майбутньому. При цьому члени СОТ в більшості випадків висловлюють небажання брати на себе відповідні зобов'язання: тільки сім членів СОТ взяли повні зобов'язання з цього способу постачання у вищій освіті
Спосіб 4. Переміщення фізичних осіб	Постачання послуги «постачальником послуг одного члена шляхом присутності фізичних осіб на території будь-якого іншого члена». Порівнянно з тимчасовою еміграцією або відрядженням постачальника послуг	Професори, викладачі та наукові співробітники, які тимчасово працюють закордоном	Зважаючи на зростаючий попит на мобільних і висококваліфікованих фахівців є потенційно перспективним ринком, але в цілому цей спосіб політично більш чутливий і економічно менш значний, ніж три інші способи. Більшість членів СОТ зберігають обмеження на горизонтальному рівні (наприклад, імміграційні правила), хоча вчені і викладачі в цьому відношенні не стикаються з серйозними перешкодами – їх мобільність визначається попитом на їх (унікальні)

			професійні навички
--	--	--	--------------------

Джерело: Knight J. Higher education crossing borders: a guide to the implication of the GATS for cross-border education / J. Knight. – Paris: UNESCO; Commonwealth of Learning, 2006. – P. 30.

Отже, як видно з таблиці, глобальний ринок освітніх послуг у сфері вищої освіти, що надаються традиційними ВНЗ продовжує розширюватися, про що свідчить зростання кількості студентів, які навчаються закордоном (другий тип класифікації); кількість іноземних викладачів, запрошених ВНЗ для читання лекцій та проведення наукових досліджень (четвертий тип класифікації); посилення міжнародного маркетингу куррикулумів, підручників та програм дистанційного навчання (перший тип класифікації); а також збільшення кількості філій кампусів, відкритих у зарубіжних країнах (третій тип класифікації). Необхідно зазначити, що четвертий з представлених типів тісно пов'язаний з транснаціональною торгівлею професійними послугами (cross-border trade of professional services), котра являє собою здатність, насамперед, висококваліфікованих фахівців, акредитованих в одній країні, успішно працювати в іншій. Це також означає, що фахівець певної національності, який отримав освіту і кваліфікацію за кордоном, може працевлаштовуватися на батьківщині, у країні свого походження та постійного проживання. У минулому, до прийняття Генеральної угоди, цей аспект міжнародних відносин регулювався, переважно, національною міграційною політикою та здатністю іммігрантів працевлаштовуватися закордоном. Нині, за умов глобалізації та постійного пересування фахівців між ТНК, надання професійних послуг у міжнародному масштабі послуговується тими ж правилами що і транснаціональна торгівля освітніми послугами.

Ретельне ознайомлення з документами свідчить, що відповідно до ГАТС торгівля освітніми послугами класифікується за п'ятьма категоріями: 1) початкова освіта, 2) середня освіта, 3) вища освіта, 4) освіта дорослих, 5) інші освітні послуги (професійне тестування, вивчення іноземних мов, рекрутинг викладачів та студентів тощо). А відповідно до світової практики, вплив Генеральної угоди поширюється переважно на останні три категорії, оскільки

згідно з чинним законодавством більшості країн світу саме ВНЗ традиційно мають більшу фінансову й академічну автономію і меншою мірою підзвітні урядовим структурам, за винятком питання забезпечення якості освіти [126, 16.]. Надання послуг у галузі вищої освіти здійснюється за трьома основними напрямками: 1) новітні навчально-методичні засоби вищої освіти, як-то комерційні навчальні посібники та методики професійної підготовки, а також засновані ТНК провайдери вищої освіти; 2) нові методи надання освітніх послуг, а саме: дистанційне навчання через мережу Інтернет, радіо та телебачення; 3) нові освітні заходи, переважно пов'язані з навчальним консультуванням та освітнім тестуванням, програмами обміну студентами та допомогою під час навчання за кордоном [353, 16].

У цілому, вивчення джерел за темою дослідження дає змогу стверджувати, що педагогічне співтовариство демонструє критичне ставлення до торгівлі освітніми послугами. Зокрема, на думку Д. Робінсона (D. Robinson), включення освіти до Генеральної угоди зміщує акцент у традиційному сприйнятті освіти як суспільного блага на ставлення до неї, як до товару. Враховуючи стрімке зростання кількості провайдерів вищої освіти на міжнародній арені, результатом надання їм вільного доступу на освітній ринок певної країни чи регіону може стати наповнення його продукцією сумнівної якості. Саме такі побоювання фактично стоять на заваді поширенню зобов'язань ГАТС на галузь освітніх послуг. Зауважимо, що прихильники й опоненти включення освітніх послуг до ГАТС, будують свої міркування на тому, що деякі країни застосовують надто агресивну стратегію міжнародної експансії з метою забезпечення ринків для власної освітньої індустрії за умов широкої комерціалізації освіти. На думку, експертів, це є основною причиною того, що більшість країн намагаються не прискорювати лобіювання цього процесу. Іншим чинником є обмеженні можливості профільних міністерств освіти щодо впливу на визначення національних позицій та захисту інтересів своєї сфери діяльності [527, 6].

Однак досвід надання освітніх послуг в міжнародному контексті показує, що жодна країна-учасниця ГАТС не досягнула великих успіхів у просуванні до вільного освітнього ринку. Провідні провайдери ТВО переконані, що навіть за умови, коли всі країни водночас вирішать відкрити свої освітні ринки відповідно до вимог ГАТС, у результаті виникне не вільний, ліберальний ринок, а такий, що діятиме у жорстких обмеженнях. Адже, глобальна торгівля в галузі освіти динамічно розвивається, що спричиняє потребу у засобах її регуляції, без яких вона перетворюється на серйозну загрозу для споживачів – студентів та незахищених органів управління освітою більшості країн [550, 8]. З іншого боку, для молоді з тих країн, де уряд не має можливостей запропонувати їм гідні освітні послуги, освіта за кордоном або із-за кордону – залишається єдиним доступним варіантом. Зважаючи на такі обставини, не зовсім правильним є, на наш погляд, заборона торгівельних відносин у сфері освіти. Натомість, необхідно докласти зусиль і виробити такі правила, які б дозволяли максимально використовувати зиски й переваги ТВО за умови різнобічного контролю й попередження небажаних наслідків.

Поділяючи думку науковців про те, що сучасний процес реструктуризації глобальної економіки відбувається на тлі визначення ролі національної держави (зокрема й у розвитку вищої освіти) та адаптації цієї ролі до швидкоплинних змін світового масштабу [353, 8], підсумуємо викладений матеріал. Зміна ролі національної держави великою мірою залежить від встановленого глобального економічного порядку. Однак, ми переконані, що кожна національна держава, відповідаючи на виклики наднаціональних сил, має зберегти свої позиції у трьох основних сферах, а саме: 1) надання суттєвої підтримки у формуванні лідерсько-управлінського корпусу; 2) встановлення балансу у розподіленні й розміщенні державних ресурсів та доступного приватного капіталу; 3) розвиток та запровадження необхідних й відповідних ситуації регуляторних стратегій і механізмів [4].

У сучасному світі майже всі країни усвідомили роль вищої освіти як базової компоненти суспільства знань у розвитку національної держави. Нині, в

умовах активної трансформації соціуму у суспільство знань, постає необхідність у підвищенні частки економічно активного населення з вищою освітою до 60%. Адже за результатами соціологічних досліджень, у процесі розвитку цивілізації від античної формації до постіндустріальної, потреба в освічених громадянах зростає у 2000 разів. Однак сьогодні демонструє дещо інші показники: навіть у економічно розвинених країнах, зокрема у США, вони ледь сягають 30%, а у країнах, що розвиваються, становлять 1 – 3% [114, 35]. Маємо переконання, що вирішення проблеми підвищення рівня освіти, принаймні в цих країнах, може здійснюватися за рахунок ТВО.

Висновки до розділу 2

ТВО розглядається фахівцями провідних міжнародних організацій та університетських асоціацій як певний тип освітньої діяльності, створений у відповідь на вимоги глобального ринку праці, котрий орієнтований на функціонування економіки знань й продукування знань. І провайдери (продавці освітніх послуг), і бенефіціарії (покупці освітніх послуг) обопільно зацікавлені в інвестуванні у ТВО, оскільки цей вид інвестицій є корисним та цінним для обох сторін. Адже прибутки від інвестицій для провайдерів і підвищена заробітна плата для володарів дипломів закордонних університетів є надійною рушійною силою, що прискорює експансію ТВО.

Однак, становлення й розвиток ТВО провокує появу нових проблем в освітній галузі, які насамперед пов'язані з посиленням інвестування у вищу освіту (розподіл фінансування між державними та приватними, національними та іноземними навчальними закладами), розширенням доступу до якісної вищої освіти й діяльністю освітніх інституцій (визначення меж запровадження ринкових механізмів тощо). На нашу думку, вони потребують детальнішого розгляду й окремих досліджень.

По-перше, швидке розростання сегменту вищої освіти за рахунок приватних і транснаціональних університетів свідчить про нагальну

необхідність створення ґрунтовної регуляторної основи для управління діяльністю різнотипних провайдерів вищої освіти. Адже неврегульоване збільшення таких інституцій може мати непередбачувані наслідки у довготерміновій перспективі розвитку країни. Держава має зайняти активну позицію у розробці правил та процедур створення транснаціональних університетів, а також механізмів забезпечення якості та рівності їх функціонування.

По-друге, кількісне зростання транснаціональних університетів спричиняє посилення конкуренції між ними та національними ВНЗ. Цілком природно, що успішні студенти з метою розширення географії працевлаштування оберуть для навчання транснаціональні університети, а це, у свою чергу, значно послабить позиції місцевих ВНЗ на локальному ринку освітніх послуг.

По-третє, вузька орієнтація навчальних курсів на кваліфікаційні потреби ринку праці у транснаціональних університетах може призвести до обмеження у розвитку вищої освіти, що свідчить про необхідність запровадження регуляторних механізмів щодо формування курікулумів ВНЗ.

По-четверте, ТВО часто пов'язують з таким явищем як «відтік мізків», оскільки більшість студентів, які навчаються закордоном за програмами академічної мобільності, не повертаються на батьківщину. А відтак існує об'єктивна загроза, що поширення трудової міграції може зашкодити розвитку національних економік окремих країн.

Отже, представлене дослідження, що спрямоване на визначення впливу процесів глобалізації та лібералізації на розвиток вищої освіти, зокрема транснаціональної її складової, є лише першим кроком у науковому осмисленні цієї багатогранної проблеми. Сподіваємося, що ми означили специфічні наукові напрями, котрі можуть бути розглянуті у подальших наукових розвідках. Наголосимо, що переважна більшість наукових досліджень у вітчизняному освітньому просторі присвячена інтеграційним процесам, осібно освітнім, у геополітичному об'єднанні ЄС. На жаль, маємо констатувати недостатню

наповненість фахових видань результатами вивчення схожих процесів у Північній та Південній Америці, країнах Східно-Азіатського регіону та Центральній Азії. Посиленої уваги, на нашу думку, також потребує проблема торгівлі освітніми й освітньо-професійними послугами та її вплив на формування міжнародного і міжкультурного вимірів діяльності ВНЗ, розроблення навчальних програм. Насамкінець, результати досліджень за подібною тематикою мають велике значення під час розроблення національної й регіональної політики та проектування практичних заходів щодо розвитку ТВО. Зокрема, академічна спільнота виступає потужним критиком у переговорному процесі про включення вищої освіти до ГАТС, а відтак, їх аргументи повинні мати валідне наукове підґрунття.

РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У II ПОЛОВИНІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ. (НА ПРИКЛАДІ АВСТРАЛІЇ, ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ, КАНАДИ, США)

3.1. Витоки транснаціональної вищої освіти

Аналіз психолого-педагогічної літератури доводить, що окремі елементи ТВО у розвинених англomовних країнах мають тривалу історію та певну специфіку. Саме цим пояснюється необхідність її історико-педагогічного аналізу, що уможливить усвідомлення сучасних процесів та прогнозування її подальшого розвитку. Адже, на думку російського методолога педагогіки В. Давидова, педагогічні явища і процеси можливо пізнати по суті і по формі лише за умови дослідження їх сучасного стану та попереднього розвитку, виявлення загальних та особливих ознак у конкретно-історичних умовах [184, 47]. Крім того, за Г. Гегелем, принцип історизму дає можливість всебічно вивчити предмет наукового дослідження в його розвитку, зумовленості зовнішніми та внутрішніми об'єктивними чинниками, що дозволяє виявити його властивості та взаємозв'язки з урахуванням конкретно-історичних умов певної епохи [150, 134]. Зазначене зумовлює аналіз фактологічного матеріалу щодо зародження, становлення й розвитку ТВО у контексті політико-економічних, соціально-культурних трансформацій суспільства, а також філософських ідей минулого.

Закцентуємо, що історичними чинниками, що зумовили культурну спорідненість англomовних країн, зокрема Австралії, Великої Британії, Канади і США, а також особливості розвитку їх економік і систем вищої освіти, стала, насамперед, єдність історичного розвитку в межах геополітичного утворення «Британська імперія» (згодом «Британська співдружність» та «Співдружність націй»), чому сприяли такі історичні події: у 1603 р. англійська корона почала розбудовувати власну колоніальну структуру, а перші англійські поселення виникли в Північній Америці, зокрема на території сучасного штату Північної Кароліни. Період від початку колонізації до втрати 13 американських колоній

пізніше отримав назву «Першої Британської імперії». Перше постійне англійське заокеанське поселення було засноване в 1607 р. в Джеймстауні, а в 1624 р., корона отримала прямий контроль над сусідніми поселеннями, таким чином заснувавши колонію Вірджинія. В 1630 р. засновано Плімут, який став притулком для пуританських релігійних сепаратистів, колонія в Меріленді (1634 р.) стала притулком для римо-католиків, колонія на Род-Айленді (1636 р.) – територією для всіх релігійних течій, а колонія в Коннектикуті (1639 р.) – для конгрегаціоналістів. Провінцію Кароліна засновано в 1663 р., а через рік англійським володінням стала нідерландська колонія Новий Амстердам, яку перейменували в Нью-Йорк. В 1681 р. заснували Пенсильванію. Континентальні колонії приваблювали все більше імігрантів з Англії через великі площі придатної для землеробства землі та помірний клімат [69].

XVIII ст. в Європі пройшло у війнах, в результаті яких Англія продовжувала зміцнювати свої позиції у світі, адже після закінчення Семилітньої війни (1756 – 1763 рр.), першої глобальної війни у світі, Британія стала панівною колоніальною силою, до володінь якої відійшли Індія; території сучасних американських штатів Луїзіани, Міссісіппі, Арканзасу, Північної та Південної Дакоти, Айови, Канзасу, Міссурі, Монтани, Небраски, Оклахоми; території сучасних провінцій Канади: Квебек, Онтаріо, Нью-Брансвік, Нова Шотландія, Ньюфаундленд. Протягом 60-х і 70-х рр. XVIII ст. стосунки між американськими колоніями й Британією ставали дедалі напруженішими, через податки, якими їх обкладав британський парламент. У 1775 р. розпочалася війна за незалежність США, а наступного року колоністи оголосили незалежність країни й до 1783 р. виграли війну. Втрата частини колоній в Америці вважається подією, що визначила перехід від першої до другої імперії. У 1776 р. А. Сміт (A. Smith) у книзі «Багатство народів» відзначав, що колонії зайві, а на зміну меркантильній політиці першого періоду колоніальної експансії повинна прийти вільна торгівля. Зростання обсягів торгівлі між США і Британією відразу ж після 1783 р. підтвердив погляди А. Сміта про те, що для економічного успіху не потрібен політичний контроль.

Американська революція вплинула на британську політику в Канаді. Конституційний акт 1791 р. створив провінції Верхня Канада і Нижня Канада з метою зменшення напруги між двома громадами. Акт також встановив у Канаді систему уряду, аналогічну британській, намагаючись утвердити імперську владу і не допустити до народного контролю над урядом, який спричинив американську революцію [108, 82 – 88].

Після втрати тринадцяти колоній в 1783 р. Британській імперії довелося шукати нові місця для розширення свого впливу й торгівлі, відтак британський уряд звернув увагу на щойно відкриту в 1770 р. Австралію. В 1826 р. Сполучене Королівство формально заявило свої права на Австралію, заснувавши там військову базу, а в 1829 р. біля бази виникла колонія. Австралійські колонії незабаром отримали право на самоуправління й стали вигідними експортерами вовни й золота. Період з 1815 р. по 1914 р. чимало істориків називають «імперським століттям», адже окрім номінальної влади над колоніями завдяки своєму впливові в світовій торгівлі Британія також контролювала їх економіку. Британська імперія розпочала перетворення в Британську Співдружність у період імперського століття. В 1867 р. статус домініона отримала Канада, в якій самоуправління здійснювалося ще раніше, в 1901 р. – Австралія, в 1907 р. – Ньюфаундленд. Керівники новоутворених держав збиралися на Колоніальні (імперські) конференції, перша з яких була проведена в Лондоні у 1887 р. Повну незалежність домініони формально отримали в 1931 р., коли був укладений Вестмінстерський статут, згідно з яким кожен із домініонів став рівним за статусом зі Сполученим Королівством, незалежним у міжнародних відносинах, на них перестало поширюватися британське законодавство. Уже в 1923 р. Канада уклала цілком самостійну міжнародну угоду, в 1927 р. країна відкрила свою першу постійну дипломатичну місію у Вашингтоні, а в 1928 р. в Оттаві відкрилося британське посольство. Австралія вчинила аналогічно в 1940 р. [69]. Отже, протягом чотирьох століть між англomовними країнами існував дуже тісний зв'язок, що забезпечив схожість їх історичного та соціально-економічного розвитку,

культури, традицій, а також формування таких інтеграційних реалій як «англомовні країни» «країни британської співдружності», «країни співдружності націй» до складу останньої й донині входять Велика Британія, Австралія й Канада (станом на 28 січня 2015 р.) [171].

На основі методологічного принципу історизму сформувався і застосовується в педагогіці власне порівняльно-історичний метод, що забезпечує таке вивчення освітньо-педагогічних явищ, яке простежує і порівнює їх у розвитку [149, 141]. Таким чином, аналіз категорії ТВО в межах цього методу дозволить: пояснити, як це поняття формувалося в минулому, які етапи воно пройшло у своєму розвитку; виявити, яким чином виникали ті чи інші концепції ТВО, які їхні джерела; порівняти етапи розвитку окремих концепцій тощо. Це дає можливість простежити схожість і відмінність компонентів, їх зміни; показати, в чому полягає обмеженість або однобічність минулих концепцій ТВО і як вони були подолані, які їх елементи перейшли в нові сучасні трактування. Інакше кажучи, поглиблюючи уявлення про минуле, порівняльно-історичний аналіз дозволить збагатити розуміння явища ТВО.

Зважаючи на полікомпонентність явища ТВО авторську періодизацію основних періодів її розвитку ми будемо розробляти, базуючись на таких основних критеріях: 1) конкретно-історичні події, об'єктивні закономірності соціально-культурного, політичного й економічного розвитку держав у цілому та систем вищої освіти, зокрема; 2) концептуалізація трактування поняття «транснаціональна вища освіта» крізь призму еволюції розуміння родових (типологічно споріднених) понять «міжнародна освіта», «глобальна освіта»; формування наукових шкіл, в коло інтересів яких входило дослідження ТВО; 3) виникнення й динаміка основних форм ТВО (індивідуальна та інституційна транснаціональна академічна мобільність); 4) інституалізація ТВО (запровадження нормативно-правових основ міжнародної діяльності вищих навчальних закладів); 5) утвердження на міжнародному рівні відкритого методу координації розвитку ТВО у діяльності міжнародних інституцій глобального масштабу (ООН, ЮНЕСКО, Світового Банку, СОТ, ЄК, РС); 6) створення

спеціалізованої системи науково-комунікативних зв'язків (виставки, конференції, «круглі столи», симпозіуми, видання часописів, збірників наукових праць тощо). Дотримання цих критеріїв при побудові авторської періодизації розвитку ТВО дозволить чітко виявити тенденції її розвитку в країнах, обраних для дослідження, прослідкувати генезис та еволюцію наукових ідей і концепцій.

З огляду на принцип історизму педагогічної історіографії, яка, зокрема досліджує розвиток освіти або окремих її видів у конкретний історичний період [141, 129], основну увагу нашого дослідження ми сконцентруємо на окресленому у хронологічних межах дослідження періоді другої половини ХХ – початку ХХІ століть. Період – це проміжок часу, протягом якого відбувається певний процес, а етап – відрізок часу у розвитку будь-якого руху, процесу. Етап виступає як частина періоду і може відрізнитись передусім тим, що включає основні, найважливіші події періоду, несе в собі, так би мовити, його сутність. Ми приймаємо таке трактування понять «період» та «етап» тим більше, що воно збігається з позицією більшості істориків, зокрема – істориків педагогіки [182; 145, 38].

Розробляючи авторську періодизацію ми враховували її основні компоненти, насичуючи їх конкретним змістом, а саме:

- об'єкт періодизації – явище «транснаціональна вища освіта», яке ми розглядаємо в його розвитку, виділяючи конкретні інтервали часу;
- суб'єкт періодизації – друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст., тобто, той інтервал часу, який відображає собою специфіку перебігу історичного часу і виражається у його основній категорії – «століття»;
- атрибут періодизації – «епоха глобалізації», тобто назва суб'єкта, детермінована соціокультурним контекстом, що прийнята у конкретному науковому співтоваристві.

Зауважимо, що ще на початку ХХ ст. зародився інтерес зарубіжних учених з різних країн світу до проблеми динаміки розвитку міжнародної освіти й ІВО як на мононаціональному (однієї країни), так і мультинаціональному

(декількох/багатьох країн) матеріалах. Перший офіційний опис завдань та ролі міжнародної освіти зробив угорський дослідник Ф. Кемені (F. Kemény) у публікації «Проект міжнародної академії: Всесвітня академія» (1900 р.). У цій брошурі вчений запропонував шість напрямів розвитку міжнародної освіти, а саме: 1) вивчення освітніх систем в різних країнах; 2) міжнародні конференції для вчителів; 3) міжнародні кодекси для організації та структури освіти; 4) навчання в галузі прав людини на основі західних демократичних принципів; 5) боротьба з ксенофобією та крайнім націоналізмом, особливо в підручниках; 6) необхідність викорінення расових забобонів [537, 10 – 11].

Пізніше, у 1914 р. Ф. Кемені розширив формулювання шести аспектів міжнародної освіти, як частини свого плану з формування Міжнародного інституту освіти. Початковий перелік складових міжнародної освіти був доповнений так: 1) стан освіти в зарубіжних країнах (описи, статистика тощо); 2) організації, завдяки яким деякі країни переважають (конференції, виставки тощо), 3) зусилля і заходи, спрямовані на зближення або навіть об'єднання освіти за певними параметрами (організація, законодавство, права і привілеї тощо); 4) міжнародна або світова освіта (на основі універсальних прав людини і знання сучасних мов); 5) виховання в дусі миру (щоб протидіяти шовінізму); 6) міжрасова освіта (щоб протидіяти расовим забобонам). Зазначену працю Ф. Кемені вважають досить докладною для розгляду в якості попередньої концептуальної моделі міжнародної освіти. На жаль, констатує Р. Сильвестр (R. Sylvester), немає жодних доказів того, що його ідеї знайшли практичне використання впродовж наступних десятиліть. Вони не застосовувалися аж до часів реконструкції після Другої світової війни (1939 – 1945 рр.), про що свідчить аналіз літератури з проблем міжнародної освіти, зокрема формування концептуальних основ для її розвитку [559, 95].

Вивчення автентичних джерел з проблеми становлення транснаціональної (міжнародної) освіти засвідчило, що наприкінці 20-х рр. ХХ ст. розпочалася співпраця ВНЗ з міжнародними асоціаціями та організаціями щодо здійснення наукових досліджень в галузі міжнародної освіти. Найбільш значущим

дослідницьким проектом з міжнародної освіти того часу вважається спільна робота Департаменту освіти Університету Індіани та Всесвітньої Федерації асоціацій освіти. Мета дослідження полягала у формулюванні принципів для розробки навчальних програм з міжнародної освіти з метою встановлення взаєморозуміння і дружніх стосунків між народами по всьому світі. Наведемо декілька цих принципів для ілюстрації трактування міжнародної освіти у зазначений період:

1) важливим завданням сьогодення є розвиток нового типу мислення, яке б дозволило зрозуміти й оцінити особливості характеру, досягнення й традиції інших народів. Такий тип мислення має виходити за межі національних кордонів, не намагаючись знищити їх;

2) вірність як нації, так і людству в цілому; попри те, що цей принцип складно зрозуміти і здійснити, він є бажаним і не вважається недосяжним;

3) глобальне мислення особистості та її добру волю до взаєморозуміння можна розвивати без втрат специфічних якостей, необхідних для забезпечення бажаного національного громадянства;

4) глобальне світосприйняття, значною мірою, ґрунтується на інтелекті, тому має базуватися на знаннях, а пітримуватися від емоцій [548, 39 – 40].

Суттєве дослідження міжнародної освіти на європейському континенті здійснив викладач Рутгерського університету Д. Прескотт (D. Prescott). Отримавши грант від Оксфордського університету, він впродовж двох років, з 1926 по 1928 рр., проводив своє дослідження у Великій Британії, Швейцарії, Франції, Австрії, Чехословаччині та Німеччині з метою вивчення результатів запровадження навчальних програм у галузі міжнародних відносин. Дослідження здійснювалося шляхом опитування управлінців освітньої системи, учителів, викладачів, представників міжнародних інституцій, пов'язаних з міжнародною освітою, включаючи Міжнародне бюро освіти та Міжнародний інститут інтелектуального співробітництва; аналізу навчальних планів та програм навчальних закладів середньої і вищої освіти, а також наукової

літератури. У результаті дослідження Д. Прескот дійшов висновку про експресивний характер міжнародної освіти, яка заохочує «міжнародне взаєморозуміння», з однієї сторони, та її ідеологічну основу, яка закликає до підготовки громадян світу, – з іншої. Він, зокрема, зауважив: «В різних країнах я познайомився з викладачами, які сподіваються, що школи можуть сформувати в учнів лояльність до всього людства, що сприятиме міжнародному взаєморозумінню і співробітництву. Поточні соціальні проблеми місцевого і міжнародного рівня повинні вивчатися у процесі занурення закладів освіти у реальність для гармонізації навчання з напрямками еволюції глобального суспільства» [513, 138].

У 1931 р. Дж. Гарлі (J. Harley) за підтримки Департаменту політики Ліги Націй здійснив дослідження, спрямоване на каталогізацію інституцій та їхніх ініціатив у галузі міжнародної освіти. На сторінках цього дослідження також задокументовано роздуми педагогів про природу міжнародної освіти, зокрема, професора Стенфордського університету П. ван Дайка (P. van Dyke), який зауважував: «вираз «міжнародна освіта» може означати декілька речей. Якщо вона означає освіту, що здійснюється міжнародними інституціями, то я не бачу, як можна замінити нею нинішню систему національних навчальних установ. Ми не можемо повернутися в Середньовіччя, і я не вважаю, що будуть певні переваги від штучної спроби це зробити. По-друге, міжнародна освіта може означати спробу сформувати в студентів «міжнародне мислення», знищивши патріотизм і замінивши його на любов до людства. Може зародитися помилкове припущення, що любов до Батьківщини несумісна з любов'ю до людства, адже нині немає необхідності замінювати патріотизм цим почуттям. По-третє, фраза може означати намагання сформувати усвідомлене інтелектуальне ставлення до інших націй і допомогти людям вирватися за межі дурної національної гордості. По-четверте, фраза може означати спеціальне навчання в галузі міжнародного права, історії дипломатії або інших галузях, безпосередньо пов'язаних з міжнародними відносинами» [358, 15].

Провідним дослідником у галузі порівняльної педагогіки та міжнародної освіти першої половини ХХ ст. по-праву вважається професор Колумбійського університету І. Кандель (I. Kandel). Його наукова діяльність за важливістю та внеском у розвиток педагогічної науки прирівнюється до невеликої когорти видатних учених Західної Європи і США [503, 15]. Погляди І. Канделя про необхідність закорінення міжнародної освіти у національну етику й норми поведінки широко представлені в його творах, зокрема, у праці «Інтелектуальний націоналізм у курикулумі» (1937 р.) він надає визначення міжнародній освіті як «освіті для міжнародного взаєморозуміння» та окреслює широкий контекст її впровадження. Наголошуючи на взаємозв'язку між громадянською освітою для національних цілей і широкими цілями освіти за межами національного громадянського обов'язку, учений зауважував: «Якщо рух за краще міжнародне взаєморозуміння і досконалі методи міжнародного співробітництва зазнав невдачі в останні два десятиліття (20 – 30 рр. ХХ ст.), причиною тому є акцентування уваги в освітній політиці на інтернаціоналізмі до усунення негативного забарвлення у понятті націоналізму, що мало місце від ХІХ ст. Інтернаціоналізм, міжнародне взаєморозуміння, міжнародне співробітництво й дружні міжнародні відносини обговорювалися як метафізичні поняття, що існують поза і незалежно від існування окремих націй. Якщо рух за розвиток міжнародного взаєморозуміння не вдався, невдача була обумовлена або надмірним акцентом на сентиментальності, що ігнорує реалії, або плутаниною у трактуванні інтернаціоналізму й космополітизму; але з обох точок зору невдача полягає у розумінні того, що інтернаціоналізм і міжнародне взаєморозуміння – явища, що існують між народами, і народи повинні продовжувати існувати. Міжнародне взаєморозуміння не можна трактувати як заміник патріотизму. Розвиток міжнародного взаєморозуміння є предметом діяльності кожного вчителя в будь-якому класі школи, адже міжнародне взаєморозуміння може вирости лише з належного виховання націоналізму. По правді кажучи, націоналізм, який правильно трактується і виховується,

повиннен підкреслювати не відмінності між народами, а їх схожість та взаємозалежність як нормальні тенденції розвитку цивілізації» [390, 36 – 37].

Пояснюючи такий прогресивний вид націоналізму, І. Кандель закликав педагогів прийняти латинський девіз «Nihil Humanum a me alienum Puto» [ніщо людське мені не чуже], оскільки, за його словами, «немає ні предмету, ні діяльності, ні досвіду, який не є продуктом людства в цілому. Література може бути продуктом національної історії, традицій і поглядів на життя, але, оскільки вона створена людиною, то неодмінно стає надбанням усього світу. Міжнародного взаєморозуміння можна досягнути за умови усвідомлення цивілізації і культури як колективного досягнення – спільного надбання і солідарної відповідальності всіх народів. Значення патріотизму, за цих умов, не зменшиться, оскільки кожен учень усвідомить участь власного народу в цьому досягненні» [390, 40 – 42].

Д. Скенлон (D. Scanlon) і Дж. Шилдс (J. Shields) у своїх працях середини 60-х рр. ХХ ст. наголошували на фундаментальних проблемах, пов'язаних з вивченням феномену «міжнародної освіти», зокрема, відсутності загальної історії міжнародної освіти та конкретних історичних досліджень у цій галузі до Другої світової війни (1939 – 1945 рр.): «оскільки міжнародну освіту можна віднести до античних часів, здавалося б, літературні джерела мають прекрасну відправну точку для дослідження питання. Тим не менш, документація за період до Другої світової війни (1939 – 1945 рр.) є мало доступною, проте забагато матеріалу присвячено післявоєнному періоду» [358, Р. XII]. Водночас дослідники стверджували про повну відсутність історичних досліджень у галузі міжнародної освіти, які допомогли б у виявленні походження та розробленні концептуальних основ її методології і змісту.

Провідним істориком міжнародної освіти Д. Скенлон і Дж. Шилдс назвали В. Брікмена (W. Brickman), заслуженого професора Університету штату Іллінойс, який вперше у 1950 р. опублікував комплексну бібліографію з історії міжнародної освіти (сучасна епоха) в Енциклопедії досліджень у галузі освіти. Бібліографія В. Брікмена містить більше, ніж тридцять офіційних планів

діяльності різних міжнародних освітніх організацій у період з 1814 по 1914 рр., а також праці А. Жюльєна (M-A. Jullien), Ф. Кемені та ін.. Автор також запропонував широкий спектр визначальних характеристик для терміна «міжнародна освіта», а саме: «термін міжнародна освіта може бути застосований до різних освітніх та культурних зв'язків між державами. У широкому сенсі воно охоплює порівняльну педагогіку, а у вузькому, – відноситься до міжнародних зусиль у співпраці і гармонізації в обміні викладачами та студентами, реабілітації відсталих галузей культури, взаєморозуміння через навчання» [256, 617 – 618].

В одній з небагатьох спроб розкриття історичних документів, пов'язаних з міжнародною освітою, С. Фрейзер (S. Fraser) і В. Брікмен у середині ХХ ст. опублікували документальну історію міжнародної освіти, присвячену вивченню основних праць, починаючи з ХІХ ст. У заключних зауваженнях до вступу дослідники надають кілька характеристик історичного контексту міжнародної та порівняльної освіти: «Початок ХІХ ст. є переломним у розвитку системного та методологічного дослідження міжнародної та порівняльної освіти. До ХІХ ст. умови космополітизму й універсалізму були прийняті і зрозумілі, але ідея інтернаціоналізму була практично невідома. Поява нових, створених європейськими державами і знову звільнених латиноамериканських республік, зростання поінформованості Африки та Азії, а також відкриття внеску індієтських, буддистських і мусульманських педагогів на початку ХІХ ст. сприяли появі порівняльної освіти як нової галузі дослідження» [335, 18 – 19]. Водночас, в енциклопедичній статті Р. Баттса (R. Butts) про міжнародну освіту, дослідник дав широкий, історично глибший контекст міжнародної освіти, зауважуючи, що: «міжнародна освіта не з'явилася, допоки сучасні нації-держави не сформувалися; тому, термін найчастіше відноситься до просвітницьких зв'язків між національними державами з ХVІ ст.» [264, 165]. У зв'язку з цим Я. А. Коменський (1592 – 1670 рр.), якого називають «учителем народів», широко вважається основоположною фігурою в розвитку міжнародної освіти, оскільки він запропонував створити «Pansophic коледж», де

вчені мужі з різних країн світу будуть збирати і уніфікувати існуючі знання для «міжнародного взаєморозуміння» [537, 75 – 82]. Іншою ключовою фігурою в галузі міжнародної освіти, що з'явилася у XVIII ст., є М.-А. Жюльєн Паризький (1775 – 1848 рр.), який зібрав інформацію про європейські навчальні заклади в публікації «Попередній начерк з порівняльної педагогіки» (1817 р.). У цій праці він вперше використав термін порівняльна педагогіка. Основні розділи з брошури М.-А. Жюльєна Паризького були опубліковані у першому томі американського фахового журналу «Американський педагогічний журнал» у 1926 р. [271, 43].

Одним із перших фундаментальних досліджень розвитку міжнародної освіти у США й Європі за останні 150 років здійснив професор Департаменту освіти Університету м. Бріджвотер (США) Р. Сильвестр, який представив його у вигляді трилогії «Відображення міжнародної освіти: історичне дослідження 1893 – 1944» [559], «Подальше відображення території міжнародної освіти у XX столітті (1944 – 1969 рр.)» [558] та «Обрамовування карти міжнародної освіти (1969 – 1998 рр.)» [557] у профільному часописі «Журнал досліджень з міжнародної освіти». У науковій праці автор дослідив еволюцію категорії «міжнародна освіта», історію розвитку навчальних закладів з міжнародним профілем навчання та зародження міжнародних інституцій регіонального й глобального рівнів, а також розкрив внесок видатних діячів культури, освіти й політики у розвиток міжнародної освіти у світі.

Майже водночас подібне дослідження провів професор Університету Міннесоти Дж. Местенхаузер (J. Mestenhauser), науково обґрунтувавши чотири основні періоди розвитку міжнародної вищої освіти у США впродовж XX ст.: перший період «ейфорія» (40 – 70-ті рр. XX ст.) характеризувався підвищенням інтересу до міжнародної діяльності з метою посилення лідерських позицій США на міжнародній арені; другий період «фіаско» (кінець 60-х рр. – кінець 70-х рр. XX ст.) відзначався загостренням внутрішніх проблем в галузі освіти країни і скороченням видатків на міжнародну освіту внаслідок низької підтримки Акту про міжнародну освіту (1966 р.); третій період «об'єднання»

(початок 80-х рр. – початок 90-х рр. ХХ ст.) позначився продовженням скорочень фінансування міжнародних освітніх програм адміністрацією федерального уряду, водночас утверджуючи діяльність недержавних освітніх організацій та їх підтримку меценатами й філантропами; четвертий період «нова ейфорія» (початок 90-х рр. ХХ ст. – донині) [465; 625].

Професор Університету прикладних наук Амстердама Г. де Віт здійснив аналіз розвитку ІВО у своїй праці «Інтернаціоналізація вищої освіти у Сполучених Штатах Америки та Європі: історичний, порівняльний і концептуальний аналіз» (2002 р.), охоплюючи ХІХ – початок ХХІ ст. На сторінках дослідження учений визначив п'ять періодів запровадження міжнародного виміру у діяльність університетів на основі соціальних, економічних та політичних вимірів розвитку США, а саме: перший період (ХІХ ст.) пов'язаний із запозиченням європейської моделі вищої освіти у США та інтенсифікацією академічної мобільності американських студентів до університетів європейських країн, переважно Великої Британії; другий період (початок ХХ ст.) характеризується консолідацією зусиль для досягнення миру після Першої світової війни (1914 – 1918 рр.) та посилення міжнародного взаєморозуміння; третій період (40 – 60-ті рр. ХХ ст.) характеризується пріоритетністю завдань зовнішньої політики держави щодо забезпечення національної безпеки; четвертий період (60 – 80-ті рр. ХХ ст.) визначається розбудовою системи міжнародного співробітництва та академічних обмінів за суттєвої підтримки держави; п'ятий період (80-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.) пов'язаний з нарощенням активності інтеграційних процесів у галузі вищої освіти під впливом глобалізації [625].

Дещо іншої думки дотримується американський дослідник процесів ІВО у США Г. Меркс (G. Merckx), який розглядає розвиток цього явища дискретно, у вигляді певних підйомів у контексті сприятливих обставин. Так, він стверджує, що впродовж ХХ – початку ХХІ століть у США відбулося три періоди ІВО, зокрема: перший період припадає на першу половину ХХ ст. і характеризується розвитком програм міжнародної освіти у навчальних закладах, а також

організацією навчання іноземних студентів, переважно з числа іммігрантів; другий період тривав з 70-х по 90-ті рр. ХХ ст., під час якого на інтернаціоналізацію була покладена, здебільшого, миротворча функція; третій період розпочався у 90-х рр. ХХ ст. і активно триває донині як реакція на глобалізацію суспільно-економічної діяльності людства [463, 6 – 12].

Історичний аналіз процесу ІВО у міжнародному вимірі здійснено Дж. Найт та Г. де Вітом у спільній праці «Стратегії інтернаціоналізації вищої освіти: порівняльне вивчення Австралії, Канади, Європи та Сполучених Штатів Америки» (1995 р.). У дослідженні автори виокремлюють три періоди розвитку ІВО від Середньовіччя й до теперішнього часу, а саме: перший період (епоха Середньовіччя – епоха Відродження), якому було притаманне зародження міжнародних ініціатив в європейських університетах; другий період (1800 р. – 1945 р.), що характеризувався посиленням націоналістичних рухів в університетській освіті; третій період (повоєний час Другої світової війни – донині), що позначився активною міжнародною співпрацею [628, 6 – 9.].

У контексті нашого дослідження викликає зацікавлення одноосібна наукова робота Дж. Найт «Інтернаціоналізація: три покоління транснаціональної вищої освіти» (2013 р.), в якій авторка розкрила особливості розвитку досліджуваного явища через визначення основних чинників, обсягів, масштабів, а також ключових зацікавлених осіб у період з середини ХХ ст. і донині. Свої міркування дослідниця узагальнила у вигляді таблиці, в якій висвітлила основні явища, характерні для кожного з трьох хвиль розвитку ТВО.

Таблиця 3.1.1.

Три покоління транснаціональної вищої освіти

Покоління ТВО	Провідна форма	Опис
Перше покоління	Студентська/викладацька мобільність – переїзд людей у зарубіжні країни з освітньою метою	Короткострокове/семестрове навчання, довгострокове/дипломне навчання, науково-дослідницька робота, практика, інтернатура, стажування, програми обміну
Друге покоління	Мобільність навчальних програм і провайдерів освітніх послуг	Мобільність навчальних програм: франчайзинг, твіннінг, валідації, артикуляція, подвійні / спільні програми, дистанційні / он-лайн

		програми Мобільність провайдерів освітніх послуг: філії університетів, віртуальні університети, незалежні інституції, злиття / поглинання навчальних закладів
Третє покоління	Освітні центри / хаби – країни залучають іноземних студентів, дослідників, викладачів, навчальні програми, провайдерів, науково-дослідні компанії з метою надання освітніх послуг, продукування й поширення знання та інновацій	Студентський центр – залучення до країни іноземних студентів з освітніми цілями Освітньо-підготовчий центр – залучення студентів і фахівців для навчання, професійної підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації та працевлаштування Знаннево-інноваційний центр – дослідники в галузі освіти, науковці, науково-дослідницькі інституції переїжджають у зарубіжні країни для вироблення знання й інновацій

Джерело: Knight J. Internationalization: Three Generations of Crossborder Higher Education / Jane Knight. – India International Centre: Occasional Publication 38. – New Delhi: ІІС, 2013. – 32 р.

Як бачимо з табл. 3.1.1., перша хвиля розвитку ТВО представлена, переважно, індивідуальною мобільністю студентів, яка за останні 50 років експоненціально зростала з 238000 осіб у 60-х рр. ХХ ст. до 3,3 млн. осіб у 2010 р. та прогнозованих 7,5 млн. до 2025 р. Під час другої хвилі розвитку ТВО, на початку 90-х рр. ХХ ст., мобільними стають навчальні програми і навчальні заклади. Пропонуючи освітні послуги за кордоном, вони уможливили здобуття якісної зарубіжної вищої освіти для студентів на території рідної країни. Третя хвиля розвитку ТВО датується початком ХХІ ст. і представлена формуванням освітніх центрів/хабів, які можуть вибудовуватися на основі освітніх ініціатив першого і другого поколінь ТВО, проте вони уособлюють ширшу й стратегічнішу конфігурацію взаємодії усіх зацікавлених осіб [419, 4 – 13].

Надзвичайно важливими для нашого дослідження виступають історичні наукові роботи викладача імперської й колоніальної історії Брунельського університету (Велика Британія) Т. Пітч (Т. Pietsch), зокрема її монографія «Імперія вчених: університети, мережі та британський академічний світ, 1850 – 1939 рр.» (2013 р.), в якій вона переконливо доводить, що досліджуваний нею

період характеризувався активною транснаціональною діяльністю університетів Британської Імперії: від залучення іноземних студентів для навчання на комерційній основі до заснування своїх філій у зарубіжних країнах з правом видавати димломи [508]. Також ретельної уваги заслуговує дослідження «Університети 2030: уроки минулого для передбачення майбутнього», здійснене у 2013 р. науковцями з США, Канади, Великої Британії, Китаю та Люксембургу під егідою Всесвітньої мережі університетів та під керівництвом професора освітньої політики й історії освіти Університету Вісконсін-Медісон А. Нельсона (A. Nelson). Основним завданням провідних істориків педагогіки став аналіз «поворотних моментів» ІВО, тобто тих моментів, коли університети переглядали свої відносини із зовнішнім світом у відповідь на мінливі історичні умови [600].

Не залишилися поза нашим дослідницьким інтересом історико-педагогічні роботи вітчизняних науковців з проблем міжнародної діяльності університетів та суб'єктів академічної мобільності. Так, характеристики пріоритетних завдань управління міжнародною діяльністю в університетах США на різних етапах інтернаціоналізації освіти присвячене дослідження В. Донченко, в якому автор виділив чотири основні періоди розвитку міжнародної діяльності університетів США, що зумовлюється впливом об'єктивних чинників на трансформацію мети і основних завдань інтернаціоналізації: 1) XIX – початок XX ст. – міжнародна діяльність визнається засобом підвищення якості освіти; 2) 20 – 50-ті рр. XX ст. – відбувається активізація міжнародного співробітництва; 3) 60 – 80-ті рр. XX ст. – зростання ролі держави в управлінні міжнародною діяльністю ВНЗ; 4) 90-ті рр. XX – початок XXI ст. – цілісний та системний підхід до управління міжнародною діяльністю університету [95, 245 – 250]. С. Вербицька здійснила низку робіт щодо визначення значимих історичних подій, які обумовлювали перебіг глобального руху мобільного студентства. Науковець дослідила чотири історичні періоди розвитку студентської академічної мобільності, встановивши основні зовнішні чинники, які вплинули на типологію та характер досліджуваних процесів та суб'єктів

організації студентської мобільності, що уможливило обґрунтування авторської періодизації, зокрема: 1) приватний або церковно-приватний (Середньовіччя); 2) державно-церковно-приватний (з кінця IV до початку XX ст.); 3) громадсько-професійно-приватний (з початку XX ст. до 90-х років XX ст.); 4) новітній (від 90-х XX ст. до сьогодення) [71, 23].

Маємо наголосимо, що необхідність поглибленого ретроспективного аналізу досліджуваного явища та окремих його елементів зумовив вихід за межі хронологічних рамок нашого дослідження, які датуються другою половиною XX – початком XXI століть. Так, на думку Р. Сильвестра, концептуальні підходи, які нині використовуються для формування сучасного розуміння явища ТВО є неповними, оскільки реалістичніший опис вимагає повного перегляду історії міжнародних освітніх ініціатив за останні 150 років [559; 360]. Це необхідно для критичного розгляду історії становлення ТВО, яка, як правило, трактується, як результат розвитку міжнародної освіти або як побічний продукт другої епохи глобалізації [337].

Зважаючи на той факт, що зародження й становлення ТВО безпосередньо пов'язано з історією виникнення університетської освіти, насамперед у Європі у XII ст., вважаємо за необхідне у цьому підрозділі акцентувати свою увагу, зокрема, на міжнародній складовій у функціонуванні тогочасних ВНЗ. Мова, передусім, йде про діяльність, що інтегрує міжнародну/міжкультурну/глобальну перспективу в основні функції університету. Як відомо, на зорі університетської історії основою міжнародної діяльності була студентська академічна мобільність, яку Г. де Віт назвав «академічним паломництвом», що тривало у добу Середньовіччя аж до початку XIX ст. [625]. Дослідниця історії виникнення університетів у Європі Х. де Ріддер-Сіменс (H. de Ridder-Symoens) стверджує, що студентська мобільність в часи Середньовіччя, ініційована, насамперед, особистим академічним інтересом та обмеженою кількістю університетів, була звичним явищем у зазначений період. На думку вченої, повсюдне використання латинської мови як академічної, уніфікована програма навчання і система екзаменів сприяла

переміщенню студентів з одного університету до іншого, а також забезпечувала визнання здобутих дипломів в межах Християнського світу. За кілька століть потому, у часи Пізнього Середньовіччя, кількість університетів значно зростає і вибір студентом навчального закладу носив чітко виражений регіональний характер, а відтак три чверті загальної кількості студентів мали змогу навчатись у регіональних університетах. Виключенням з цієї когорти була порівняно нечисленна група людей, які з власної ініціативи прагнули здобути освіту у всесвітньовідомих університетах або хотіли опанувати науки, які не викладались на факультетах місцевого вишу. Студенти-мігранти поверталися додому із суттєвим багажем академічних знань, нових політичних поглядів, інноваційних способів мислення, а оскільки більшість із них належала до місцевої еліти, то мала можливість пропагувати накопичений досвід і сприяти соціально-економічному розвитку своїх країн. [524, 280 – 304]. Отже, в часи Середньовіччя транснаціональна індивідуальна мобільність носила здебільшого спонтанний індивідуальний характер, тому вибір університету і термін навчання в ньому залежав від власного рішення приватної особи. Проте у той час, як і нині індивідуальна мобільність виконувала функцію ініціатора, активатора, каталізатора й мотиватора суспільного розвитку держав-націй за допомогою прогресивно налаштованої молоді.

Впродовж XVIII – XIX ст. спостерігався поживлений рух студентства між країнами колоніального Нового світу (США і Канадаю) та країнами-метрополіями Старого Світу, переважно Західної Європи, в які приїжджали американці здобувати академічні ступені. Як відомо, перші ВНЗ США засновувалися на базі, переважно, британської освітньої традиції і наслідували Оксфорд та Кембрідж, а відтак, протягом XIX ст. поширеною була практика виїзду американських громадян до Європи для здобуття вищої освіти, адже новостворені американські ВНЗ не могли забезпечити освіту відповідної якості, а викладачі подорожували з метою запозичення досвіду щодо покращення методик викладання та проведення наукових досліджень [625]. Подібна ситуація спостерігалася й в Австралії, де розвиток вищої освіти повністю

залежав від англійських колоністів, які в першій половині XIX ст. відкрили університети у Сіднеї (1850 р.), Мельбурні (1853 р.), Аделіїді (1874 р.) та на о. Тасманія (1890 р.). Цілком природньо, що австралійські університети підтримували тісні зв'язки з англійськими університетами, котрі забезпечували ВНЗ Австралії педагогічним персоналом, а також здійснювали післядипломну підготовку випускників [148, 7]. Історичні документи свідчать, що впродовж XIX ст. закладалися основи канадської університетської освіти, оскільки провідні найбільші вищі країни були засновані переселенцями на території англійських провінцій, а саме: Університет Нью-Брунсвіка (1785 р.), університет Кінгстона в Онтаріо (1841 р.), Університет Оттави (1848 р.), Університет Торонто (1827 р.), Університет Манітоби (1877 р.) та Університет Західного Онтаріо (1878 р.). Канадська університетська освіта зароджувалася на основі цінностей, стратегій і домінуючих орієнтацій британської системи вищої освіти, а відтак традиції британських ВНЗ були перейняті провідними канадськими університетами, що стимулювало жваву академічну співпрацю між ними протягом наступних десятиліть [62, 2].

Це був період розширення й розвитку мереж британського імперіалізму, який сьогодні називається «Вікторіанською глобалізацією», однією з яких стали віддаленні академічні зв'язки, адже створені у колоніях університети розглядалися як символи, носії і розповсюджувачі європейської цивілізації. Розвиток нових форм глобальної комунікації внаслідок технічних досягнень у галузі транспорту й телеграфного зв'язку змусили «імперські» університети утверджувати свої позиції водночас в якості установ місцевого і глобального значення, а також членів міжнародної академічної спільноти. Вони зробили це двома шляхами. По-перше, починаючи з 1880 р., університети змінили свої відносини з місцевими абітурієнтами, розширивши свою освітню франшизу на відкриття власних навчальних програм, включаючи природничі дисципліни, право, медицину і техніку. По-друге, університети утверджували свою репутацію інституцій «універсального» навчання, шляхом створення нових бібліотек, книжкових розпродажів, а також ініціюванням стипендіальних

подорожей в межах навчальних програм для студентів і вчених до Великої Британії з метою налагодження взаємних академічних відносин та надання можливості студентам отримати магістерські дипломи в британських вишах. Водночас університети розробили нові методи найму викладачів, що значною мірою спиралися на приватні рекомендації довірених осіб з Великої Британії. Австралійські університети створили в Лондоні спеціальні комітети з призначення, а президенти канадських ВНЗ писали листи англійським друзям, з проханням про надання рекомендаційних гарантій. Запровадження такої персоналізованої системи довіри мав величезний вплив на певних професорів, утверджуючи віртуальне право на призначення в межах всієї імперії. Таким чином, стипендіальні програми мобільності для студентів та дистанційне призначення на посаду викладачів університетів допомогли розширити зарубіжні неформальні мережі в самому серці британської академії. Учені й викладчі, що працювали в колоніальних університетах визнавали важливість цих мереж, оскільки створення особистих зв'язків з колегами у Великій Британії допомагало їм пом'якшити переживання значної відстані від батьківщини, завдяки прискоренню публікацій їхніх робіт, отримання доступу до результатів нових досліджень та поширенню академічної інформації від інтелектуальних центрів Британії [508, 134].

На думку Т. Пітч, наприкінці XIX – початку XX ст. академічні мережі в британських університетах відіграли вирішальну роль для розуміння того, що «інтелектуальна» відстань і близькість обопільно залежать як від особистих зв'язків, так і від регіонального місцезнаходження. Такі мережі поширювали культуру людського спілкування, спільні кодекси академічної поведінки і методичних підходів в університетах Британського світу. Вони допомогли створити «спільноти практиків», яким економічні географи надають важливе значення у розвитку інновацій. Університети, розташовані у Великій Британії, офіційно затвердили ці мережі неформального зв'язку, закріпивши їх у статутах та надавши пільговий статус, що дозволило їм визнавати між собою дипломи про навчання. З метою об'єднання існуючих мереж у контрольовані імперські

асоціації, Британський уряд у 1903 р. створив Конференцію Союзу колоніальних університетів, а у 1912 р. – Конгрес університетів Британської імперії, що згодом трансформувався у сучасну Асоціацію університетів Співдружності Націй. Ці академічні мережі й інституційні структури, які їх підтримували простягалися далеко за межі Британських островів, оскільки об'єднували вчених-поселенців з колоній в Канаді й Австралії, Новій Зеландії та Південній Африці [507].

Отже, в системі вищої освіти кінця XVII ст. – початку XIX ст. сталися значні кількісні зміни, але вони не вплинули на стрімкий розвиток академічної мобільності, оскільки, як і раніше, вона носила спонтанний індивідуальний характер. У цей період суттєво розширилась географія процесу, за рахунок зростання популярності міжконтинентальних подорожей. Однак, попри мінімум інформації про наявність інституційної транснаціональної мобільності у XIX ст. Т. Рітч стверджує, що її прояви чітко окреслювалися, оскільки перші закордонні філії британського Університету Лондона були відкриті у Індії в середині XIX ст., а саме з 1875 р. у Калькутті, Бомбеї та Мадрасі, а з 1882 р. у Пенджабі та 1887 р. у Аллахабаді [506]. Сприяючи розповсюдженню західної моделі навчання, англійці задовольняли дві мети. По-перше, вони виховували лояльних індійських підданих, які могли б ефективно служити Раджі, оскільки узгоджений спосіб пізнання розглядався як засіб панування над громадянами країни. По-друге, вони прагнули мінімізувати витрати: ця перевірена модель навчання й викладання запроваджувалася у практику різноманітних індійських навчальних закладів, одночасно стверджуючи контроль над ними.

Другим типом інституційної інтернаціоналізації британських університетів XIX ст. дослідники називають запровадження Університетом Лондона у 1858 р. зовнішньої екзаменаційної системи для отримання диплому, яка діє й донині як Міжнародна програма Лондонського університету. Це дозволило студентам з усього світу отримати доступ до вчених ступенів та дипломів провідного британського ВНЗ. Перший з цих зарубіжних іспитів відбувся на о. Маврикії в 1865 р. й до 1900 р. вони також проводилися на о.

Ямайка, о. Цейлон, в Гібралтарі, Індії, Ньюфаундленді, Новій Зеландії та Австралії. Ця система стимулювала створення спеціальних місцевих навчальних коледжів, які пропонували підготовку студентів для складання іспитів у Лондоні. У 20-ті рр. ХХ ст. такі коледжі були засновані в різних країнах Імперії, зокрема, Цейлонський університетський коледж (1920 р.), Медичний коледж Короля Едуард VII (1921р.) та Раффлес коледж (1928 р.) в Сінгапурі. Викладацький склад таких коледжів мав змішане походження: частина викладчів були корінними британцями, а решта – місцевими педагогами, які отримали дипломи в Лондонському університеті. Навчальні плани цих закладів повністю відповідали британським вимогам і контролювалися інспекторами з метрополії [431, 9].

Престижність навчання у Великій Британії та у колоніальних філіях її університетів зробила свій внесок у становлення третього типу ІВО ХІХ ст., а саме – розвитку зарубіжного ринку освітніх послуг. Тим не менше, для багатьох колоніальних студентів, перебування у Великій Британії не було щасливим, оскільки в ті часи, як і зараз, іноземні студенти сплачували за своє навчання та присудження дипломів, а тому повинні були поєднувати навчання з тяжкою працею. Лише невеликій частині студентів щастило отримати стипендії, призначені колоніальним урядом або церквою [506]. Наприклад, будучи поширеним явищем у США транснаціональна студентська мобільність не отримала належного організаційного й інституційного оформлення з боку держави. Натомість наприкінці ХІХ ст. – початку ХХ ст. почали з'являтися перші приватні організації, фонди та університети з метою надання вищій освіти міжнародного виміру та сприяння бажаючим здобути досвід навчання за кордоном, а саме: у 1890 р. Американська асоціація жінок з університетською освітою надала викладачам можливість здійснювати дослідження за кордоном; 1902 р. засновано Стипендію імені Роудса для покращення порозуміння між громадянами англомовних країн; у 1911 р. Американською академією у Римі засновано дослідницькі стипендії для навчання в Італії; у 1911 р. створено Комісію співдружності іноземних студентів з метою було надання консультацій

студентам та збір статистичних даних про іноземних студентів у США; 1905 – 1912 рр. Гарвардський, Колумбійський, Чиказький та Вісконсінський університети підписали угоди про академічні обміни з університетами Німеччини та Франції [625; 95, 248].

Історики педагогічної науки зазначають, що період з середини ХІХ ст. до перших десятиліть ХХ ст. рясніє різким зростанням кількості добре скоординованих комерційних і професійних міжнародних конференцій і заснуванням відповідних організацій. Так, М. Фонтен (M. La Fontaine) [429, 224] свідчить, що з 1843 р. по 1910 р. було більше, ніж 2000 міжнародних зустрічей, при цьому 800 з них відбувалися в першому десятилітті ХХ ст. Багато з них пов'язані з проведенням регулярних міжнародних виставок, що стартували у Лондоні в 1851 р. Перші значні можливості для перегляду значення міжнародної освіти з'явилися під час наради освітян з різних країн світу, що відбулася в межах Колумбійської виставки в м. Чикаго у 1893 р. У тогочасних публікаціях цей захід отримав офіційну назву Міжнародний освітній конгрес, який організували Комітет освіти Світового Конгресу та Національна асоціація освіти США. Впродовж Міжнародного освітнього конгресу відбулася 141 сесія з представниками 27 країн. Варто зазначити, що відділення Вищої освіти зібрало 326 віце-президентів, які виступали в якості керівників семінарів. Зокрема, звіт Р. Уотермена (R. Waterman), показує, що метою Конгресу було «зведення воедино представників усіх народів для роздумів і обміну досвідом у великій галузі людської діяльності. Було сильне почуття єдності і братерства, ніж зазвичай, на таких зібраннях. Славетні чоловіки і жінки приїхали з усіх куточків світу, щоб зустрітися на спільній землі, обговорити спільні інтереси і поділитися найкращим досвідом, який формуватиме майбутнє освіти» [619, 159].

У своєму вітальному слові до делегатів Президент Комітету освіти Світового Конгресу Ч. Бонні (C. Bonney) характеризує дискусії так: «У той час, коли світ розмірковує над новими проблемами в галузі освіти і шукає засоби їх вирішення, в поле зору потрапляє величезний вплив, що привертає увагу. Це

дух нового часу, який вимагає міжнародного братства та співпраці в кожній сфері цивілізованого життя. Саме навчальні заклади мають охоче відгукнутися на цей заклик, і виявили бажання приєднатися до нього. Міцні освітні системи повинні мати свої національні, міжнародні, а також місцеві зв'язки» [250, 18]. Ч. Бонні докладно описав новий підхід до міжнародної освіти в світі, зокрема: «Нова освіта розширюється по всьому світі для сприяння єдності людства та миру. Бо освіта – це не лише формування інтелекту, а також – культури серця і руки» [250, 20]. Зазначимо прогностичний характер цього всесвітнього зібрання, адже, попри те, що виступи на Чиказькому конгресі більшою мірою мали ідеалістичне й утопічне забарвлення, порядок денний дискусії містив проблеми, які наполегливо обговорюватимуться на подальших зустрічах з міжнародної освіти впродовж наступних п'яти десятиліть.

Наступною знаковою подією масового характеру стала Всесвітня конференція з освіти, організована й проведена у 1923 р. в м. Сан-Франциско (США) Національною асоціацією освіти з метою «узгодити принципи і плани для просування доброї волі та взаєморозуміння, що здійснюватиметься у школах по всьому світу» [477]. У роботі Конференції взяли участь 50 національних освітніх груп із 150 офіційно зареєстрованих делегацій [477, 3]. Офіційний звіт про конференцію, на думку вчених, є одним із найважливіших історичних документів про перспективи становлення міжнародної освіти в перші десятиліття ХХ ст. Про це свідчить, зокрема, розмаїття наукових виступів провідних освітян того часу, в яких вони висловлюють своє бачення сутності міжнародної освіти й окреслюють напрями її розвитку. Так, керівник китайської делегації, Президент Національного Південно-Східного університету Нанкінг, професор П. Куо (Р. Куо), представив власну думку про вимоги до міжнародної освіти, а саме: «Ми повинні видалити за допомогою освіти та інших ефективних засобів егоїзм, гординю, ненависть та помсту між народами, і розвивати на їх місці почуття доброї волі, співчуття, і взаємної довіри. Я поділяю переконання, що якщо п'ять мільйонів педагогів світу готові присвятити себе цьому завданню, вони можуть зробити великий внесок у

справу. Їх найбільша заслуга, природно, полягатиме у вихованні нового покоління людей, які сповідують правильні ідеали міжнародних відносин» [477, 4].

Президент Японської Імператорської асоціації освіти М. Саваянагі (M. Sawayanagi) акцентував свою увагу на завданні міжнародної освіти у вихованні майбутнього покоління людей у дусі миру з огляду на завершення Першої світової війни (1914 – 1918 рр.): «Мир лише починає формуватися сам по собі без зовнішньої підтримки. Я вважаю, що це велика зміна в історії людства, що пророкує народження нового порядку в світі. Таким чином, кожна дитина повинна бути навченою стати гідним громадянином своєї країни і, водночас, громадянином світу. Націоналізм має узгоджуватися з інтернаціоналізмом, а патріотизм – з гуманізмом» [536, 222 – 223]. У своїй промові Президент Національної спілки вчителів Англії й Уельсу Е. Сейнсбері (E. Sainsbury) висловив власне бачення перспективи розвитку міжнародної освіти: «Майбутнє світу буде значною мірою залежати від ступеня готовності народів світу стримувати національні почуття і національний егоїзм та скеровувати їх у глибокі міркування про міжнародне благополуччя. Освіта залишиться національною, проте вона не має суперечити розвитку широкого і повного світогляду, в тому числі міжнародного» [533, 225 – 227].

Проте, маємо зауважити, що у перші десятиліття ХХ ст. бере свій початок інституалізація міжнародної освіти, про що красномовно свідчать факти створення шкіл з міжнародним напрямом діяльності на європейському та американському континентах. Навіть побіжний огляд діяльності деяких з них може вказати на співзвучність тогочасних цілей міжнародної освіти з сучасним їх розумінням. Першою такою школою вважається загальноосвітній заклад спільного навчання під назвою «Bedales», створений у 1900 р. з ідеєю «заохочення розвитку міжнародної ділової репутації» [559, 105]. У 1910 р. П. Гегеб (P. Geheeb) в Німеччині створив міжнародну експериментальну школу «Oldenwaldschule», в якій навчалося 20% іноземних студентів з усієї Західної Європи. Мета його школи полягала у вихованні культурної соціальної людини.

Зазначені цінності поставили школу в прямий конфлікт із фашистською ідеологією, тому пізніше засновник був змушений переїхати з Німеччини до Швейцарії, де відкрив нову Гуманістичну школу (Ecole d'Humanité) в 1937 р. [559, 108].

У США вперше «Міжнародну школу миру» створив у Бостоні освітній публіцист Е. Гінн (E. Ginn). Мета школи визначалася у «наданні знань народам усіх країн про руйнівні наслідки воєн на благополуччя майбутніх поколінь, підготовці до війни в нинішніх соціальних умовах, а також у сприянні міжнародному правосуддю і братерству людей». Ця міжнародна школа незабаром перетворилася на Бостонську «Всесвітню фундацію миру», яка працює й до теперішнього часу (www.worldpeacefoundation.org/founder.html). Ідея створення міжнародних шкіл отримала широку реалізацію на початку ХХ ст. М. Фонтен у загальних рисах окреслив міжнародні зусилля в галузі освіти, зазначивши: «нині здійснюється робота щодо визнання еквівалентності дипломів, а також планується створення Міжнародного освітнього центру. Виникла ідея об'єднати інституції вищої освіти в різних країнах у більшу організацію, яка стала б Міжнародним або Світовим університетом» (429, 252). Прототипом такого навчального закладу називають Міжнародну школу в Ельсінорі (Данія), створену в 1921 р. за допомогою данських, англійських та американських меценатів, щоб задовольнити потреби студентів з більш ніж 40 країн світу [397, 225]. У цій школі регулярно навчалося понад 5000 студентів і більше, ніж 10000 відвідували короткострокові курси. Мета школи полягала у просуванні «особистого розвитку учнів і подальшого міжнародного взаєморозуміння і співпраці» [257, 231 – 232]. Педагогічний персонал школи складався з датських, шведських, німецьких та англійських фахівців. Типовими навчальними курсами були міжнародні відносини та міжнародний устрій, сучасні мови, соціальна психологія [397, 225]. До 1929 р. школа спонсорувала проведення Міжнародних конференцій Товариства нової освіти (Англія) і Прогресивної асоціації освіти (США), які відбувалися в Ельсінорі.

Однак в історії педагогіки традиційно прийнято вважати «першою» міжнародною школою Женевську міжнародну школу (також відому як Ecolint), засновану у 1924 р. соціальним педагогом А. Фер'єром (A. Ferriere), німецькою вченою з Інституту Жан-Жака Руссо Е. Роттен (E. Rotten) та групою батьків, переважно, співробітників Ліги Націй і Міжнародної організації праці. І. Гілл (I. Hill) констатує, що у Довіднику для студентів і батьків за 1924 р. «цілі школи визначаються для задоволення конкретних освітніх потреб «міжнародного співтовариства, яке існує в Женеві, щоб створити нову шкільну спільноту, в якій студенти повинні жити і рости з серйозною вірою в ідеї інтернаціоналізму» [559]. Ф. Вуттон (F. Wooton) у часописі «Школа і суспільство» засвідчував, що Женевська міжнародна школа була «школою, яка по-справжньому мала міжнародний характер, оскільки там з 1 по 11 класи включно навчалися учні 16 національностей, а в штаті працювало 22 педагоги 7 національностей. Цілі цього навчального закладу передбачають, що загальна культура повинна перетворити учнів на чоловіків і жінок, для яких інтернаціоналізм, який ми вважаємо результатом індивідуального націоналізму, стане реальністю. Школа має підготувати покоління, виховане на ідеях братства, взаєморозуміння і взаємодопомоги на міжнародному рівні. Попри те, що Школа щойно розпочала свою роботу, викладачі й батьки щиро вірять в її майбутнє як в інститут співчуття, розуміння і відданості служінню людині, в якому реалізуватиметься сутнісна єдність всього людства». Однією із перших міжнародних установ вищої освіти вважається Коледж Sevenol, заснований в 1938 р. у Франції, сутнісні характеристики якого базуються на «почуттях ідеалізму для миру в усьому світі» і «студентських обмінах як засобу полегшення міжкультурного взаєморозуміння» [559, 111]. Як бачимо, індивідуальна транснаціональна мобільність студентів як структурний елемент сучасної системи ТВО набувала основоположного значення для функціонування ВНЗ із міжнародним статусом наприкінці першої половини ХХ ст.

Другим напрямом інституалізації міжнародної освіти вважаємо створення міжнародних організацій як інституцій світової освітньої політики глобального

масштабу. Варто зазначити, що в різні роки останніх декількох століть провідні діячі культури, мистецтва і просвітництва зверталися до політиків з закликом усвідомити роль, яку може відігравати освіта у налагодженні взаєморозуміння між народами та збереженні миру на Землі. Вперше ідея створення міжнародної організації для співробітництва в галузі освіти була обґрунтована на початку XIX ст. М.-А. Жульєном Паризьким, коли він у 1817 р. закликав організувати під покровительством і за підтримки одного чи декількох монархів та просвітницьких спільнот «Спеціальну комісію з освіти» для пропагування ідей міжнародної солідарності, миру і співробітництва між європейськими народами. Він був переконаний, що співробітництво держав в галузі освіти є найкращим способом досягнути загальної злагоди і першим кроком до політичного взаєморозуміння. За його ініціативи було створено Французьке товариство об'єднаних націй, що розглядається як один із перших попередників ЮНЕСКО. Через п'ятдесят років голландець Г. Молкенбер (H. Molkenboer) запропонував зібрати Міжнародну раду з освіти на постійно діючій основі, оскільки, на його думку, без участі політиків жодні зусилля у цій сфері не матимуть бажаних результатів. Рада повинна була мати міжурядовий характер, але залишатися вільною від політичних тисків, складатися із провідних фахівців і фінансуватися за рахунок скорочення видатків на військові відомства. У 1904 р. німецький педагог М. Курнінг (M. Kurnig) розробив проект Міжнародного педагогічного консультативного центру, оскільки був переконаний, що кожна нова війна, яку розв'язують народи – це результат відсутності міжнародної єдності в галузі освіти [240, 11]. Не можемо не зазначити, що через сорок років саме ця думка буде основоположною у Першій статті Уставу ЮНЕСКО [153, 8].

Американські педагоги й дипломати Ф. Ендрюз (F. Andrews) та У. Скотт (W. Scott) на початку XX ст. намагалися заснувати Міжнародне інформаційне бюро в галузі освіти, проте початок Першої світової війни (1914 – 1918 рр.) завадив реалізації цих планів. Лише після її закінчення і підписання у 1919 р. 44 країнами світу Уставу Ліги Націй, проблема залучення культури й освіти у

сферу міжнародних відносин щодо зближення й налагодження взаєморозуміння між народами набула нового значення. З цією метою у 1922 р. Ліга Націй створила Міжнародну комісію з інтелектуального співробітництва у складі 12 осіб, а через чотири роки – Міжнародний інститут інтелектуального співробітництва, який проіснував до 1939 р. Інститут складався із семи відділів, котрі займалися, зокрема й міжуніверситетськими контактами; зв'язками з науковими спілками та засобами масової інформації; юридичними питаннями щодо інтелектуальної власності, умов роботи вчених і митців, міждержавних обмінів у галузі освіти та культури тощо [505, 35 – 36.]. Як бачимо, напрями його діяльності є характерними і для майбутньої ЮНЕСКО.

У цей же період, у 1925 р., в м. Женева створили неурядову організацію під назвою «Міжнародне бюро освіти» (International Bureau of Education) за сприяння Інституту Жан-Жака Руссо та Женевського університету. Відповідно до документації Бюро, основна мета його діяльності пов'язана з розвитком міжнародних відносин у галузі освіти та міжнародної освіти для взаєморозуміння й миру. Проте, у 1929 р. представники низки держав оновили її устав і надали статусу міжурядової інституції, ключовими завданнями якої стали: 1) обробка інформації щодо просвітництва; 2) збір даних про проблеми навчання в державних і приватних навчальних закладах; 3) здійснення теоретичних і практичних досліджень в галузі освіти; 4) надання культурної допомоги військовополоненим (в часи Другої світової війни (1939 – 1945 рр.)) [64, 83]. Зазначимо, що саме ці дві організації розглядаються переважною більшістю вчених як найближчі попередники ЮНЕСКО.

У 1925 р. відбулося заснування Всесвітньої Федерації асоціацій освіти, яка об'єднала національні професійні освітні асоціації з різних країн світу. Федерація впродовж майже тридцяти років займала передові позиції у розвитку міжнародної освіти аж до початку Другої світової війни (1939 – 1945 рр.) [559, 120]. Під час першого зібрання її членів було створено концептуальну рамку для розроблення курикулуму з міжнародної освіти з метою налагодження взаєморозуміння й співпраці між народами. Цей документ отримав назву «План

Германа – Джордана», на честь мецената Р. Германа (R. Herman) та професора Стенфордського університету Д. Джордана (D. Jordan). Він містив 7 керівних принципів для побудови курикулуму з міжнародної освіти, а саме: 1) підготовка педагогів для формування нового міжнародного світогляду й мислення, що допоможе уникнути емоційності та забезпечить психологічну і філософську основу для розуміння колективної справедливості; 2) великі епохи та рухи в історії людства, які призвели народи до вищих рівнів соціального розвитку; 3) світове значення та спільний внесок народів у досягнення в галузі літератури, мистецтва, музики та архітектури; 4) застосування науки і відкриттів у розвитку народів; 5) створення соціальних наук з міжнародним аспектом, розвиток почуття справедливості, формування широкого кругозору; 6) національні історії створення техніки для вирішення міжнародних проблем і міжнародні зусилля щодо зміни сили правосуддя; 7) визнання справжнього патріотизму, що заснований на любові до країни, а не на помсті і ненависті до інших [576, 189 – 190].

У 1927 р. Федерація створила спеціальний Комітет, відповідальний за реалізацію «Плана Германа – Джордана», який визнав освіту для міжнародного взаєморозуміння центральною метою своєї діяльності. У 1939 р. оригінальний документ був переосмислений і розширений новим Комітетом з міжнародної освіти, основним завданням якого було: «залучити освіту до формування переконливої світової громадської думки за мир та проти агресії; і зробити це, звернувши увагу вчителів, урядових структур та інших організацій на важливість освіти у налагодженні світового взаєморозуміння, доброзичливості та співпраці між усіма народами та націями, а також шляхом сприяння поширенню цих ідеалів через освіту» [620, 154 – 155]. Федерація також намітила конкретні заходи в галузі міжнародної освіти для новоствореного Комітету, включаючи викладання основ міжнародних відносин, іноземних мов і культур; створення міжнародних інформаційних бюро, що сприятимуть проживанню і навчанню закордоном, поширенню міжнародної кореспонденції, аналізу підручників, а також вихованню в дусі миру.

У контексті нашого дослідження, зокрема вивчення впливу процесів глобалізації на становлення й розвиток ТВО, не можемо оминати увагою і виступ Генерального секретаря Всесвітньої федерації асоціацій освіти А. Томаса (A. Thomas) на щорічних зборах Національної асоціації освіти в м. Атлантик-Сіті у 1932 р., що цілком можна розглядати як опис процесу «глобалізації» світу. Він, зокрема, зауважив, що: «Ми більше не живемо поодинці. Ми є частиною нового світового співтовариства. Освіта до останнього часу мала, значною мірою, провінційний характер. Кожна країна розробила свою власну програму і має свій власний курс, але під впливом наукової революції, яка нині відбувається, провінціалізм має бути відкинутий на користь нового співробітництва» [620, 186].

З огляду на здійснене дослідження можемо констатувати, що країною-лідером міжнародних освітніх ініціатив разом із Великою Британією завжди виступали США після отримання незалежності від метрополії. Адже саме в цій країні у 1919 р. відразу після завершення Першої світової війни (1914 – 1918 рр.) було створено Інститут міжнародної освіти США для розвитку академічних обмінів між університетами та студентами різних країн. Його створення та фінансування здійснювалося, насамперед, за кошти благодійних фондів та спонсорів. Засновниками Інституту стали Президент Колумбійського університету Н. Батлер (N. Buttler), колишній Державний секретар Е. Рут (E. Ruth), і професор політології Нью-Йоркського університету сер С. Дугган (S. Duggan), який згодом став першим Президентом Інституту. Вони вважали, що не може бути міцного миру без повного взаєморозуміння між народами, а академічний обмін формує міцну основу для подібного розуміння. Інститут був основним місцем зустрічей і джерелом інформації як для вищих навчальних закладів США, так і для навчальних закладів інших держав, зацікавлених у встановленні академічних відносин з країною. Упродовж 20-х рр. ХХ ст. Інститут міжнародної освіти почав організовувати обміни студентами та професорсько-викладацьким складом з кількома європейськими державами, насамперед з Чехословаччиною, Францією та Великою Британією. Деякі з цих

контактів тривають донині. Президент Інституту С. Дугган переконав Уряд увести спеціальні студентські візи з метою зняття обмежень для в'їзду в країну, встановлені Актом про Імміграції 1921 р. Відповідно до цього закону Інститут видав перші довідники з міжнародної освіти і створив всі умови для навчання іноземних студентів та їх проживання в університетських містечках, розвинувши мережу клубів міжнародного спілкування [375]. Розвиваючи свою діяльність за межами Європи, у цей час Інститут міжнародної освіти організував перші обміни студентами й викладачами з університетами Радянського Союзу і країн Латинської Америки. У 30-х рр. ХХ ст. США розширюють кордони міжнародного освітнього співробітництва та обміну. Прийняття у 1935 р. «Конвенції про покращення інтерамериканських культурних відносин» створила можливості для освітніх обмінів між країнами Латинської Америки та США. У цьому документі, зокрема, стверджувалося, що академічна мобільність є ефективним механізмом популяризації ідей доброї волі та встановлення взаєморозуміння між націями [325]. З такою ж місією у США засновувалися Фонд Карнегі за міжнародний мир (1910 р.) та Всесвітня фундація миру (1910 р.), а Інститут міжнародної освіти створив Надзвичайний комітет з надання допомоги переміщеним німецьким, італійським та іспанським ученим після приходу до влади профашистських партій в цих країнах. У 1936 р. відбулися перші обміни між студентами США та Китаю, відповідно до одноіменної програми Інституту, а в 40-х рр. ХХ ст. Інститут увійшов до складу Державного Департаменту США [625]. Оскільки діяльність Інституту активно продовжується й донині, основні віхи його розвитку у другій половині ХХ – на початку ХХІ століть ми розглянемо у наступних підрозділах.

У межах нашого дослідження не можемо оминати увагою становлення ТВО на території Канади на початку ХХ ст. Перші спроби скоординувати таку діяльність зробила Асоціація університетів і коледжів Канади, створена у 1911 р.. Нині вона об'єднує 97 канадських державних і приватних некомерційних університетів та університетських коледжів. Асоціація є неурядовою та некомерційною організацією, діловою активністю якої керує Рада директорів з

13 членів. Кожна установа представлена в Асоціації своїм головою, а комітети та робочі групи складені з глав університетів та інших членів об'єднань і призначені для навчання та консультацій з важливих політичних питань у сфері вищої освіти. Загальна діяльність Асоціації координується Секретаріатом, що знаходиться в Оттаві. Головною метою цієї недержавної організації є представлення інтересів та сприяння розвитку вищої освіти в Канаді та закордоном. Асоціація надає великий вибір послуг для своїх членів. Робота асоціації концентрується на трьох основних напрямках: 1) державна політика і пропаганда; 2) комунікації і поширення інформації; 3) академічне співробітництво. Асоціація здійснює видання інформаційних матеріалів «Зведення і звіти», а також розробляє узагальнюючі матеріали з питань вищої освіти, зокрема: технологічного вдосконалення освіти; сприяння діяльності та управління канадськими університетами закордоном; інтернаціоналізації канадських університетів.

Асоціація адмініструє понад 150 стипендіальних програм від федерального уряду, національних і зарубіжних агентств і приватних компаній. Зарубіжні дослідники також можуть звертатися в Асоціацію за консультаціями з питань фінансування навчання та досліджень в Канаді, оскільки час від часу ця організація розробляє спеціалізовані програми, що розширюють можливості здійснення міжнародних дослідницьких проектів, а саме: гранти для обміну дослідницькими проектами між Канадою і Латинською Америкою; дослідження економічної політики різних країн; програма консолідації університетських зв'язків. Асоціація університетів і коледжів Канади здійснює проекти міжнародного розвитку спільно з Канадським агентством міжнародного розвитку, Дослідницьким центром міжнародного розвитку та іншими федеральними й урядовими агентствами і департаментами, проте основним джерелом її фінансування є членські внески і доходи, одержані від публікацій та контрактів з адміністративними службами. Вона також бере участь у проектах, що фінансуються урядовими департаментами Канади, Світовим Банком, Азіатським Банком Розвитку, Міжамериканським банком

розвитку, Африканським банком розвитку і Карибським банком розвитку. Найпопулярнішими напрямками міжнародної діяльності Асоціації університетів і коледжів Канади є: присудження премій Асоціації за досягнення в галузі інтернаціоналізації вищої освіти; проведення стипендіальних програм та обмінів; ініціативи з пропаганди вищої освіти; видання довідкових та інформаційних матеріалів; проведення конференцій і семінарів; надання інформації іноземним студентам, які бажають навчатися в Канаді; створення електронних довідкових ресурсів та баз даних, до найбільших з яких віднесено: «Міжнародні угоди в галузі академічної мобільності» – база даних містить інформацію про 1500 міжнародних угод, що регулюють обмін студентами, аспірантами, вченими. У кожній угоді відображається кількість задіяних осіб, термін дії угоди, навчальні дисципліни та контактна особа; «Міжнародні проекти розвитку» – база даних містить понад 2000 записів про проекти міжнародного розвитку канадських університетів. Більшість проектів створено Канадським агентством міжнародного розвитку, Дослідницьким центром міжнародного розвитку та банками розвитку. У кожному проекті відображаються університети, які беруть участь, мета проекту, величина фонду і тривалість проекту [221].

Навіть перед початком Другої світової війни (1939 – 1945 рр.), на думку Дж. Найт та Г. де Віта, можна відслідкувати значні зрушення у напрямі поглиблення міжнародної співпраці, зокрема у галузі академічних обмінів між національними системами вищої освіти різних країн [628, 8]. Індикатором зростаючого інтересу до міжнародної освітньої діяльності завжди виступало створення нових інституцій в різних країнах світу для організації такого виду діяльності на національному та міжнародному рівнях. Такими інституціями на території розвинених англомовних країн були Британська Рада, заснована у 1934 р. та Австралійський комітет проректорів, створений у 1935 р. [98].

Так, зареєстрована в Англії в якості благодійної організації, Британська Рада стала міжнародною організацією, що надає послуги і підтримує довгострокове співробітництво між Великою Британією та іншими країнами в

галузі освіти й культури. Нині Британська Рада має представництва в 227 містах 109 країн світу. Завданнями діяльності організації визначено такі: 1) визнання творчого потенціалу та наукових інновацій Великої Британії за кордоном і залучення до британської культури; 2) розширення міжнародного визнання рівня і якості британської освіти, сприяння вивченню англійської мови, посилення академічного співробітництва між Великою Британією та іншими країнами; 3) поглиблення розуміння демократичних цінностей і процесів Великої Британії, співпраця з іншими країнами в ім'я зміцнення гідного управління та дотримання прав людини. В межах цих напрямів Британською Радою надаються послуги і проводяться спеціалізовані програми та проекти. В галузі обміну інформацією працюють бібліотеки та інформаційні центри цієї організації в різних містах, де всі бажаючі можуть отримати інформацію про життя і культуру Великої Британії, ознайомитися з широким колом довідкових матеріалів. За фінансової підтримки уряду Великої Британії, великих британських компаній та університетів ця організація надає стипендії на навчання в аспірантурі британських вишів особам з вищою освітою на конкурсній основі. Найпопулярнішими стипендіальними програмами є, зокрема: стипендія Чівнінг строком від 3 до 12 місяців в галузі технічних і прикладних наук, спрямована на допомогу професіоналам в галузі науки і техніки, а також надання їм можливостей отримати необхідні навички в сфері бізнесу без отримання ступеня; натомість стипендія Чівнінг Кембридж надає унікальну можливість пройти навчання у Великій Британії і отримати диплом магістра Кембріджського університету [258].

Водночас, Австралійський комітет проректорів має статус компанії, а відповідальність учасників обмежена наданими ними гарантіями. Членами компанії є проректори 38 австралійських університетів, яких очолює Президент Комітету. Від перших днів свого заснування ця організація спрямовувалася на розвиток і просування вищої освіти шляхом співпраці, координації та добровільної діяльності. Головні свої завдання в галузі міжнародної вищої освіти Комітет визначає так: 1) допомога проректорам у виконанні їх

обов'язків; 2) організація форуму для обговорення питань вищої освіти; 3) вироблення політики у сфері вищої освіти; 4) сприяння реалізації цілей, потреб та інтересів австралійських університетів; 5) підтримка міжнародного співробітництва; 6) поширення інформації про австралійські університети; 7) адміністрування програм за участю австралійських університетів. Діяльність комітету поділяється на три основні напрями, а саме:

1. Багатосторонні заходи, відповідно до яких Комітет представляє інтереси австралійських університетів у програмах «Університетська мобільність в Азії та Океанії» і «Університетська мобільність в регіоні Індійського океану»; впроваджує в регіоні «Систему присвоєння й визнання академічних кредитів та дипломів»; сприяє розвитку Азіатсько-тихоокеанської дослідницької мережі в галузі вищої освіти.

2. Двосторонні проекти, згідно з якими Комітет співпрацює з агентствами вищої освіти та академічної мобільності Німеччини, Австрії, Швеції, Франції, Італії, Кореї, Японії, Китаю, Таїланду, Малайзії, Тайваню, Індонезії та Індії. Пріоритетні галузі співробітництва включають адміністрування університетів, наукові зв'язки і визнання кваліфікацій.

3. Співпраця з університетами, відповідно до угод з якими Комітет робить огляди міжнародних зв'язків та програм ВНЗ, стежить за дотриманням етичних принципів у наданні іноземним студентам освітніх послуг, готує видання публікацій і звітів. Від імені австралійських університетів Комітет захищає їх інтереси в питаннях транснаціональної вищої освіти [565].

Під час Другої світової війни (1939 – 1945 рр.), коли значна частина Європейського континенту була окупована фашистськими військами, Велика Британія, а саме її столиця Лондон, стала тимчасовим притулком для урядів низки країн. У 1942 р. за ініціативи Президента ради з освіти Англії та Уельсу Р. Батлера (R. Batler) та Президента Британської Ради М. Робертсона (M. Robertson) була скликана Міжнародна конференція міністрів освіти восьми європейських країн, зокрема, Бельгії, Греції, Нідерландів, Норвегії, Польщі, Чехословаччини, Франції та Югославії для об'єднання зусиль та обговорення

шляхів подолання руйнівних наслідків війни в галузі освіти. Ця конференція набула циклічного характеру і розширення складу, оскільки станом на 1945 р. до неї приєдналися США, СРСР, Китай, Австралія, Канада, Нова Зеландія, Південно-Африканський Союз та Індія [64, 84].

Важливо підкреслити, що значний інтерес до роботи конференції виявили численні недержавні освітні асоціації з різних країн світу, найвпливовішими з яких були Англійська рада з освіти для світового громадянства, Британська асоціація наукового прогресу та Комітет США з перебудови освіти. За їхньої ініціативи в 1943 р. в межах Конференції було організовано спеціальний комітет для розробки документації з метою створення міжнародної організації для співробітництва в галузі освіти та низку комісій, підкомітетів тощо. У 1944 р. американська делегація надала свої пропозиції про створення «Організації об'єднаних націй з питань перебудови освіти і культури» та проект її Уставу, який у подальшому обговорювався на рівні керівників антигітлерівської коаліції разом з Уставом ООН. У результаті плідної діяльності потужного міжнародного політичного співтовариства 1 листопада 1945 р. в Лондоні відкрилася Конференція зі створення «Організації об'єднаних націй з питань освіти і культури», лейтмотивом якої були переконання її учасників у тому, що необхідно досягти взаєморозуміння народів в усьому світі. 16 листопада 1945 р. делегати із 44 країн світу підписали проект Уставу цієї організації, а офіційно ЮНЕСКО розпочала свою роботу майже через рік, 4 листопада 1946 р., коли 20 перших держав-членів підписали свої ратифікаційні грамоти. За рішенням Генеральної Конференції ЮНЕСКО та Генеральної Асамблеї ООН з грудня 1946 р. ЮНЕСКО стала невід'ємною частиною системи ООН, одним із найважливіших її компонентів, основною місією якого проголошено укорінення у свідомості людей ідеї захисту миру і загальнолюдських цінностей, терпимості та взаєморозуміння, інтелектуальної і моральної солідарності на основі розвитку співробітництва між народами в галузі освіти, науки і культури [153, 7 – 24].

Отже, в межах предмету нашого дослідження важливим є висновок про зародження і становлення в кінці XIX – першій половині XX ст. двох ключових складових ТВО, а саме: транснаціональної індивідуальної мобільності студентів і викладачів та інституційної мобільності ВНЗ, переважно, у межах систем вищої освіти розвинених англомовних країн. Цей період характеризується моноідеалістичною моделлю мобільності студентів з США й Канади до Великої Британії, для якої були характерні освітні поїздки в країни однакової мовної та культурної традиції невеликого числа студентів і професорсько-викладацького складу з метою отримання якісної освіти, освоєння сучасних технологій, участі у міжнародних програмах та здійснення наукових досліджень у провідних британських університетах. Така модель мала в основі діагностичну концепцію, згідно з якою академічна мобільність здійснювалася вибірково відповідно до особистісних пізнавальних інтересів і матеріальних можливостей студентів і викладачів. Цей період також характеризується початком утвердження нормативного забезпечення академічних обмінів студентами і викладачами між США й країнами-постачальниками іммігрантів, що реалізувалося у законодавчих актах американського уряду і дало початок масштабному рухові транснаціональної індивідуальної й інституційної мобільності.

3.2. Становлення транснаціональної вищої освіти у другій половині XX ст.

Після того як світ оговтався від катастрофічних наслідків Другої світової війни (1939 – 1945 рр.), він почав серйозно замислюватися над проблемою нівелювання кордонів та реінтеграції європейського континенту. Університети зіткнулися не лише з викликом масовізації вищої освіти, але й з проблемою стрімкої інтернаціоналізації, яку необхідно було вирішувати, на думку європейського експерта в галузі глобалізації освіти П. Згаги, з двох причин: по-перше, щоби мати можливість здійснити порівняння переваг і недоліків різних систем вищої освіти, а також системної реакції і політичної практики, а по-

друге, з метою розширення уявлення про численні перепони для реалізації міжнародного академічного співробітництва, зокрема, мобільності та вироблення стратегії і тактики для боротьби за його покращення [99, 26].

У цей час міжнародна освітня діяльність активно здійснювалася у США та СРСР, двох країнах-супердержавках, які утвердилися на політичній мапі світу після Другої світової війни (1939 – 1945 рр.). Обидві держави, на переконання Г. де Віта та Дж. Найт переслідували чіткі політичні цілі у розвиткові міжнародного освітнього співробітництва, які полягали, насамперед, у вивченні інших країн для кращого їх розуміння та встановлення власного впливу на них [628, 8]. Оскільки Європа сконцентрувала всю свою економічну увагу на повоєнну відбудову й відновлення інституцій, вона не мала достатніх можливостей для інвестицій у розвиток міжнародної вищої освіти. З іншого боку, більшість європейської викладацької та наукової еліти під час війни емігрували до інших країн, переважно у США, Канаду й Австралію. Таким чином, академічний світ вищої освіти географічно, а потому і політично змінив свій центр ваги, що значною мірою вплинуло на його подальший розвиток і гегемонізацію американської моделі вищої освіти в світі.

Політична і законотворча діяльність у сфері міжнародної освіти залишалися у відносно закритих національних межах до 60-х рр. XX ст. Річ у тім, що університети, окрема й у розвинених англомовних країнах розглядалися багатьма поколіннями насамперед як національні інституції, оскільки саме після двох світових воєн світ зіткнувся з проблемами зміцнення національних кордонів між національними системами вищої освіти. Таке сприйняття варіювалося відповідно до національних особливостей і рівнів впливу та співробітництва з іншими країнами й університетами. Одним із елементів комплексної охорони внутрішніх ринків стали захисні заходи, зокрема, утвердження кваліфікацій вищої освіти й уведення різних процедур їх визнання, насамперед у професійній сфері [99, 27]. Однак, зважаючи на загальний денаціоналізований характер науки і культури, а також багатовікові академічні традиції, в національних системах збереглися окремі сумісні

елементи, завдяки яким університети продовжували міжнародне співробітництво, а студенти від'їжджали на навчання закордон, розроблялися грантові програми на міждержавних рівнях, переважно у галузі наукових досліджень, вивчення мов та післядипломного стажування. Водночас, і навчальні заклади, і громадяни, зіштовхувалися з великою кількістю перешкод, спричинених економічними та політичними чинниками.

На варті захисту фундаментальних прав і свобод людей, до яких відноситься і право на освіту, завжди стояли міжнародні організації, насамперед ЮНЕСКО, діяльність якої в галузі освіти впродовж її існування зазнала суттєвої якісної еволюції, зумовленої вагомими історичними подіями і тенденціями світового розвитку. У роки перших повоєнних десятиліть до складу ЮНЕСКО входили переважно провідні соціально й економічно розвинені країни Західної Європи, Північної Америки, СРСР, а також політично й економічно залежні від них держави Азії, Африки й Латинської Америки. Цей період характеризувався початком якісно нового етапу в історії організації, а саме: програми її діяльності збагатилися ідеями, які у подальшому радикально змінять її зміст, зокрема, щодо мирного співіснування держав з різним суспільним ладом, розвитку рівноправного міжнародного співробітництва, боротьби з різними проявами дискримінації в галузі освіти. Нині у складі ЮНЕСКО нараховується 184 держави-члена, вона співробітничас з 588 неурядовими організаціями. Будучи спеціалізованою інституцією ООН і міждержавною організацією ЮНЕСКО активно співпрацює з іншими структурами системи ООН, міжнародними, міжурядовими, міжрегіональними та субрегіональними організаціями в усьому світі. ЮНЕСКО приділяє велику увагу організації та проведенню численних міжнародних зустрічей, симпозіумів, конференцій та зустрічей з метою обміну національним досвідом, координації зусиль держав зі спільних для них проблем, узагальнення результатів міжнародного співробітництва і розробки стратегій розвитку освіти в різних регіонах та на різних її рівнях [64, 86].

У світлі процесів глобалізації та ІВО різними міжурядовими організаціями здійснюється оновлення чинних або створення нових міжнародних і наднаціональних рамкових документів. ЮНЕСКО, як спеціалізований установи системи ООН, що має мандат в галузі освіти, належить чільна роль, яка пов'язана з відповідальністю за розробку відповідних нормативних правил для вищої освіти на основі принципів ООН та сприяння реалізації регламентуючих документів на національному та міжнародному рівнях. Вихідна позиція ЮНЕСКО щодо розвитку вищої освіти в умовах глобалізації ґрунтується на основоположних документах і нормативних актах ООН. У додатку Л нами наведено установчий документ ЮНЕСКО «Вища освіта в глобалізованому суспільстві» (2004 р.) [592], в якому проілюстровано численність прийнятих ООН та ЮНЕСКО правових актів, принципів та ініціатив, що мають безпосереднє відношення до проблеми впливу глобалізації на вищу освіту, зокрема й на розвиток транснаціональної вищої освіти впродовж другої половини ХХ – на початку ХХІ століть. Як видно із документу, активна нормотворча робота щодо міжнародного співробітництва у галузі вищої освіти здійснюється ЮНЕСКО з 1945 р. й донині. Результати цієї діяльності відображені, зокрема, у:

1) Нормативних актах ООН (Загальна декларація прав людини ООН (1948 р.) [76], Декларація ООН «Цілі розвитку тисячоліття» (2000 р.) [92]);

2) Доповідях та деклараціях Міжнародних конференцій (Доповідь ЮНЕСКО на Всесвітній зустрічі на вищому рівні з питань соціального розвитку (Копенгаген, 1995 р), Гамбурзька декларація про освіту дорослих (Гамбург, 1997 р.), Доповідь ЮНЕСКО на Всесвітній зустрічі на вищому рівні зі сталого розвитку (Йоганнесбург, 2002 р.), Доповідь ЮНЕСКО на Всесвітній зустрічі на вищому рівні з інформаційного суспільства (2003 р.));

3) Деклараціях, конференціях та керівних документах ЮНЕСКО (Статут ЮНЕСКО (1945 р.), Загальній декларації ЮНЕСКО про культурне різноманіття (2003 р.), Дакарські рамки дій для забезпечення «освіти для всіх» (2000 р.), Всесвітня декларація ЮНЕСКО з вищої освіти в ХХІ столітті (1998 р.),

Рекомендації ЮНЕСКО про статус педагогічного персоналу вищих навчальних закладів (1997 р.) [598], Рекомендація про визнання навчальних курсів та свідоцтв про вищу освіту (1993 р.), Кодекс професійної практики у наданні транснаціональної освіти ЮНЕСКО та Ради Європи (2001 р.), Установчий документ ЮНЕСКО «Вища освіта в глобалізованому суспільстві» (2004 р.) [592], Комюніке Конференції ЮНЕСКО з вищої освіти «Нова динаміка вищої освіти і наукових досліджень для соціальних змін та розвитку» (2009 р.) [588], Керівні вказівки щодо забезпечення якості транснаціональної вищої освіти ЮНЕСКО та ОЕСР (2005 р.) [593], Декларація ЮНЕСКО щодо відкритих освітніх ресурсів (2012 р.) [594], Установчий документ ЮНЕСКО «Освіта після 2015» (2014 р.) [596]);

4) Регіональних конвенціях ЮНЕСКО про визнання свідоцтв, що є юридично зобов'язуючими правовими актами, які ратифікували понад 100 країн-членів з усіх регіонів світу. ЮНЕСКО розробила і затвердила п'ять регіональних конвенцій про визнання навчальних курсів, дипломів і ступенів у галузі вищої освіти: для регіонів Латинської Америки і Карибського басейну (1975 р.), арабських держав (1978 р.), Європи (1979 р.), Африки (1981 р.), Азії і Тихого океану (1983 р.), арабських і європейських держав Середземномор'я (1976 р.) [84, 42].

Як правило, конвенції підлягають періодичному перегляду й оновленню згідно з вимогами часу. Першою була оновлена Європейська конвенція у 1997 р., що нині вона відома як спільний документ Ради Європи та ЮНЕСКО «Лісабонська конвенція про визнання для регіону Європи». У 2011 р. ЮНЕСКО ініціювала процес оновлення двох регіональних конвенцій, а саме: у державах Африки «Арушської конвенції» (1981 р.) та у державах Азії і Тихого океану (1983 р.) [159]. Під час роботи Міжнародної конференція держав з розгляду та прийняття поправок до Регіональної конвенції 1983 р. для країн Азії і Тихого океану, що відбулася 25 – 26 листопада 2011 р. в Токіо (Японія), було затверджено нову редакцію Конвенції Азіатсько-Тихоокеанського регіону про визнання кваліфікацій вищої освіти (Токійська конвенція 2011 р.) [50]. Усе

зазначене, на наше переконання, надає глобального характеру діяльності ЮНЕСКО і формує основи для міжнародного співробітництва, заснованого на принципах багаторівневої взаємодії та відкритої координації.

Не менш важливою для нашого дослідження інституцією світової політики глобального масштабу, яка синхронізує міжнародну діяльність країн, зокрема й в освітньому вимірі є ОЕСР. Договір про створення ОЕСР вступив у дію 30 вересня 1961 р. на базі Європейської організації економічного співробітництва з метою координації економічної політики країн-членів ОЕСР і погодженням програми допомоги країнам, що розвиваються. Від самого початку існування ОЕСР ставить за мету посилювати економіку країн-членів, просувати ринкову економіку та представницьку демократію, розвивати вільні ринки, сприяти зростанню як розвинутих країн, так і тих, що розвиваються [152]. У галузі освіти ОЕСР надає урядам країн рекомендації щодо вивчення, розробки та покращення освітньої політики, які містять позитивний досвід про шляхи вирішення спільних проблем, та координації внутрішньої й міжнародної політики. ОЕСР також активно співпрацює з державами світу, які не є членами організації (зокрема з Україною), у межах спеціалізованих програм, міжнародних заходів тощо. Сферою освіти у структурі ОЕСР опікується Департамент освіти і кваліфікацій, під керівництвом якого працює декілька центрів, що виконують дослідження в межах п'яти основних напрямів. Проблеми вищої освіти, зокрема транснаціональної, розглядаються у напрямках: «Кваліфікації за межами школи», «Інновації в освіті», «Менеджмент досліджень та знань». Кожен напрям представлений діяльністю спеціального центру, програми або проекту [489].

Однією з найбільших програм щодо розвитку вищої освіти в структурі ОЕСР є Програма Інституційного менеджменту у вищій освіті, що розпочалася в 1969 р. як напрям діяльності новоствореного Центру досліджень в галузі освіти та інновацій ОЕСР. Ця програма є постійним форумом, на якому фахівці в галузі вищої освіти можуть обмінюватися досвідом, думками й дослідженнями з метою вирішення нагальних питань. Діяльність Програми має

глобальне поширення і передбачає здійснення моніторингу та аналізу освітньої політики, збору відповідних даних, обміну новими ідеями. Детальне вивчення зазначеної програми показало, що впродовж 2011 – 2012 р. в її межах здійснювався проект «Управління інтернаціоналізацією» з метою дослідження впливу глобального характеру вищої освіти на зміни у ставленні інституцій вищої освіти до їх ролі, місії та діяльності. У результаті роботи 8 фокус груп та трьох міжнародних конференцій, які об'єднали фахівців із Європейської асоціації міжнародної освіти, Інституту міжнародної освіти (США), Міжнародної асоціації університетів, Спостережувального центру за транснаціональною освітою (Велика Британія) та Світового Банку було підготовлено й опубліковано довідник для ВНЗ «Підходи до інтернаціоналізації та їх наслідки для стратегічного управління й інституційної практики» (2012 р.) [364]. У цьому посібнику представлений детальний аналіз явища ІВО крізь призму урядової політики та стратегій розвитку міжнародної освіти в різних країнах світу. Феномен інтернаціоналізації розкривається у реалізації програм подвійного і спільного навчання, створення зарубіжних філій університетами, заснування міжнародних Інтернет-мереж. Велика увага приділяється проблемам цінностей та етичних підходів, зокрема щодо збереження інтелектуального права власності в умовах глобалізації та віртуалізації вищої освіти. Проте, найбільшою цінністю цього документу, є, беззаперечно, конкретні поради і вказівки для урядових інституцій та ВНЗ щодо підтримки та розвитку інтернаціоналізації, зокрема, шляхом: керованого управління політикою інтернаціоналізації; посилення привабливості й конкурентоспроможності вищої освіти на міжнародному рівні; сприяння інтернаціоналізації у ВНЗ; оптимізації стратегій інтернаціоналізації. На рівні ВНЗ пропонується підвищити ефективність управління інтернаціоналізацією за чотирма основними напрямками: 1) усвідомлення середовища; 2) розроблення стратегічного підходу; 3) оптимізації імплементації; 4) здійснення моніторингу й оцінки прогресу [364, 37 – 40].

Закцентуємо, що у кінці 80-х рр. XX ст., у зв'язку зі зміною умов суспільно-політичного та економічного розвитку країн світу, виникла необхідність надання суспільству надійної інформації про якісні аспекти освітніх систем різних країн, їх фінансування й менеджмент. Рух до європейської інтеграції, значне розширення політичного, економічного та соціального співробітництва (як двостороннього, так і багатостороннього) в межах діяльності міжнародних організацій РЄ, ОЕСР, Європейського Співтовариства (що стало ЄС), нові взаємини між країнами змінили очікування від національних систем освіти і висунули низку вимог до міжнародного співробітництва. Політичні глави держав, керівники освіти і громадськість хотіли мати чітке уявлення не лише про прогрес своєї країни, але й про її місце у міжнародних рейтингах. Зростаюча загальна мобільність населення, що підсилювалася міграцією робочої сили, обмінами учнів, студентів, викладачів; здійснена в межах програмної діяльності РЄ та ЄС координація національних політик в галузі освіти; створення єдиного європейського освітнього простору; діяльність ЮНЕСКО, ОЕСР, РЄ в галузі взаємного визнання освітніх програм, свідоцтв та дипломів також вимагали знання стану та якісного рівня освіти в інших державах. Очевидно, що ці вимоги не могли бути реалізовані без проведення порівняльного аналізу систем освіти. Більше уваги почали приділяти підвищенню якості та ефективності систем освіти, що досягається, зокрема, за допомогою квалітативних (порівняльний аналіз та рекомендації) і квантитативних (міжнародний порівняльний аналіз освітніх індикаторів і статистики) досліджень. Для цього була необхідна надійна, об'єктивна і досить повна інформація про стан національної освіти (в тому числі в міжнародній перспективі), з метою врахування під час планування розвитку системи, а також визначення пріоритетних напрямів. Усвідомлюючи актуальність й нагальність зазначеної проблеми, у 1987 р. Центр освітніх досліджень й інновацій ОЕСР розпочав довгостроковий проект з формування міжнародних показників освіти. Цей проект ставив за мету не лише організувати розроблення набору показників стану і прогресу освіти в країнах-членах, а й створити

механізм подальшого збору інформації відповідно до відібраних показників, публікацію та аналіз отриманих даних. Починаючи з 1993 р. Центр запровадив публікацію результатів досліджень у статистичному збірнику «Погляд на освіту: показники ОЕСР» [52, 88 – 96].

Наголосимо, що система міжнародних показників освіти ОЕСР постійно розвивається, що відображає зміну пріоритетів у освітній політиці країн, потреб та інтересів міжнародної спільноти, а відтак, кожне нове дослідження відрізняється від попереднього, насамперед, загальною кількістю використаних показників, їх складом і змістом. Для нашого дослідження важливим є той факт, що з 2000 р. у статистичних збірниках Центру розпочалося відображення інформації про кількість іноземних студентів у системах вищої освіти різних країн, що свідчить про посилення уваги до ІВО і врахування її наслідків у формуванні освітньої політики на національних та міжнародному рівнях. Інтенсифікація ІВО актуалізувала нові проблеми, пов'язані, зокрема, з обмеженою правовою компетенцією національних акредитаційних систем, а також з відсутністю єдиної міжнародної системи інформації про якість освітніх послуг [496, 29]. Якщо на національному рівні провідна роль в управлінні якістю належить спеціалізованим агентствам, на регіональному рівні – різним мережним об'єднанням, то на світовому рівні цю функцію беруть на себе глобальні організації, що об'єднують країни-імпортери та країни-експортери освітніх послуг, а саме: ОЕСР і ЮНЕСКО, які у 2005 р. затвердили спільний документ «Керівні вказівки щодо забезпечення якості транснаціональної вищої освіти» [593]. Саме цей документ вважається серед експертів інтернаціоналізації та глобалізації освіти найбільшим внеском обох міжнародних організацій у розвиток ТВО на сучасному етапі [445, 9].

Варто зазначити, що здійснений нами бібліографічний аналіз праць, підготовлених експертами й аналітиками ОЕСР в галузі глобалізацій, ІВО та розвитку ТВО за останні декілька десятиліть налічує десятки одиниць. У межах дослідження нами представлено окремі їх положення і висновки у різних розділах, зокрема: щорічник «Погляд на освіту» [490]; періодичне видання

«Аналіз освітньої політики: Фокус на вищу освіту» [492]; робочі документи «Керівні принципи забезпечення якості транснаціональної вищої освіти: де ми знаходимось?» (2012 р.) [493], «Інтернаціоналізація і торгівля у вищій освіті: можливості й виклики» (2004 р.) [495], «Стратегії сталого розвитку: poradnik для розвитку співробітництва» (2001 р.) [498], аналітичні видання «Вища освіта до 2030: глобалізація» (2009 р.) [494], «Якість й інтернаціоналізація вищої освіти» (1999 р.) [496], «Якість і визнання у вищій освіті: транснаціональні виклики» (2004 р.) [497]; тематичні огляди вищої освіти: «Вища освіта Австралії» (2007 р.) [499], «Вища освіта для суспільства знань» (2008 р.) [500].

Після Другої світової війни (1939 – 1945 рр.) системи вищої освіти розвинених англomовних країн розпочинають новий етап розвитку міжнародної діяльності, що цілком спрямована на підтримку миру та взаєморозуміння між націями. Як і в попередні роки ключову роль у цьому процесі відіграють профільні державні й недержавні організації у кожній країні. Так, у США Інститут міжнародної освіти, котрий наприкінці 40-х рр. ХХ ст. набув статусу державної інституції, організував навчання та участь 4000 американських студентів у проектах з відновлення університетів повоєнної Європи, а з 1946 р. ця ініціатива розширилася у окремий напрям обміну студентами між вищими навчальними закладами в межах «Програми імені Фулбрайта», однієї з найбільших програм Інституту, що успішно діють і донині. Ця міжнародна освітня програма дала початок фінансовій та регулятивній участі уряду країни у розвитку ІВО. Місією програми визначено досягнення взаєморозуміння між громадянами США та інших країн шляхом освітніх та культурних обмінів [107].

У 1948 р. Інститут міжнародної освіти США сприяв створенню організації «Міжнародна асоціація викладачів», що об'єднала фахівців у галузі міжнародної освіти. Асоціація заснована як національна організація консультантів зарубіжних студентів для підтримки професійного розвитку працівників американських коледжів та університетів, які відповідають за допомогу та консультивання іноземних студентів, котрі прибули для навчання в

США після Другої Світової війни. З 1964 р. назва організації змінилася на «Національну асоціацію у справах іноземних студентів (National Association for Foreign Student Affairs (NAFSA))». У 1990 р. із зростанням кількості зарубіжних студентів, що в'їжджають на навчання в США, і американських студентів, що виїжджають на навчання в інші країни, Асоціацію було перейменовано на «Асоціацію діячів міжнародної освіти». Членами Асоціації є співробітники різних фондів, міжнародних і національних корпорацій, дослідницьких центрів, громадських організацій та культурних груп, загалом, понад 8000 чоловік з 80 країн світу. Асоціація співпрацює з посольствами та консульствами з більш ніж 160 країн. Більшість її членів працюють в якості консультантів для іноземних студентів, консультантів з навчання за кордоном, директорів міжнародних програм, вчителів англійської мови для іноземних студентів тощо. Асоціація складається з 5 відділів і 2 професійних секторів, а саме: «Відділ Допуску» займається набором іноземних студентів і експертизою зарубіжних освітніх рекомендацій для допуску та розміщення в американських освітніх установах; Адміністратори та вчителі англійської мови як другої займаються навчальними та управлінськими програмами, спрямованими на викладання англійської мови закордонним студентам; «Рада консультантів зарубіжних студентів і школярів» займається програмами з адміністрування та консультаціями для іноземних студентів і школярів; «Відділ громадського планування» об'єднує професіоналів, які представляють цивільні служби і програми з поліпшення матеріального становища іноземних студентів і школярів; «Відділ допомоги американським студентам за кордоном» об'єднує координаторів програм з навчання за кордоном та представників іноземних установ, в яких навчаються американські студенти; «Відділ освітні консультації за кордоном» – професіонали, які займаються студентською мобільністю в США; «Агентство з фінансування та планування» займається набором, відбором, розміщенням, моніторингом з метою коротко- і довгострокового професійного та академічного навчання в державному й приватному секторах.

Метою діяльності Асоціації є сприяння розвитку міжнародної освіти та транснаціональної мобільності студентів і викладачів, а також підвищенню якості освіти. Для реалізації цих цілей вона здійснює низку програм, зокрема: Програма «Регіональна зв'язок» надає учасникам можливість приєднатися до регіональних конференцій Асоціації і відвідати американські коледжі та університети; Програми допомоги студентам з країн Південно-східної Азії і Кореї пропонують програми навчання і фінансову допомогу студентам з Індонезії, Малайзії, Таїланду, Філіппін та Республіки Корея; Програма «Рис Глінн-Джонс Меморіал» передбачає премії студентам з країн Південно-Тихоокеанського регіону, які навчаються в американських ВНЗ; Програма закордонного навчання в Південній Африці спрямована на збільшення значущості Південної Африки як потенційного партнера в галузі навчання шляхом запровадження візитів на вищому рівні, семінарів та інших освітніх можливостей; Програма закордонного навчання на Кубі надає можливість встановлення і розширення освітніх зв'язків між Кубою та університетами і коледжами інших країн; Семінари про культуру різних країн уможливають отримання міжнародними діячами освіти глибоких знань про культурні, соціальні й політичні напрями розвитку держав. З метою привернення уваги та підтримки ТВО як в урядових колах, так і в суспільстві, Асоціація формує мережу для обміну інформацією, обговорення проблем розвитку академічної мобільності тощо [572].

Холодна війна значно вплинула на розвиток міжнародної освіти у США, оскільки у цей період був прийнятий «Закон про освіту для потреб національної оборони» (1958 р.), що спонукав розвиток точних та інженерних наук, вивчення іноземних мов, регіонознавства й педагогіки. Водночас було започатковано програми міжнародної технічної допомоги, адміністровані Агентством США з міжнародного розвитку, до складу яких увійшли міжнародні освітні програми, в тому числі програми навчання іноземців та програми освітнього обміну [625].

Ситуація суттєво змінилася у 60 – 70-х рр. ХХ ст. під впливом деколонізації країн, що розвиваються, експансії вищої освіти та зміни

традиційної ролі університетів як навчально-наукових центрів на генераторів людського капіталу. У цей період ІВО виявлялася переважно у вигляді зростаючої односторонньої студентської мобільності у напрямку з Південної частини світу до Північної. Такий розвиток подій спричинив зміни у законодавчо-нормативній базі США, що регулювала сферу вищої освіти. Зокрема, Розділ VI «Закону про вищу освіту США» (1965 р.) щодо упровадження міжнародних програм у сфері вищої освіти, сприяв інтернаціоналізації навчальних планів ВНЗ, розвитку міждисциплінарних досліджень у галузі регінознавства та створенню великої кількості лінгвістичних центрів, в яких вивчалися іноземні мови. У 1966 р. був прийнятий «Акт про міжнародну освіту» задля активізації транснаціональних освітніх обмінів [628, 8].

Річ у тім, що країни, так званого, «Третього світу» почали приваблювати погляди розвинених країн як важливі регіони для поширення своєї політичної та економічної влади, а програми технічної допомоги розвитку університетів відіграли в цьому процесі ключову роль. США, країни Західної Європи, Канада та Австралія спрямували суттєві потоки фінансової допомоги системам вищої освіти країн Азії, Латинської Америки та Африки. Інститут міжнародної освіти США заснував свої представництва в цих країнах з метою поширення інформації про вищу освіту в США, а також продовжив розширення своїх програм щодо забезпечення стипендіями студентів з країн, що розвиваються, вважаючи що освіта є важливим чинником у процесі соціально-економічного становлення цих країн. Зокрема, у 70-ті роки ХХ ст. Інститут взяв на себе організацію низки програми фінансової допомоги, а саме: програму для студентів Венесуели, що дозволило 4000 обдарованих молодих осіб з неблагополучних сімей отримати освіту в університетах США в галузі суспільних наук; програму міжнародного обміну, організовану спільно з Інформаційним агентством США; програму міжнародних стипендій Міжнародної телефонної й телеграфної Корпорації, яка протягом 17 років була зразком успішної участі ТНК у транснаціональному академічному обміні;

програму фінансування освіти «Північно-південна Асоціація Хьюберта Х. Хамфрі» за ініціативи Білого Дому та Інформаційного Агентства США, яка дала можливість фахівцям з соціальних питань середньої ланки з країн, що розвиваються та країн Східної Європи протягом одного року отримати академічні знання і професійний практичний досвід у США [375].

Суттєвим поштовхом для розвитку ТВО наприкінці другої половини ХХ ст. стає вплив ТНК на освіту, особливо на вищу освіту, в усьому світі. Мова вже йде не про частковий вплив на елементи змісту і структури вищої освіти, а про масове створення в кінці 70-х рр. ХХ ст. нових навчальних закладів, зокрема корпоративних університетів й академій, які у глобальному масштабі здійснюють підготовку фахівців відповідно до спільних корпоративних норм і правил. З того часу ТНК почали перетворювати освіту в новітній масовий товар, що вільно циркулює на світовому ринку, кардинально змінивши суспільну функцію освіти, яка розглядається ними не як сукупність знань, відносин і цінностей, необхідних для досягнення людиною життєвого успіху, виконання громадянських обов'язків і поліпшення добробуту всього суспільства, а як продукт, що купується для конкретних цілей. Наслідки цієї тенденції істотно вплинули на життєдіяльність окремих держав і їх спільнот, а також на процеси глобалізації та ІВО. Можливості кардинального впливу ТНК на освітню галузь криються в їх колосальній економічній і фінансовій потужності, адже на їх долю припадає понад 1/4 світового валового продукту, а річний оборот сягає 6 трильйонів доларів. Нині ТНК складаються з 63 тис. основних компаній, які мають по всьому світу близько 690 тис. зарубіжних філій та афілійованих підприємств [134, 79].

Очевидно, що збільшення попиту на оновлення знання в останній чверті ХХ ст. посилює зв'язок ТНК з освітніми установами різного рівня, особливо з коледжами та університетами. Так, близько 1/3 бюджетів провідних університетів США, Англії та Канади складають кошти приватних компаній. Інвестуючи величезні кошти в освіту та науку, корпорації багато в чому зумовлюють масштабний приплив у США та інші високорозвинені англомовні

країни талановитої і здібної молоді на навчання й роботу в дослідницькій сфері. Безумовно лідируючи в чисельності студентів-іноземців, США й Велика Британія відкривають можливість своїм ТНК здійснювати селекцію найбільш перспективних фахівців із країн, що розвиваються [53, 40]. Водночас, найбільші корпорації перетворюються в основний канал передачі країнам-реципієнтам нових знань і технологій, методів організації виробництва, в інструмент міждержавної дифузії технологічних, організаційних та освітніх інновацій, а також у новий потужний чинник глобалізації вищої освіти. Адже, одночасно з постачанням новітнього обладнання та технологій, ТНК проводять навчання персоналу безпосередньо на підприємствах-філіях та в країні, де розташовуються їхні керівні органи [101, 47]. З огляду на всеосяжний характер діяльності ТНК та їх глобальне поширення у світі сформувалася нова і одна з найбільш територіально поширених форм неформальної (корпоративної) освіти – корпоративні університети, що істотно змінило географічну картину світової університетської і постуніверситетської освіти. Адже, нині сертифікація фахівців через неформальну освіту ТНК визнається більш ефективною, ніж у традиційний спосіб через формальну освіту. Найбільшим серед діючих корпоративних університетів вважають підрозділ компанії «Ай-Бі-Ем» – «Глобальне навчання», у складі якого понад 3400 викладачів, які працюють в 55 країнах світу, де вони читають близько 10 тисяч різних спеціалізованих курсів. Формування корпоративних університетів логічно впливає зі співпраці ТНК з вищою школою. У середині ХХ ст. основною сферою розміщення капіталів корпорацій стає фінансування наукових досліджень ВНЗ. Ці вкладення концентрувалися в невеликій групі університетів, зокрема, у США – Гарвардський, Каліфорнійський, Стенфордський, Єльський університети, які давали істотну віддачу. Поступово територіальне з'єднання ВНЗ і виробництва переросло в глибоке кооперування університетів з численними фірмами, банками, страховими компаніями, медичними установами тощо. До кінця ХХ ст. зв'язки корпорацій з ВНЗ трансформувалися у новий тип навчальних закладів, спрямованих на вирішення виробничих завдань.

Найперспективнішими, з точки зору формування корпоративних університетів шляхом союзу з традиційними ВНЗ, є найбільші мегаполіси, оскільки саме в них концентрується транснаціональний капітал, інтелектуальні та інформаційні ресурси, розташовуються штаб-квартири найбільших корпорацій і найпотужніші університетські й інші наукові комплекси, технополіси, а їхні жителі стають носіями своєї інтернаціональної субкультури [134, 87].

Аналогічно ТНК, що діють у різних галузях економіки, розвинені англійські країни успішно сформували і свої «освітні ТНК», які виконують роль одного з провідних операторів ринку освітніх послуг. Основні напрями їх діяльності пов'язані з міжнародним маркетингом в галузі освіти і науки, просуванням національних освітніх послуг на зовнішні ринки, активізацією міжнародних зусиль на внутрішньому ринку країн. У якості «освітніх ТНК» виступають, як правило, великі неурядові організації, що не мають бюджетного фінансування, але спираються на підтримку держави. Як показало здійснене дослідження, у розвинених англійських країнах такі організації з'явилися ще на початку ХХ ст., а згодом трансформувалися у всесвітні корпорації, до яких зокрема, належать Британська рада, Рада міжнародної освіти (Велика Британія), Асоціація діячів міжнародної освіти (США), IDP Освіта Австралії (Австралія), Канадське бюро міжнародної освіти (Канада) тощо. Діяльність освітніх корпорацій охоплює сотні проектів та програм, що стосуються поширення англійської мови, обміну вченими та студентами, вирішення конкретних науково-методичних проблем, інформаційно-консультативних послуг, видачі стипендій студентам-іноземцям, пошук та залучення талановитих фахівців для роботи у виробничих ТНК.

Одним із яскравих прикладів освітньої корпорації глобального масштабу є організація «IDP Освіта Австралії», створена у 1969 р. на основі проекту співпраці університетів Австралії та освітніх установ країн Азії у якості інституції міжнародної допомоги. У 1987 р. в Сінгапурі був відкритий її перший зарубіжний офіс для набору студентів, а нині існує 80 таких відділень у 39 країнах світу. Метою діяльності цієї організації є надання послуг у галузі

міжнародної освіти навчальним закладам й іноземним студентам за п'ятьма ключовими напрямками, а саме: 1) допомога іноземним студентам; 2) атестація та оцінка ВНЗ; 3) маркетингові дослідження і консультації; 4) дослідження з інтернаціоналізації; 5) послуги для випускників та осіб, які мають вчений ступінь. «IDP Освіта Австралії» підтримує зв'язки з освітніми організаціями, міністерствами та компаніями в 47 країнах світу. З 1989 р. вона є партнером екзаменаційної комісії Кембриджського університету і Британської Ради з формування міжнародної системи тестування англійської мови. Цією організацією організовано курси англійської мови та мовні тести, проведені на основі міжнародної системи в 24 країнах. «IDP Освіта Австралії» є провідною організацією Австралії в галузі академічного обміну, яка займається адмініструванням стипендій студентам і дослідникам, забезпечує супровід під час подачі заявок на стипендії, надає студентам доступ до додаткових центрів освітніх програм, а також здійснює набір іноземних студентів для навчання в університетах Австралії, візову підтримку, розміщення студентів, ознайомчі поїздки школами й університетами країни. Важливим напрямом діяльності «IDP Освіта Австралії» є публікація монографій та довідкової літератури з міжнародної освіти, національної політики в галузі міжнародної освіти, посібників для студентів, а також періодичних видань: «Національний журнал для іноземних студентів в Австралії», «Незалежний журнал для іноземних студентів». Журнали цієї серії видаються на декількох мовах і поширюються через мережу представництв організації в Китаї, Гонконгу, Індії, Індонезії, Японії, Південній Кореї, Латинській Америці, а також на Філіппінах, Тайвані та у В'єтнамі. «IDP Освіта Австралії» здійснює управління проектами в галузі вищої освіти, маркетинг освітніх послуг; проводить освітні виставки, конференції, порівняльні дослідження, тренінги, консультації, тестування в галузі міжнародної освіти. Організацією розроблено пакет програм щодо співпраці з Китаєм, країнами Південно-Східної Азії, Південної Африки, Центральної Європи також, міжнародних проектів за участю Банку розвитку країн Азії та Світового Банку. Основними джерелами фінансування «IDP Освіта

Австралії» є плата за послуги, за курси англійської мови й адміністрування тестів на її знання [198].

Канадське бюро міжнародної освіти також є представником освітніх ТНК. Ця канадська національна організація займається проблемами та перспективами розвитку ТВО, до вкладу якої входять 200 канадських коледжів та університетів, а також неурядові організації, урядові агентства і приватні особи. Бюро засновано в 1966 р., проте своє зародження відносить до 40-х років ХХ ст. Діяльність цієї некомерційної, неурядової благодійної організації спрямована на надання юридичних, дослідницьких та інформаційних послуг для іноземних студентів; проведення тренінгових, стипендіальних програм для студентів та дослідників з Канади і зарубіжжя; курсів підвищення кваліфікації канадських викладачів; здійснення досліджень; видання публікацій (щорічні звіти про іноземних студентів в Канаді, журнал «Канадський інтернаціоналіст» – про проблеми міжнародної освіти, іноземних студентів у Канаді, зарубіжні конкурси і програми обміну для канадських студентів, «Довідник міжнародних діячів освіти» містить інформацію про освіту за кордоном, інтернаціоналізацію, співпрацю, імміграцію тощо, «Довідник засобів інформації для фахівців з міжнародної освіти» – містить новини, матеріали брифінгів і конференцій з проблем освіти) [266, 1 – 18].

Бюро співпрацює з освітніми установами, громадськими та урядовими організаціями Африки, Азії, Латинської Америки, Центральної та Східної Європи. Бюро надає *грантові програми* з інновацій в галузі міжнародної освіти: «Розвиток інтернаціоналізації канадських освітніх установ», «Поліпшення навчальних програм для міжнародних студентів у Канаді»; реалізує *дослідницькі програми* ООН, Світового Банку, Департаменту закордонних справ і міжнародної торгівлі Канади за напрямками: 1) розвиток національних освітніх програм і міжнародних студентських обмінів, 2) поглиблене вивчення іноземних мов, 3) зміцнення влади і демократизації на місцевому, регіональному та національному рівнях, 4) управління фінансовими та людськими ресурсами, 5) глобальна освіта і попередження конфліктів, 6)

громадянська освіта для поліпшення управління і демократичного розвитку тощо. За видатні досягнення в галузі ІВО організація присуджує нагороди видатним освітнім і політичним лідерам, студентам, викладачам та дослідникам у таких намінаціях: за лідерство в галузі міжнародної освіти (нагороджуються провідні фахівці на національному та міжнародному рівнях); за лідерство в галузі інтернаціоналізації (нагороджуються лідери, зокрема, найактивніші студенти Канади та зарубіжних країн на національному та міжнародному рівнях); за допомогу в галузі інтернаціоналізації (нагороджуються безпосередні виконавці, які зробили істотний внесок у цей процес); премія ім. Льюїса Перінбама (Lewis Perinbam) присуджується приватним особам Канади, діяльність яких сприяла міжнародному розвитку та посиленню статусу Канади у світовому співтоваристві. Надаючи широку підтримку освітньому сектору шляхом здійснення ініціатив на міжнародному рівні, Бюро проводить конференції, присвячені останнім досягненням у галузі ТВО [269].

У Великій Британії з 1968 р. успішно функціонує освітня ТНК під назвою «Рада міжнародної освіти», що має статус некомерційної організації. Її діяльність спрямована на розвиток академічної мобільності, організацію навчання іноземних студентів у Великій Британії, організацію навчання та стажування британських студентів за кордоном, дослідження розвитку освітньої політики. У якості ресурсного центру в галузі ТВО, Рада надає професійні консультаційні послуги та експертну інформацію з різних питань міжнародної освіти та студентської мобільності для організацій-членів Ради і студентів. До її складу входить декілька організацій, зокрема, Асоціація консультантів по роботі з іноземними студентами – професійний підрозділ, який є ресурсним і експертним центром у роботі з іноземцями. Асоціація проводить щорічні конференції, організовує семінари і курси професійної підготовки для консультантів. Рада у співпраці зі Школою освіти Нотінгемського університету розробила інноваційну програму з підготовки консультантів по роботі з іноземними студентами, яка охоплює питання консультування і набору іноземних студентів, імміграції та трудового

законодавства, фінансування освітніх послуг, пошуку грантів та стипендій на навчання тощо. Рада міжнародної освіти видає журнал з проблем міжнародної освіти, а також низку інших видань, до яких входять: довідкові замітки для іноземних студентів (серія брошур з найбільш важливих питань, що цікавлять іноземних студентів); посібник для організацій «Іноземні студенти в небезпеці», який містить практичні ресурси, включаючи списки можливих кризових ситуацій, моделі успішних практик, а також корисні публікації і контакти для отримання подальшої інформації; довідник «Хороша практика» як зібрання прикладів успішних практик та досвіду з різних проблем ТВО і консультування [199].

Після закінчення холодної війни та розпаду СРСР зростає інтерес урядів розвинених англomовних країн, зокрема й США до міжнародних програм як засобу реалізації завдань зовнішньої політики. Так, у 1991 р. був прийнятий «Акт про освіту для національної безпеки». Інтенсифікація процесу глобалізації ставить перед країною завдання збереження конкурентоспроможності на міжнародному ринку, передусім у сфері освіти. У 1995 р. Американською радою з питань освіти було розроблено національну програму, спрямовану на ІВО. Серед пріоритетних завдань Національної програми слід назвати забезпечення обов'язкового оволодіння іноземними мовами; покращення розуміння інших культур; включення до навчального плану дисциплін, що покращують міжнародне взаєморозуміння; збільшення можливостей студентів навчатися за кордоном; виявлення труднощів, що перешкоджають розвитку міжнародної освіти; здійснення співробітництва з університетами інших країн; організація співробітництва з місцевими школами та спільнотами, спрямованими на ІВО [218, 6].

При штаб-квартирі Інституту міжнародної освіти США в Нью-Йорку відкривається Міжнародний інформаційний центр з питань освіти з метою організації програми по ознайомленню іноземних студентів з історією розвитку американського суспільства і культури. Інститут розширює сферу своєї діяльності, включивши в неї програми з наукового і технічного розвитку,

заснувавши Департамент з науки і технологій, який нині керує всесвітнім освітнім проектом Агентства міжнародного розвитку з енергетичних ресурсів. Усвідомлюючи величезне значення зміцнення міжнародних культурних зв'язків, Інститут об'єднується з мистецькою компанією «Артс Інтернешнл, Інк», що дозволило з'єднати воедино велику мережу представництв і величезний досвід організації програм Інституту з інформаційними ресурсами та підтримкою культурної діяльності «Артс Інтернешнл, Інк». Нині Інститут міжнародної освіти проводить програми з ринкової економіки та демократичних інститутів для навчання фахівців середньої і вищої ланки, професорів і студентів з посткомуністичних країн. Інститут розробляє спільні програми з Японією і Південно-Східною Азією для поглиблення взаєморозуміння і вивчення проблем, що стоять перед громадянами всього світу, а також створює нові моделі з академічного обміну в Північній Америці. Нині Інститут міжнародної освіти здійснює 240 програм, завдяки яким близько 18 тисяч чоловік з 170 країн щорічно підвищують рівень своєї вищої освіти [275].

3.3. Особливості розвитку транснаціональної вищої освіти в Австралії, Великій Британії, Канаді, США на початку XXI ст.

Починаючи з 90-х років XX ст., процеси розвитку глобалізації серйозно позначаються на зміні парадигми освіти: відбувається переорієнтація з теорій «освіти» на теорії «постмодернізму». При прийнятті рішень у галузі освіти політики йдуть від постулатів теорії «людського капіталу», що відбилися в концепціях індивідуалізації, до теорії «глобальної безпеки», що постулює кооперацію. На цей час вже склалася структура міжнародних організацій, що розвивають теорію безпеки на практиці за допомогою ТВО. Потреба збереження конкурентоспроможності на міжнародному освітньому ринку на початку нового тисячоліття спонукала уряд *США* запровадити ряд ініціатив, серед яких «Адміністративний Меморандум про міжнародну освіту» (2000 р.).

Меморандум був ініційований Асоціацією працівників міжнародної освіти та Радою міжнародних освітніх та культурних обмінів. Нині США є лідером серед світових провайдерів освітніх послуг для іноземних студентів. Станом на 2012 р. в університетах США навчалось 764495 іноземних студентів. За даними Інституту міжнародної освіти, протягом останнього десятиліття кількість іноземних студентів щороку збільшувалася в середньому на 3,3% [376]. Зазначимо, що у програмах міжнародного обміну беруть участь не всі ВНЗ країни. Так, у 2009 – 2010 навчальному році 200 навчальних закладів приймали більше 70% іноземних студентів при загальній кількості 4409 вищих навчальних закладів у країні [351, 13].

У 2012 р. Департамент освіти США розробив та затвердив стратегію розвитку освіти з чітко визначеним міжнародним характером «Досягнення глобального успіху через міжнародну освіту 2012 – 2016» [556]. Аналіз документу показав, що Стратегія спрямована на реалізацію двох важливих завдань: покращення якості освіти в США та просування пріоритетних цілей зовнішньої політики країни, шляхом: 1) забезпечення високої якості вищої освіти для всіх студентів; 2) розвитку глобальної компетентності; 3) міжнародного бенчмаркінгу в освіті й застосування досвіду інших країн; 4) покращення освітньої дипломатії та взаємодії з іншими країнами й міжнародними організаціями. Оскільки Стратегія розроблена на 2012 – 2016 рр., вона відображає актуальну орієнтацію уряду країни на підготовку молоді до життєдіяльності у глобалізованому світі та співпрацю з іншими країнами з метою покращення якості освіти на основі вивчення їх досвіду й упровадження кращих зразків у практику. Цей документ базується на цілісному та системному підходах до міжнародної діяльності, що відображено у його цілях та завданнях. Розвиток міжнародної діяльності в університетах США у сучасних умовах спрямований на вироблення механізмів управління цією діяльністю, що пояснюється відсутністю державних стратегій управління діяльністю університетів, перевагою приватних ініціатив в існуючих механізмах керівництва діяльністю університетів, залежності міжнародних стратегій

університетів від особистої позиції керівництва закладу, ускладненими схемами фінансування міжнародної діяльності, заснованими переважно на самофінансуванні.

Натомість *Канада* не має національного міністерства освіти, державної політики вищої освіти або державної стратегії з ІВО. Попередні спроби розробити подібну стратегію в країні зазнали невдачі, оскільки федеральний устрій тут такий, що відповідальність за освіту несуть (згідно з Конституцією країни) органи влади провінцій, в той час як федеральний уряд відповідає за міжнародні відносини. Попри це, у 2011 р. Федеральний Уряд Канади заявив про виділення 10 млн. канадських доларів протягом двох років на розроблення та впровадження першої стратегії в галузі інтернаціоналізації вищої освіти Канади, що розглядається науковцями й політиками як сміливий крок у напрямі зближення різних зацікавлених сторін з метою вироблення спільної траєкторії [585, 17 – 18]. Стратегічний підхід до ІВО має вирішальне значення для створення економіки знань, здатної до конкуренції на світовому рівні. ТВО нині нерозривно пов'язана не лише із зовнішньою політикою країни, а й з іншими напрямками державної політики, зокрема, зовнішньою торгівлею, економічним розвитком, формуванням трудових ресурсів, імміграцією, розвитком інноваційного потенціалу і наукових досліджень. Таким чином, відсутність державної політики ІВО в Канаді призвела до розпорошення сил і недостатньої координації в підходах, а відтак Канада має лише невелику частку на світовому ринку вищої освіти. Ця країна приваблює 5% всіх студентів ВНЗ, що навчаються за кордоном, що значно менше, ніж в інших англомовних країнах, у тому числі США, Великій Британії, Австралії.

Міністри міжнародної торгівлі і фінансів канадського уряду оголосили про створення спільної Консультативної групи експертів з шести осіб, яка давала б рекомендації щодо розробки й імплементації міжнародних стратегій в галузі освіти. 14 серпня 2012 р., після широких консультацій за трьома напрямками з декількома групами зацікавлених сторін урядова Консультативна група представила свою доповідь «Міжнародна освіта: ключовий чинник

майбутнього процвітання Канади» [378], в якій висвітлила стратегію розвитку ТВО в країні до 2020 р.. Аналіз цього документу показав, що у ньому запропоновано 14 рекомендацій за п'ятьма основними напрямками: 1) планові показники (чого необхідно досягти); 2) координація напрямів діяльності; 3) забезпечення сталої якості; 4) надання преференцій для здобуття вищої освіти у Канаді; 5) інвестиції, інфраструктура та матеріально-технічне забезпечення. Однією з особливостей доповіді є те, що вона значною мірою визначає ТВО як мобільність студентів і підкреслює, що мобільність студентів не повинна бути вулицею з одностороннім рухом. Основний увага стратегії розвитку ТВО сконцентрована на залученні в країну найкращих і найяскравіших зарубіжних студентів та аспірантів, а також на заохочення канадських студентів здобувати освіту за кордоном з метою розвитку глобальної перспективи. Консультативна група, враховуючи думки зацікавлених організацій, які виступають за збалансований підхід, рекомендувала щорічно направляти 50000 канадських студентів за кордон за транснаціональними програмами мобільності при спільному фінансуванні з боку федерального і провінційних урядів та академічних інститутів.

Більша частина доповіді зосереджена на рекомендаціях щодо залучення й утримання іноземних студентів, зокрема й за рахунок подвоєння прийому зарубіжних студентів очного навчання з 239131 особи в 2011 р. до більш ніж 450000 осіб до 2022 р., тобто, щорічний приріст складатиме 10%. Згідно з цим планом, до 2020 р. іноземні студенти складуть 17,3% від загальної чисельності осіб, які отримують вищу освіту в Канаді. Ця мета здається досяжною, враховуючи зростання кількості іноземних студентів за останнє десятиліття при мінімумі державної підтримки та координації. При цьому ТВО розглядається як галузь економіки та важлива магістраль, що забезпечує потреби ринку праці Канади [378, 5]. Враховуючи низький рівень народжуваності в Канаді, її майбутній економічний розвиток залежить від імміграції, а нинішні зарубіжні студенти завтра можуть стати її добре освіченими громадянами. Однією з принципово важливих характеристик нової стратегії розвитку ТВО у Канаді є

зміна позиції країни як незалежної держави, що концентрувала зусилля своєї зовнішньої політики виключно на наданні міжнародної допомоги в цілях розвитку, зокрема й освітньої сфери. За посередництва Канадського агентства міжнародного розвитку ця країна стала одним з найщедріших донорів серед промислово розвинених держав світу. У межах запропонованої національної стратегії Канада почала розглядати ТВО з точки зору економічних і професійних переваг. Крім того, вона прагне позиціонувати себе конкурентоспроможною на тлі інших країн і бореться за лідерську позицію в справі залучення кращих студентів. У доповіді даються рекомендації щодо вкладання суттєвих інвестицій у конкурентоспроможні стипендії для іноземних студентів і аспірантів. Однак цей підхід має мало спільного з колишніми канадськими програмами стипендій для студентів з країн, що розвиваються.

Враховуючи федеративний устрій Канади, питання про координацію відіграє ключову роль в будь-якій спробі здійснення загальнонаціонального підходу, і це може стати основною перешкодою на шляху імплементації розглянутої стратегії. Хоча в доповіді координації приділяється велика увага, робоча група намагалася вирішити цю проблему шляхом створення Ради з міжнародної освіти та наукових досліджень, що має на меті забезпечення політичних консультацій для різних федеральних міністерств. Нова Рада складається з голови, трьох заступників міністрів від федеральних відомств і двох заступників міністрів, які представляють органи влади провінції. Така структура підтверджує важливість керівної ролі федерального уряду в цій політичній сфері, проте важко уявити собі провінції, що погоджуються брати участь у структурі, якщо вона не включає представників усіх десяти провінційних міністрів освіти, деякі з яких вже мають свої провінційні стратегії [585, 18]. Отже, Канада має усі можливості для посилення своєї участі в розвитку ТВО, однак її майбутнє залежить від підходу федерального уряду до зміцнення конструктивних партнерських зв'язків з провінціями і збереження їх прихильності до скоординованої національної стратегії.

Важливою подією останніх років у цьому контексті є визнання Федеральним Урядом ТВО пріоритетним сектором розвитку країни на сторінках документу «План дій Канади щодо виходу на глобальні ринки» (2013 р.). На підтвердження своїх слів у січні 2014 р. канадський уряд оприлюднив «Стратегію Канади щодо інтернаціоналізації освіти», в якій наведено механізми зміцнення ТВО в країні, в тому числі за рахунок збільшення кількості іноземних студентів в канадських ВНЗ, зосередження на певній кількості пріоритетних освітніх ринків, збільшення кількості канадців, які навчаються за межами батьківщини, розширення співробітництва між освітніми та науково-дослідними інститутами в Канаді і за кордоном, а також сприяння онлайн-поширення канадської моделі освіти по всьому світу. Стратегія уособлює новий підвищений рівень уваги Федерального Уряду на ТВО, де університети вже суттєво лідирують. Стратегія також спонукає Федеральний Уряд до тісної співпраці з провінціями і освітнім сектором, шляхом проведення регулярних консультацій [268, 4].

Нагадаємо, що державна стратегія розвитку ТВО *Австралії* завжди була спрямована на отримання прибутку, тобто надання освітніх послуг здійснювалося виключно на платній основі без державних субсидій. Навчання іноземних студентів дає додатковий прибуток, стимулюючи університети реалізовувати підприємницьку стратегію на глобальному освітньому ринку. Уряд цієї країни забезпечує університетам значну автономію, високу репутацію своєї системи вищої освіти, а також високий ступінь захисту для іноземних студентів. На початку ХХІ політика ТВО в Австралії ініціюється й підтримується на державному рівні з метою експортування освітніх послуг. Вона базується на трьох компонентах: 1) послідовне введення нової системи фінансування університетів (запровадження диференційованої системи оплати навчання для іноземних студентів, включаючи систему додаткових субсидій); 2) маркетинг австралійської університетської освіти (створення при посольствах Австралії освітніх та культурних центрів); 3) зміни візової та міграційної політики для збільшення прийому іноземних студентів і надання

можливостей залишитися на постійне місце проживання в країні. Результати цієї стратегії красномовно говорять на користь її обрання, оскільки за останні двадцять років австралійська ТВО перетворилася на потужний сектор, в якому навчається 30% іноземних студентів від загальної кількості в усіх університетах країни. І, попри те, що у системі вищої освіти Австралії запроваджено грантові програми, майже усі іноземні студенти повністю оплачують свої навчання, забезпечуючи 18% прибуток місцевим університетам. А відтак, за статистичними даними у різні роки, ТВО посідає третє / четверте місце експорту Австралії після вугілля, залізної руди та золота, надаючи, при цьому, робочі місця 125.000 фахівців [451, 11].

На початку 90-х рр. XX ст. освітня політика країни спрямовувалася на розширення інтернаціоналізації австралійської освіти, пріоритетним засобом досягнення якої визначалася торгівля освітніми послугами. У 1992 р. уряд Австралії проголосив розширене бачення міжнародної освіти, тому Австралія мала зосередити увагу на наданні вищої освіти іноземним студентам, а також перспективах міжнародної співпраці австралійських навчальних закладах [217, 21]. Таку програму підтримували й наступні уряди, визнаючи, що розвиток ТВО слугує основою для соціального, інтелектуального й культурного збагачення Австралії та її стратегічної співпраці з іншими країнами. Адже, інтернаціоналізація не лише збільшила прибутки від експорту освіти, підвищила рівень міжкультурних знань і навичок, поліпшила якість освітніх послуг для національних й іноземних студентів, а й підготувала австралійських дипломованих спеціалістів до апробації цих знань на робочих місцях, на які все більше приймали іноземців. Багатоцільовий характер ІВО Австралії знаходимо у документі тогочасного Міністра освіти Девіда Кемпа «Основні завдання інтернаціоналізації» (2001 р.). Посадовець зазначав, що основними завданнями інтернаціоналізації визначено, насамперед: 1) зміцнення позицій Австралії на світовому освітньому ринку за рахунок підтримки та забезпечення високих стандартів австралійської освіти; 2) підтвердження репутації Австралії, від якої залежить попит серед іноземних студентів; 3) розширення кругозору

австралійських студентів та заохочення їх до налагодження дружніх взаємин з іноземними студентами (особливо це стосується сусідніх країн Південно-Східного Азійського регіону); 4) сприяння підготовці кваліфікованих фахівців для світової економіки та підтримання міжнародних досліджень й стипендіальних програм [395].

Прискорений розвиток ІКТ на зорі ХХІ ст. забезпечив Австралії додаткові можливості надання ТВО в міжнародному масштабі. Завдяки використанню ІКТ, австралійські програми освіти й підготовки стали доступні для всього світу. Успіх австралійських університетів у застосуванні таких технологій зумовлений їхнім великим досвідом, котрий вони отримали під час дистанційного навчання національних студентів. Це дало змогу надавати освіту студентам, які проживають в інших країнах. Використання австралійськими університетами інноваційних технологій у поширенні ТВО свідчить про їхню здатність пристосовуватися до нових умов та отримувати від цього фінансові прибутки [23].

У 2011 р. Співдружність провідних університетів Австралії, так звана «Група восьми», оприлюднила Стратегічний план розвитку вищої освіти на 2011 – 2014 рр., в якому передбачається реалізація ІВО за такими напрямками: збільшення набору іноземних студентів; розширення кількості програм транснаціонального співробітництва; запровадження стипендій та інші форм підтримки кращих студентів для роботи в науковій сфері; сприяння входженню університетів у національні та міжнародні альянси з ВНЗ, науковими агенціями, промисловістю і професіоналами; розширення можливостей дистанційного, електронного й віртуального навчання [349]. На підтримку університетських стратегій того ж року Урядом Австралії було створено Консультативну раду з міжнародної освіти з метою розроблення п'ятирічної національної стратегії для підтримки стабільності та якості ІВО. До складу ради входять представники ділових та освітянських кіл. У квітні 2012 р. Рада представила на суспільне обговорення проект анонсованого документу, в якому наголошується, що інтернаціоналізація вищої освіти забезпечується не лише в межах університетів,

до цього процесу мають залучатися інші профільні й непрофільні установи, зокрема, постачальники транспортних, житлових послуг та товарів харчування; роботодавці для забезпечення можливостей працевлаштування для іноземних студентів під час навчання і після його закінчення [379].

Як бачимо, цілеспрямована освітня політика Уряду країни та власні ефективні ініціативи вищої школи, дозволили Австралії вийти у трійку країн-лідерів з розвиненою системою ТВО. Згідно з даними документу «Сильніша Австралія: порядок денний реформування вищої освіти Австралії 2013 – 2014» (2013 р.) ініціативної групи «Університети Австралії», ВНЗ країни досягли суттєвого міжнародного визнання завдяки високій якості навчання і дослідницької роботи. Після десятиліть важкої праці університети пишаються 2,5 млн. іноземних випускників. Усе це визначило характер університетської системи і суспільства, в цілому. Як вид економічної діяльності, ТВО формує близько 15 млн. дол. США експорту в рік і підтримує близько 127000 робочих місць, 88000 з яких знаходяться за межами сектора освіти. На думку керівників 39 провідних університетів Австралії, авторів цього документу, постаючи перед викликами сучасності, що виявляються, насамперед, у розгортанні цифрової економіки і нових технології, зростаючій глобалізації і можливостях «азійського століття», економічній і промисловій реструктуризації внаслідок ресурсного буму, необхідності підвищення продуктивності національних інноваційних проєктів, система вищої освіти має зайняти чільне місце у суспільному подоланні зазначених викликів.

Освітня пропонують чотири напрями реформування вищої освіти, один з яких полягає у розвитку глобального виміру діяльності університетського сектора. Механізми досягнення запланованих цілей визначені на двох рівнях, а саме: інституційному (університетському) та державному (урядовому). Так, на інституційному рівні передбачається: 1) покращення добробуту іноземних студентів під час навчання в університетах; 2) поліпшення знання англійської мови і можливостей для культурних обмінів; 3) розширення житлових послуг для іноземних студентів; 4) розширення освітніх послуг закордоном; 5)

посилення глобального компоненту у навчальних планах; 6) стимулювання навчання за кордоном; 7) посилення міжнародних дослідницьких зв'язків. Водночас, на державному рівні має забезпечуватися: 1) подальше вдосконалення регуляторних процедур функціонування ТВО; 2) розширення консультації з усіма галузями промисловості з метою їх включення до ТВО; 3) підтримка транснаціонального наукового співробітництва; 4) посилення студентської мобільності за рахунок додаткового стимулювання студентів проводити частину навчання за кордоном і допомоги університетам у розробці вихідних програм мобільності [197, 4].

Отже, стратегічні ініціативи урядового та неурядового секторів освітньої політики в галузі ТВО у розвинених англomовних країнах у першій декаді XXI ст. зосередилися, переважно, на посиленні державної підтримки сектору вищої освіти, формуванні стратегічного партнерства між профільними (освітньо-науковими) та непрофільними зацікавленими особами, розширенні маркетингових підходів до популяризації ТВО певної країни за її кордонами, підвищенні й розширенні соціальних гарантій для іноземних студентів з метою їх приваблення до університетів, визнанні ТВО рушійною силою глобального поступу країни та її лідерства у регіоні.

Попри те, що основні форми ТВО були засновані й успішно функціонували, переважно у другій половині XX ст., саме півтора десятиліття років нового тисячоліття характеризуються активним її розвитком. На сучасному етапі інтенсифікувалася інституційна мобільність програм та освітніх інститутів, на противагу індивідуальній мобільності. Бурхливий розвиток ТВО зумовлений, насамперед, економічними чинниками, оскільки, згідно зі звітом Європейської ради з науки економічна криза середини 90-х рр. XX ст. призвела до появи стратегії додаткової вартості виробництва і експорту послуг. Саме у цей період, освіта визначалася провідними економістами в якості сфери послуг, яка зможе забезпечити зростання потенційних прибутків за допомогою експорту [326]. Останніми роками ТВО розвивалася і кількісно, і якісно, конкуренція та комерціалізація стали її каталізуючими силами. Кількість

кампусів-філій, програм з отриманням подвійного ступеня, угод про франчайзинг суттєво зростає водночас зі зростанням набору міжнародних студентів та міжнародного персоналу ВНЗ. Одна з найновіших тенденцій – створення успішних і конкурентоспроможних регіональних освітніх центрів (РОЦ), відповідно до якої країни намагаються позиціонувати себе як центри фінансів, комунікацій і транспорту, обробної промисловості, моди й освіти. Поки що немає усталеного визначення або набору вимог, чи характеристик, які дали б розуміння, що робить РОЦ успішними і сталими.

Так, Ф. Альтбах стверджує, що ключовою тенденцією останніх 15 років розвитку ТВО є створення РОЦ. На його думку, уряди країн засновують освітні центри, які називаються «освітніми хабами» (educational hubs), з метою приваблення провідних університетів світу та міжнародних студентів до своєї країни. Стимулами, якими уряди країн, що розвиваються, зацікавлюють відомі університети, переважно із розвинених англомовних країн, створювати стратегічні альянси і відкривати філіали, стають насамперед: 1) спрощений доступ до ринку в регіоні, 2) суттєві державні інвестиції, 3) прискорений розвиток інфраструктури 4) відносно невисока орендна плата [211, 7 – 10]. Відповідно до визначення організації «Глобальна вища освіта», освітній хаб – це регіон, призначений для залучення іноземних інвестицій, утримання місцевих студентів та рекрутингу міжнародних абітурієнтів, створення регіональної репутації центра, забезпеченням доступу до якісної вищої освіти і професійної підготовки [342].

Експерти Департаменту освітнього адміністрування і політичних досліджень Університету штату Нью-Йорк, К. Кінзер (K. Kinser) і Дж. Лейн (J. Lane), переконані, що термін «освітній центр/хаб» є досить експресивною метафорою і тому часто використовується політичними лідерами та засобами масової інформації. Він передбачає широкий набір стратегій, більшість з яких спрямована на розвиток приватної освіти й міжнародну діяльність кампусів університетів (регульованих в якості приватних організацій). Однак, цей термін не отримав загальноприйнятого операційного визначення, оскільки аналіз

Інтернет-сайтів показав відсутність єдиного підходу до розміру, кількості і типів інститутів, а також кількості студентів, які охоплюються поняттям «освітній центр». У той час, як деякі уряди ініціюють програми, спрямовані на формування нових освітніх центрів, інші використовують цей же термін для означення реформування системи освіти старого зразка. Більше того, мова часто йде про рівні різного порядку: міста, штати або країни. До «освітніх центрів» можуть включатися різні комбінації з національних організацій, міжнародних кампусів і закордонних партнерств різного роду. Наприклад, на початку 80-х рр. ХХ ст. австралійське місто Аделаїда застосувало термін «освітнє місто» (варіант терміна «освітній центр») для того щоб підкреслити новий акцент у розвитку вищої освіти, а саме – залучення студентів з Південно-Східної Азії для навчання в місцевих університетах. Дещо пізніше, в Катарі з 6 філій кампусів американських університетів було утворено «освітнє місто» (education city). На початку ХХІ ст. Малайзія, Сінгапур і Таїланд розробили власні політики для просування своєї репутації як освітніх центрів Південно-Східної Азії, у той час як країни Східної Азії, Південна Корея і Гонконг, використовують ту ж термінологію для опису явищ іншого порядку [400, 18].

Дж. Найт також наголошує, що поняття «освітній центр/хаб» стало сучасною етикеткою для позначення низки нових ініціатив країн Близького Сходу й Південно-Східної Азії, які намагаються завоювати статус еталонних регіональних центрів у сфері освіти [421, 20]. У своїх дослідженнях цього феномену вона пропонує використовувати робочу версію тлумачення поняття «освітній хаб», розроблену на основі конструктивістського підходу як результат аналізу діяльності існуючих РОЦ та тенденцій розвитку ТВО у кінці ХХ – на початку ХХІ ст. На думку вченої, «освітній центр/хаб» – це цілеспрямовані сплановані зусилля щодо формування критичної маси місцевих і міжнародних суб'єктів, стратегічно залучених до ініціатив у сфері освіти, професійної підготовки, виробництва знань та інновацій [411, 233]. Автор стверджує, що це визначення перебуває в процесі формулювання і є однією з перших спроб об'єднати основні елементи освітніх центрів/хабів, не зважаючи

на ідентифікацію основних суб'єктів, місця розташування, рушійних сил, очікуваних результатів, спонсорів, зацікавлених організацій, а також конкретних видів діяльності. Усі перераховані елементи навмисно не зазначені з метою використання цього визначення для широкої різноманітності центрів, які нині розвиваються.

З метою осмислення сутності представленої дефініції Дж. Найт пропонує проаналізувати кожне ключове поняття. Так, поняття *«сплановані зусилля»* означає, що центр є заздалегідь продуманим проектом і, як правило, передбачає відповідні стратегії, політику та інвестиції. Іншими словами, освітній центр – це більше, ніж випадкова взаємодія окремих зацікавлених осіб, що працюють у галузі освіти. Акцент на плануванні зменшує ймовірність того, що це просто брендинг певної ініціативи. Застосування поняття *«критичної маси»* означає, що існує більше ніж один суб'єкт діяльності, яка передбачає низку заходів. Це означає, що одна філія зарубіжного університету, або франчайзингова програма, або науково-технологічний парк не є освітнім центром/хабом. Хаб відрізняється від транснаціональних форм індивідуальної й інституційної мобільності саме їх поєднанням в межах спланованої або узгодженої ініціативи. Поняття *«критичної маси»* навмисно виходить за межі випадкового набору різних форм транснаціональної вищої освіти, оскільки означає наявність ключової комбінації визначених учасників задля гарантування того, що значення усіх компонентів центру як цілого явища є значно більшим, ніж сума його окремих частин. Використання поняття *«місцеві й міжнародні суб'єкти»* означає, що освітній центр залучає внутрішніх й іноземних учасників. Ними можуть бути місцеві, регіональні й міжнародні студенти, науковці, освітні інституції, підприємства, організації, науково-дослідницькі центри тощо. Термін *«суб'єкт»* використовується інклюзивним чином, щоб охопити провайдерів, виробників і користувачів різноманітних освітніх послуг, зокрема професійної підготовки, розповсюдження знань. Суб'єкти можуть відрізнятися в залежності від цілей і функцій центрів, тому їх типи навмисно не визначено. Поняття *«стратегічне залучення»* займає центральне місце у визначенні,

оскільки воно підкреслює усвідомлений характер взаємодії або відносин між суб'єктами. Попри те, що сутність взаємодії може відрізнятися в різних центрах, основний принцип полягає у наявності доданої вартості за умови співпраці й взаємозв'язку суб'єктів. Це не заперечує розгортання конкуренції між суб'єктами, які пропонують подібні послуги або продукти, але плюси від залучення до стратегічних й інтерактивних ініціатив переважають мінуси. Характер і кількість взаємодій не обмежена, враховуючи різноманітність місцевих і міжнародних організацій та користувачів. Поняття «ініціативи у галузі освіти, навчання, продукування знання та інновації» відображає широкий спектр видів діяльності освітніх центрів та їх результатів, у залежності від типу центру, пріоритетів окремих суб'єктів і стратегічних планів спонсорів. Також у визначенні поняття «освітній центр» не застосовуються фізичні або просторові межі задля уникнення будь-яких обмежень. Ключовим поняттям у визначенні є «стратегічно пов'язане й залучене до спільної транснаціональної освітньої діяльності об'єднання місцевих і міжнародних суб'єктів з метою досягнення своїх індивідуальних та колективних цілей, незалежно від міста, регіону чи країни розташування» [411, 233 – 234].

Серед найвідоміших нині «хабів» визнають «Глобальні університети», створені у 1997 р. в Сінгапурі; «Містечко знань Дубаї», створене в 2003 р. в Об'єднаних Арабських Еміратах (ОАЕ); «Місто освіти», відкрите в 2001 р. в Катарі; Бахрейнське «Місто вищої освіти», розпочавше свою роботу в 2006 р. та «Місто освіти Куала Лумпур», що відкрило свої двері в 2006 р.. Метою заснування Міжнародного міста освіти у *Дубаї (ОАЕ)* стало залучення філій іноземних університетів для навчання і підготовки іноземних студентів для подальшої їх зайнятості на новостворених інноваційних об'єктах економіки знань держав Перської Затоки. Іноземні освітні інститути та компанії спільно розміщені в економічній зоні з привабливими фінансово-податковими умовами. *Катар (ОАЕ)* застосував інший підхід, спонсорує шість американських навчальних закладів та один університет Великої Британії для організації програм навчання з отриманням різних ступенів і кваліфікацій для студентів

Катару і сусідніх країн. Цей проект повністю фінансується Фондом Катару і тому його важко відтворити в іншій країні або регіоні. Мета проекту – позиціонувати Катар в якості регіонального центру високоякісної освіти, допомогти країні та регіону підготувати кадри для майбутнього суспільства та економіки знань. Проект «Глобальні університети» в Сінгапурі широко відомий. В його межах було запрошено ряд зарубіжних університетів та проведений набір іноземних студентів для створення регіонального центру освіти і наукових досліджень. Сінгапур давно і тісно співпрацює з Массачусетським технологічним інститутом США за спеціальною «Програмою розвитку» і тому створює освітні центри згідно з американською моделлю, тобто, максимально об'єднуючи освіту та дослідження у всіх можливих для цього формах. Малайзія, Гонконг, Бахрейн і Ботсвана також заявили про свої плани створити центри освіти регіонального масштабу й розгорнули амбітні плани з рекрутингу кращих іноземних студентів та викладачів [419, 14].

Зазначені ініціативи мають схожі риси, але разом з тим значно відрізняються метою створення, принципами організації, спонсорами та видами діяльності. Родове поняття «регіональний освітній центр» саме по собі не відображає усіх відмінностей і тому вимагає поділу на три різних види. Так, *студентський центр (student hub)* є переважаючим видом РОЦ, який спеціалізується на залученні до країни іноземних студентів з метою 1) інтернаціоналізації місцевої вищої освіти, 2) отримання доходів і 3) створення міжнародного профілю й репутації економіки регіону. За цим сценарієм передбачається робота переважно місцевих навчальних закладів, хоча іноді беруть участь і філії іноземних ВНЗ. У цьому випадку існує національна стратегія з рекрутингу студентів, але окремі інститути переважно самі набирають студентів на свої програми та факультети. Метою стає набір конкретної кількості міжнародних студентів і створення репутації позитивного місця для отримання високоякісної освіти іноземними студентами. *Освітній і підготовчий центр (educational and training hub)* здійснює не лише набір іноземних студентів, але вирішує й інші завдання. Як правило, уряд країни

запрошує іноземні університети, щоб вони створили свої навчальні центри або філії кампусів. Міжнародні приватні освітні та тренінгові компанії також можуть на стимулюючих умовах започаткувати академічні й професійні програми для національних і міжнародних студентів. Ключові цілі такого центру полягають у: 1) підготовці для місцевих і регіональних компаній освічених і навчених студентів-випускників; 2) забезпеченні зростання доступу до високоякісної освіти для місцевих і міжнародних студентів, а також місцевих компаній-роботодавців; 3) демонстрації «кращих освітніх практик» іноземних ВНЗ; 4) встановленні геополітичного статусу регіону. У деяких випадках більшість академічних та навчальних центрів і компаній розміщені в єдиній географічній зоні з метою спільного використання необхідних ресурсів, для взаємодії один з одним і з промисловими підприємствами. *Центр знань та інновацій (knowledge and innovation hub)* відповідає не лише за освіту і тренінги, а й за виробництво, поширення знань та інновацій. Іноземні дослідницькі інститути й компанії з кращими рейтингами у своїй галузі на вигідних умовах залучаються для створення власних центрів у країні для співпраці з іноземними та місцевими університетами, а також тренінговими компаніями для створення критичної маси талановитих і досвічених фахівців. Основними завданнями таких центрів є: 1) допомога у створенні економіки знань і послуг; 2) навчання і перепідготовка фахівців; 3) залучення іноземних інвестицій, 4) посилення конкурентоспроможності економіки регіону. Співпраця між головними гравцями – іноземними та місцевими компаніями, дослідницькими центрами, освітніми установами та компаніями розглядається ключовим чинником створення центру знань та інновацій [411, 234 – 236].

Розглянемо для прикладу декілька наймасштабніших і найзабезпеченіших ресурсами «освітніх хабів», якими, по-праву, вважаються «Глобальні університети» Сінгапура та «Містечко знань» Дубаї. Модель «Глобальних університетів» Сінгапура заснована на співробітництві національних університетів із зарубіжними ВНЗ світового класу. Як відмічає Г. де Віт, Сінгапур переслідував мету стати основним освітнім центром Азії,

позиціонуючи себе в якості «Східного Бостона» за прикладом американського міста Бостон, що вважається колискою вищої освіти США, оскільки містить більше двохсот університетів, коледжів, дослідницьких центрів та компаній, і є центром науково-дослідної роботи й інновацій Америки [626, 341]. З кінця 90-х рр. XX ст. уряд Сінгапура розпочав інтенсивну програму для вставлення ділових зв'язків між сінгапурськими університетами і кращими іноземними ВНЗ, переважно з розвинених англомовних країн, зокрема США й Великої Британії. Сінгапурський уряд стимулював розвиток партнерства національних університетів в низкою зарубіжних вишів. У результаті розпочався бурхливий розвиток партнерських програм між: Університетом Карнегі-Меллона, Університетом Пенсильванії та Сінгапурським університетом менеджменту в галузі комп'ютерних технологій, бізнес освіти, інформаційних технологій та інженерії; Університету Дьюк з Національним університетом Сінгапура в галузі медицини; Університету Джона Гопкінса й Національного університету Сінгапура в галузі мистецтв і медицини; Массачусетського інституту технологій, Стенфордського університету і Національного технічного університету Сінгапура в галузі інженерії [501, 23].

Дослідники Д. Капур (D. Kapur) та М. Кроулі (M. Crowley) відзначають низку позитивних змін у розвитку транснаціональної освіти Сінгапуру завдяки встановленню партнерських відносин з університетами передових англомовних країн. Так, у 1997 р. уряд Сінгапура оголосив про свою мету залучити 10 університетів світового рівня до співробітництва протягом найближчого десятиліття, проте вже на кінець 2005 р. країна мала угоди про міжінституційне партнерство з 16 такими університетами [391]. Водночас спостерігалось зростання кількості міжнародних студентів в Сінгапурі з 50 000 у 2002 р. до 72 000 у 2005 р.. Як бачимо, держава створила матеріальні стимули для зацікавлення і залучення великої кількості іноземних університетів, включаючи забезпечення сучасної інфраструктури і технологій, поліпшення якості управління, суворе регулювання й дотримання законів про інтелектуальну власність і потужну систему освіти, що надавала

першочергового значення вивченню математики, природничих наук, англійської мови. Такий вид партнерства сприяв розвитку системи вищої освіти і підвищенню якості освіти і науки на новий рівень. Важливо зазначити, що у 2004 р. внесок сектору освіти у ВВП країни склав 1,9%, в 2005 р. цей показник зріс до 3,6%, а згідно з розрахунками уряду Сінгапура у 2015 р. країна досягла залучення 150000 іноземних студентів, завдяки чому внесок сектору освіти склав біля 5% ВВП країни [90, 64]. Таким чином можна узагальнити, що в Сінгапурі модель розвитку ТВО, що заснована на партнерській співпраці національних і зарубіжних ВНЗ, стала успішною, оскільки сприяла різноплановому й системному підвищенню якості системи вищої освіти. Визначальним чинником ефективності такого співробітництва для університетів Сінгапура стала їх побудова на основі західної моделі й застосування відповідного менеджменту, а відтак адміністрування й управління, організаційна структура, інфраструктура й налаштування навчального процесу в національних університетах не створювали бар'єрів для налагодження міцного партнерства з іноземними ВНЗ.

У той час як Сінгапур використовував модель партнерства між іноземними і національними університетами, ОАЕ зосередилися на залученні провідних зарубіжних університетів на умовах франчайзингу. Застосування цієї стратегії зумовило беззаперечне лідирування держави серед країн-засновниць філій зарубіжних ВНЗ, адже на її території розміщено 40 таких закладів, тобто майже одна четверта усіх нині існуючих, дві третини з яких розташовані у «Містечку знань» Дубаї [543, 7]. Фундамент Містечка знань було закладено у 2002 р. з метою створення умов для навчання талановитої молоді у регіоні, забезпечення притоку кваліфікованих випускників і заснування центру наукових досліджень й інновацій для розвитку підприємництва [314]. На його території уряд ОАЕ створив декілька кластерів за форматом вільної економічної зони, наприклад, освітній кластер Дубаї складається із інтернет-міста, медіа-міста, силіконової оази, міжнародного фінансового центру, міста охорони здоров'я, туристичного хаба Дубайленд, міжнародної зони ЗМІ та

аутсорсингової компанії (графічне зображення Дубайського освітнього кластера представлено у Додатку Т). У кластері працюють понад 450 компаній партнерів, які спеціалізуються в галузях розвитку людських ресурсів, лінгвістики, оцінки і тестування, досліджень і розробки, консалтингу і надання академічних послуг. Крім університетів, у Містечку знань функціонують понад 200 професійних навчальних центрів, які містять мовні центри, науково-дослідні центри й інститути. Такі навчальні центри надають цінні ресурси для підвищення кваліфікації працюючих фахівців, яким необхідні гнучкі навчальні програми і курси [208].

Безпосередній процес формування освітнього кластера Дубаї відбувався у 3 етапи: перший етап (2002 – 2003 рр.) характеризувався будівництвом інфраструктури, в тому числі приміщень для життя студентів, оснащених передовими технологіями для обслуговування 13 міжнародних академічних інститутів, навчальних центрів і компаній, що пропонують супутні послуги в галузі освіти; другий етап (2003 – 2006 рр.) характеризувався розширенням будівництва, адже протягом першого року після створення Містечко зацікавило 15 регіональних і міжнародних університетів з різних країн, 150 інститутів з перепідготовки і підвищення кваліфікацій. У сукупності, до початку першого навчального року в 2003/2004 р. на навчання за університетськими програмами в Містечку було зареєстровано 2500 студентів, а в наступному році вже 6000 осіб; третій етап (2006 – 2012 рр.) характеризується розширенням меж кластера і його трансформація у Дубайське міжнародне академічне містечко. Нині в ньому налічується 31 навчальний заклад, який пропонує програми, що варіюються за тривалістю від одного до чотирьох років у різних галузях. У цих навчальних закладах навчається біля 40000 студентів [118, 197]. На відміну від орієнтованого переважно на американські університети Сінгапура, в Міжнародному містечку знань Дубаї функціонують філії університетів з різних країн світу, зокрема із розвинених англомовних, Австралії (Університет Квінсленда, Австралійський державний університет Волонгонга), Великої Британії (Університет Манчестера, Університет Бірмінгема, Університет

Едінбурга); а також Індії (Університет Махатми Ганді, Інститут наук і технологій Бірла), Ірландії (Дублінська бізнес школа), Бельгії (Європейський університет Брюсселя).

Важливо наголосити, що розвиток РОЦ неможливий без участі державного капіталу. Цей процес також вимагає залучення приватних коштів з місцевих і зарубіжних джерел, однак не можна недооцінювати значущість державного капіталу для запуску подібних проектів і підтримки їх життєздатності. Кожна країна розробила стратегію фінансової підтримки формування освітніх центрів. Наприклад, модель Катару цікава і унікальна, оскільки філії зарубіжних ВНЗ і компанії, що розташовані в технопарках «Освітнє місто» й «Парк науки та технологій», забезпечені всією необхідною інфраструктурою і матеріальною базою. Більш того, Катарський фонд освіти, науки та суспільного розвитку покриває 100% поточних витрат десяти міжнародних університетських філій і нового Університету Хамада бін Халіфа (який пропонує освіту в тому числі на рівні магістратури та аспірантури), що складає досить значну суму. А величезні щорічні поточні витрати з підтримки технопарків, а також багатьох інших дослідницьких програм і грантових ініціатив взяв на себе уряд Катару. У ОАЕ зовсім інший підхід до фінансування, інвестицій та генерації доходу. Кожен емірат запропонував власний підхід до формування освітнього хаба. ОАЕ запросили відомі в усьому світі ВНЗ, такі як Нью-Йоркський університет і Сорбонна, відкрити свої філії на базі інфраструктури, запропонованої урядом Абу-Дабі. Крім того, Массачусетський технологічний інститут (США) був запрошений до співпраці зі створення Масдарського технологічного інституту в споруджуваному Масдар-Сіті, який повинен стати першою в світі територією, вільною від вуглецю. У Масдар-Сіті розташовуватимуться дослідницькі центри та освітні програми світового рівня і житимуть провідні вчені – і все це за підтримки уряду Абу-Дабі, тобто в результаті вкладення величезних державних коштів.

Досвід Гонконгу уособлює ще один сценарій розвитку подій. Уряд обмежує обсяг державних інвестицій на розвиток освітнього центру з самого

моменту його анонсування в 2004 р. Перший транш державних коштів був виділений у формі стипендій і спрямований на залучення талановитих зарубіжних студентів, насамперед, з Китаю. Потім уряд виділив шматок землі для будівництва місцевими та іноземними університетами своїх філій, проте поки невідомо, чи буде Гонконг будувати будівлі і потім здавати їх в оренду або ж ВНЗ повинні будуть самостійно забезпечити себе всією інфраструктурою. Схожа ситуація у Ботсвані: держава брала участь у детальній розробці планів з розвитку освітнього центру, але її матеріальні інвестиції обмежені. Плани Ботсвани зі створення освітнього центру постраждали внаслідок економічних кризи 2008 і 2012 років. На сьогоднішній день державні інвестиції обмежуються виплатою стипендії для міжнародних студентів і будівництвом нового університету – Ботсванського міжнародного університету науки і технологій. Інвестиції у створення Сінгапурського освітнього центру, що почалися в 1998 р., складно відстежити зважаючи на відсутність інформації про приватні чи державні, національні або іноземні джерела фінансування. Однак важливо відзначити, що про уряді Сінгапуру говорять як про венчурного інвестора, оскільки він щедро підтримує зусилля з розвитку освітнього центру. Ситуація з розвитком стратегії освітнього хаба в Малайзії складна і складається з безлічі різних компонентів. У Малайзії вже працюють сім філій іноземних ВНЗ і планується відкрити ще кілька. Ці проекти реалізовані за участі як приватного іноземного, так і внутрішнього національного капіталу. А завдяки недавньому створенню вільної економічної зони «Іскандар» освітні проекти стали отримувати ще більше фінансування з боку державного інвестиційного підрозділу уряду Малайзії. Ця організація спонсорувала будівництво інфраструктури для залучення іноземних ВНЗ. У цілому, внутрішні державні інвестиції в розвиток освітнього центру складають в Малайзії близько 50% від загального обсягу коштів; ще 40% надходять від приватних малайзійських інвесторів, а джерело інших 10% – приватні іноземні капіталовкладення тощо [412, 4 – 6]. Отже, в ОАЕ та Малайзії початкові державні вкладення у підсумку окупилися за рахунок того, що вдалося залучити нові джерела приватних

коштів. У Сінгапурі та Катарі інша модель, що передбачає основне фінансування за рахунок державних грошей, яка також продемонструвала свою спроможність протягом останніх 15 років. Однак питання про стійкість і відтворюваність таких моделей фінансування в інших країнах залишаються відкритими.

Здійснений аналіз показує, що більшість із семи країн (за винятком Катару) відводять ключову роль набору міжнародних студентів у створенні й функціонуванні РОЦ. Чотири країни (Емірати, Катар, Малайзія і Сінгапур) залучили чимало іноземних університетів або компаній для посилення доступу до освіти місцевих і міжнародних студентів. Амбітні цілі у поєднанні зі стимулюванням у сфері політики застосовуються ними для прискорення процесу створення студентських РОЦ. Проте, логіка міркувань передбачає прогресивний розвиток від студентського центру – до освітньо-тренінгового і далі – до центру знань та інновацій. Але така логіка не обов'язково відповідає реальності. З точки зору освітньої функції було б розумно стверджувати, що поки що в жодній країні РОЦ не функціонує як центр знань. Для досягнення поставлених перед ними цілей і для їх самоукорінення й довголіття потрібна низка чинників, а саме: 1) ґрунтовне планування, 2) готовність їх підтримати за допомогою сприятливої освітньої, імміграційної, економічної політики, 3) наявність достатньої фізичної, технологічної та гуманітарної інфраструктури в поєднанні з інвестиціями країн-спонсорів. Освітні центри не мають стати простою рекламною компанією, що сприяє досягненню економічних чи геополітичних переваг у регіоні. На створення РОЦ уже витрачено багато ресурсів, тому необхідно продовжити вивчення цих важливих новітніх форм транснаціональної вищої освіти. Переосмислення такого досвіду підтверджує необхідність аналізу успішної практики зарубіжних країн щодо розроблення політики регіональних освітніх центрів різними органами влади, представниками бізнесу, а також освітніми й науковими установами для її реалізації на території України.

Висновки до розділу 3

Отже, ретроспективний аналіз зародження й становлення ТВО показав, що впродовж XIX – початку XXI ст. вона трансформується з явища міжнародної освіти шляхом поглиблення розуміння її сутності у визначеннях видатних істориків педагогіки, освітніх й політичних діячів того часу, а також розширення напрямів діяльності профільних державних і недержавних організацій та вищих навчальних закладів. «Освіта для міжнародного взаєморозуміння» і освіта для «світового громадянства та світового мислення» стали ключовими напрямками міжнародної освітньої діяльності освітніх організацій та навчальних закладів у період з кінця XIX ст. до середини XX ст. (початку Другої світової війни). Першим ключовим елементом ТВО того часу став експорт систем вищої освіти з метрополії Британської імперії до колоній (Канада, Австралія тощо) і нових незалежних держав (США). Вища освіта в Північній Америці, Індії та в інших країнах-колоніях Британської імперії з Азії, Африки й Карибського басейну організовувалася за прикладом і під патронатом англійської системи. Другим елементом вважається нарощення обсягів наукових досліджень і відповідних публікацій. Попри той факт, що більшість наукових робіт тих часів мала яскраво виражений національний характер, міжнародний обмін інформацією та ідеями під час наукових масових заходів, а також на сторінках науково-популярних і методичних часописів залишався незмінним чинником розвитку міжнародної науково-дослідної співпраці. Третім значущим елементом розвитку ТВО зазначеного періоду є міжнародна мобільність викладачів, науковців та студентів. Незважаючи на обмаль статистичної інформації, науковці певні, що впродовж цих століть індивідуальна академічна мобільність ніколи не припинялася і визначала міжнародний рейтинг і статус тогочасних університетів.

Становлення ТВО в першій половині XX ст. характеризується складною ієрархією взаємозв'язків між педагогами, науковцями, державними діячами, національними і міжнародними організаціями. Впродовж першої половини XX

ст. відбувається інституалізація міжнародної освіти за декількома основними напрямками, а саме: заснування циклічних міжнародних конференцій, конгресів та симпозіумів; створення міжнародних організацій глобального характеру; ініціювання наукової співпраці між університетами та міжнародними організаціями, а також відкриття міжнародних навчальних закладів. Крім того, важливо відзначити, що міжнародні школи з'явилися в часи безпрецедентного інтересу до реалізації освіти для міжнародного взаєморозуміння і миру. Нині таких шкіл налічується сотні тисяч, вони стали спадкоємцями багатой спадщини універсальних й ідеалістичних освітніх цінностей. Аналіз історичних документів засвідчує не лише активний інтерес до обґрунтування міжнародної освіти, але й факт витрачання значних ресурсів відомими університетами у співпраці з міжнародними організаціями задля розвитку досліджень в цій галузі.

У період після Другої світової війни (1939 – 1945 рр.) нові економічні та політичні реалії, з якими зіткнулося світове співтовариство, викликали посилення економічної взаємозалежності держав, наростання інтеграційних процесів і, як наслідок, стрімке зростання кількості міжнародних організацій. У другій половині ХХ ст. міжнародні організації впевнено увійшли у структуру системи міждержавних відносин у галузі ТВО як важливий елемент, без якого саме функціонування системи практично неможливе. Як правило, відображаючи об'єктивну тенденцію посилення взаємозалежності всіх явищ і процесів у сучасних міждержавних відносинах, міжнародні організації в той же час істотно впливають на прояв і розвиток закономірностей міждержавних відносин, створюючи сприятливі умови для їх реалізації за рахунок використання специфічних інституційних форм, що дають членам міжнародних організацій додаткові можливості для багатосторонніх і двосторонніх переговорів, проведення спільних пошуків рішень тощо. Основними напрями діяльності міжнародних організацій щодо розвитку ТВО є: прогнозування і розроблення стратегій її розвитку; забезпечення якості транснаціональних освітніх послуг; узгодження термінологічного апарату; збір і класифікація

статистичних даних. Завдання ЮНЕСКО, ОЕСР, СОТ, Світового Банку, ЄК тощо полягають у 1) поглибленні знання та розуміння проблем ТВО в умовах посилення впливу глобалізації на суспільство; 2) концентрації своєї діяльності на нормотворчих процесах; 3) створенні центрів обміну інформацією в інтересах надання допомоги державам-членам у розробленні відповідної політики і стратегії в галузі ТВО, спрямованих на вирішення питань, що виникають під впливом глобалізації.

З 1950 р. по 1985 р. у стратегіях ІВО домінували, переважно, зв'язки між Північною та Південною частинами світу. Домінантними країнами процесу ІВО у своїх регіонах виступали Західна Європа (Європейський регіон), США й Канада (Північно-Американський регіон) і Австралія (Азійсько-Тихоокеанський регіон). Міжнародні зв'язки, як правило, мали односторонній характер і виявлялися, насамперед, у мобільності студентів з південних країн до північних та мобільності викладачів і фінансових потоків з північних країн до південних. Якщо повоєнний період характеризувався ідеалістичною конотацією налагодження миру і взаєморозуміння між народами, 70-80 рр. ХХ ст. – Північно-Південним співробітництвом у незначному секторі зміцнення дипломатичних стосунків, то кінець ХХ ст. відзначався перевагою економічних чинників розвитку міжнародної співпраці у галузі вищої освіти. Особливої ваги у цей період набувають процеси формування спільної регіональної ідентичності, що реалізувалися, зокрема у створенні ЗЄПВОН.

Каталізовані ТНК процеси глобалізації призвели до суттєвих змін в освітньому процесі навчальних інституцій. Традиційні університети, будучи, в основному, національними інституціями, змушені грати за новими правилами згідно з вимогами глобалізації, і не завжди здатні сприйняти нову ієрархію цінностей. Вони поступово приходять до розуміння нових компетентностей і повноважень, що не завжди базуються на академічних знаннях та академічній освіті. Багато університетів, наслідуючи ринкову ідеологію, набувають ознак підприємницьких структур. Розвиток освіти в ХХІ ст. передбачає, зокрема, формування абсолютно нового явища – «суспільства, що навчається», де

традиційним університетам відводиться нова роль, а саме: вони повинні трансформуватися з конвеєру з підготовки дипломованих фахівців на осередки стимулювання економічного і культурного розвитку. Формування міжнародних освітніх центрів/хабів – одна з найяскравіших подій у розвитку ТВО останніх років. Створення освітнього хаба на рівні окремої держави є результатом планомірної роботи з об'єднання зусиль безлічі локальних і міжнародних учасників освітнього сектору – ВНЗ, студентів, дослідницьких центрів та фахівців з розвитку освіти й індустрії знань. На сьогоднішній день в якості освітніх хабів позиціонують себе шість країн: Катар, ОАЕ, Сінгапур, Малайзія, Гонконг і Ботсвана.

Концептуально визначено, що основні періоди розвитку ТВО в умовах глобалізації свідчать про двостороннє розуміння освіти: як цінності і суспільного блага, та як продукту надання послуг з експортно-імпорною орієнтацією. Це виражається у вирішенні таких завдань: 1) підвищення якості вищої освіти в країнах, що розвиваються; 2) вирішення проблеми освіти дорослих в бідних країнах світу; 3) створення спільних регіональних освітніх просторів; 4) розвиток різноманітних форм організації у три етапи: перший етап (з середини ХХ століття) – просвітницька міжнародна діяльність під егідою ЮНЕСКО; другий етап (остання чверть ХХ століття) – активна участь численних міжнародних організацій у забезпеченні міжнародних проєктів, досліджень, індивідуальної та інституційної транснаціональної мобільності; третій етап (кінець ХХ – початок ХХІ століття) – організація транснаціональної освіти ТНК, приватними освітніми установами; активна включеність студентів у вибудову траєкторії здобуття вищої освіти; ключова роль Інтернет-освіти в урізноманітненні інноваційних форм вищої освіти; розвиток освітніх хабів; міжнародна акредитація та міжнародна оцінка якості освітнього закладу в умовах глобалізації стають критеріями якості отриманої освіти.

РОЗДІЛ 4. ТИПОЛОГІЯ ФОРМ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У РОЗВИНЕНИХ АНГЛОМОВНИХ КРАЇНАХ

4.1. Структура транснаціональної вищої освіти

У більшості країн, особливо у тих, що знаходяться на перехідному етапі економічного розвитку, стрімко зростає попит на післясередню освіту, зокрема на програми професійної підготовки висококваліфікованих фахівців. Це спричинено декількома чинниками, серед яких, найзначущими є: демографічні зміни, збільшення кількості випускників середніх навчальних закладів, утвердження навчання впродовж життя та розвиток знаннево орієнтованої економіки. Постійне зростання попиту, відповідно ставить виклики перед можливостями державного сектору вищої освіти на задоволення існуючих потреб. Така ситуація, у свою чергу, сприяє пошуку альтернативних шляхів надання освітніх послуг, що призводить до розвитку приватного освітнього сектору, посилення впливу дистанційної освіти на основі сучасних інновацій в ІКТ, становлення нових форм ТВО. Очевидно, що кількість студентів, котрі навчаються у зарубіжжі збільшуватиметься і надалі, однак залишається нез'ясованим, яка частина прогнозованого попиту на транснаціональні освітні послуги буде забезпечена завдяки студентській мобільності, а яка – іншими формами ТВО [497]. Адже аналіз статистичної, нормативної, методичної літератури свідчить, що паралельно з посиленням студентської мобільності відбувається суттєве підвищення кількості академічних програм та інституцій – провайдерів⁸ освітніх послуг, що перетинають національні кордони для поширення навчальних курсів серед студентської молоді у країнах їхнього проживання.

На нашу думку, вдумливе вивчення основних елементів й форм ТВО допоможе науковому обґрунтуванню цього феномена як національного механізму розвитку соціально-економічного потенціалу будь-якої країни. Нині

⁸ *Провайдер* (від англ. *provider*) – постачальник; той, хто надає або забезпечує необхідними товарами чи послугами.

ми є свідками формування вражаючого, але вкрай складного явища ТВО. Наразі воно являє собою повноцінну освітню сферу світового масштабу. На думку фахівців, критично бракує загально визнаних дефініцій та індикаторів для створення міжнародної класифікації різних елементів ТВО та формування на її основі вірогідних переліків й типологій. Ми проаналізуємо декілька варіантів структури ТВО, розроблених експертами з Австралії, Канади й США. У межах дослідження розкриємо, насамперед, обґрунтовані у 2012 р. Е. Стембах (А. Stambach), професором американського університету Вісконсін-Медісон, дві моделі ТВО, що носять соціо-філософський характер, тобто розглядають її розвиток з позиції впливу на цивілізаційний поступ суспільства та значення продукування знання як загальнолюдського блага й комерційного продукту. Зазначені моделі науковець представила як: *1) модель глобального ринку освітніх послуг і 2) модель глобального надбання людства* [40; 49]. Перша модель підкреслює значимість комерційної складової в процесі обміну людьми і товарами, у той час як друга – наголошує на відкритому обміні знаннями, товарами, інформацією, природними й соціальними ресурсами, котрі набувають найбільшої цінності й значимості за умови їх колективного використання й поширення.

Ретельний аналіз зазначених моделей показав, що *модель глобального ринку освітніх послуг* передбачає змагання університетів за найкращі людські розуми у сучасному світі обмежених ресурсів. За таких умов викладачі й студенти, вчені й дослідники стають конкурентоспроможними товарами, прив'язаними до певних посад, заробітної плати й навантаження, тобто їх розглядають як ресурси, що продаються на ринку університетів. При цьому, університети використовують знання учених для комерційних цілей, а вчені конкурують за обмежені робочі місця в університетах. Будучи конкуруючими товарами на ринку освітніх послуг, студенти і викладачі розвивають найвищу продуктивність за умови щедрого фінансування. У такий спосіб на цьому ринку людські ресурси і робочі місця стають певним видом багатства, свобода трактується як відсутність регуляторних процедур, а вільна торгівля ученими і

їх інтелектуальними продуктами забезпечує інтереси широкого кола людей, тобто працює на благо суспільства в цілому.

Водночас, згідно з *моделлю глобального надбання людства* знання є формою багатства, що спільно використовується, а не предметом конкурентної торгівлі. Нині, на думку прихильників другої моделі, це багатство у недостатній кількості представлене на ринку освітніх послуг. Це означає, що за умови продажу кожного аспекту знання за гроші без державного регулювання, суспільна цінність інформації втрачає свою цінність для громади на користь зростання доходів приватного бізнесу, тобто якщо університети запровадять платний доступ до знаннєвого продукту, який вони виробляють, суспільство суттєво постраждає. Адже, будучи неконкурентоспроможним товаром, освіта потребує неринкових підходів до розвитку, зокрема субсидій з боку держави, філантропічної допомоги з боку меценатів, а також об'єднаних ресурсів для підтримки в цілому. З огляду на розуміння освіти як безмежного засобу продукування знання, вона є найкориснішою за умови широкого розповсюдження і використання. Приклади аргументів на користь цієї точки зору все частіше з'являються не лише на сторінках наукових періодичних видань, а й у комерційних мас-медіа. В межах цієї моделі багатство розуміється як мудрість, свобода як широке розповсюдження багатства, в якому суспільство являє собою відкритий простір вільно поширюваної інформації.

На думку Е. Стембах, нині ТВО уособлює синтез двох представлених моделей, тобто вона водночас є конкурентною індустрією і спільним надбанням, загальним ресурсом, а відтак має бути інтелектуально відкритою для всього людства. У якості прикладу інтеграції двох моделей дослідниця представляє діяльність Вісконсінського центру освітньої продукції та послуг (США), який ліцензує незапатентовану інтелектуальну власність, що охороняється авторським правом. До таких, зокрема, належать інструменти оцінювання знань з англійської мови, які використовуються переважно у старших школах заочної форми навчання. Прибутки від цих послуг з ліцензування повторно інвестуються у базові дослідження на тривалій основі за

таким розподілом: 20% – групі з досліджень і розвитку, 15% – департаменту досліджень, 65% – університету. Критики моделі глобального ринку стверджують, що Центр неетично приватизував суспільне надбання, оскільки мова є соціально-когнітивним навиком, а не товаром, який можна захищати авторськими правами. Іншим негативним аргументом є те, що продаж мовних послуг для учнів бідних верств населення, які не отримують якісної освіти, суттєво погіршує їх фінансове становище. А відтак, успішна діяльність Центру полягає в отриманні прибутку від продукції, до якої діти із соціально знедолених родин не мають доступу.

Прихильники моделі глобального ринку переконують, що Центр не далеко просунувся у запровадженні вільної торгівлі знаннями, оскільки повторне інвестування 65% у роботу університету не є обачним рішенням, за умови, що Центр планує генерувати прибутки. Більше того, вони розглядають інвестування ресурсів у роботу наукових департаментів як замасковану форму застарілої системи соціального забезпечення. Однак, ретельне вивчення діяльності Центру показало інтеграцію двох моделей, а саме: з точки зору моделі глобального ринку Центр розглядає вчених і їх інтелектуальні продукти як конкурентоспроможні товари, що мають зберігатися у спеціалізованих закладах, а сам університет – як індустрію суспільних послуг, який повинен максимально збільшувати інвестиції і підтримувати вільну торгівлю, водночас, реінвестуючи прибутки у базові дослідження. З точки зору моделі глобального надбання людства ринок сам по собі не може задовольнити усі потреби у проведенні досліджень, оскільки вони потребують об'єднаного фінансування і підтримки як з боку держави, так і філантропів. Знання, що знаходиться у вільному використанні, не завжди має ринкову цінність (є ліквідним), проте завжди повинно захищатися і субсидуватися, а наукової послуги і засоби дослідження університетів необхідно інвестувати на глобальному рівні.

В епоху глобалізації, коли товари і послуги виробляються й продаються на міжнародному рівні виникає проблема розробки критеріїв для реінвестування в інтелектуальну власність та авторські права. Прихильники

міжнародної торгівлі освітніми й науковими послугами стверджують, що інвестування університетами в міжнародні інтелектуальні продукти є хорошим методом гармонізації міжнародної системи, оскільки спільна транснаціональна діяльність без кордонів сприяє створенню нових загально визнаних стандартів. Отже, прихильники обох моделей наразі намагаються виробити найкращі засоби управління системою ТВО для забезпечення глобальної торгівлі освітніми послугами, оскільки ідеї про вільний освітній ринок, на які посилаються обидві моделі, базуються на різних підходах до розуміння свободи, суспільства, добробуту, багатства тощо [15].

Одна із перших спроб структурно-функціонального аналізу ТВО здійснена австралійськими дослідниками Д. Девіс (D. Davis), А. Ольсен (A. Olsen) та Е. Бом (A. Bohm) у 2000 р. У своєму дослідженні науковці представили «Двовимірну модель транснаціональної вищої освіти», в якій відображено усі типи надання транснаціональних освітніх послуг за двома вимірами: «Студентський вимір» та «Провайдерський вимір» [303]. На рисунку 4.1.1. ми представили графічне зображення зазначеної моделі. Як бачимо, модель передбачає, що впродовж Студентського виміру провайдер може рухатися від традиційної форми навчання у режимі фізичної присутності, через дистанційне навчання, що підтримується безпосередньо ним чи партнерською інституцією до незалежного дистанційного навчання та он-лайн освіти. Водночас, впродовж Провайдерського виміру провайдер може діяти в різних ситуаціях, як у межах власного кампусу без залучення партнерів, так і за допомогою різних партнерських угод, надаючи студентам послуги з розміщення у навчальних приміщеннях, доступу до бібліотечних фондів, маркетингу навчальних програм, адміністрування оплати за навчання, здійснення моніторингу й контролю за результатами навчання, викладання й тьюторської підтримки викладачами, а також розробки індивідуальних навчальних планів.

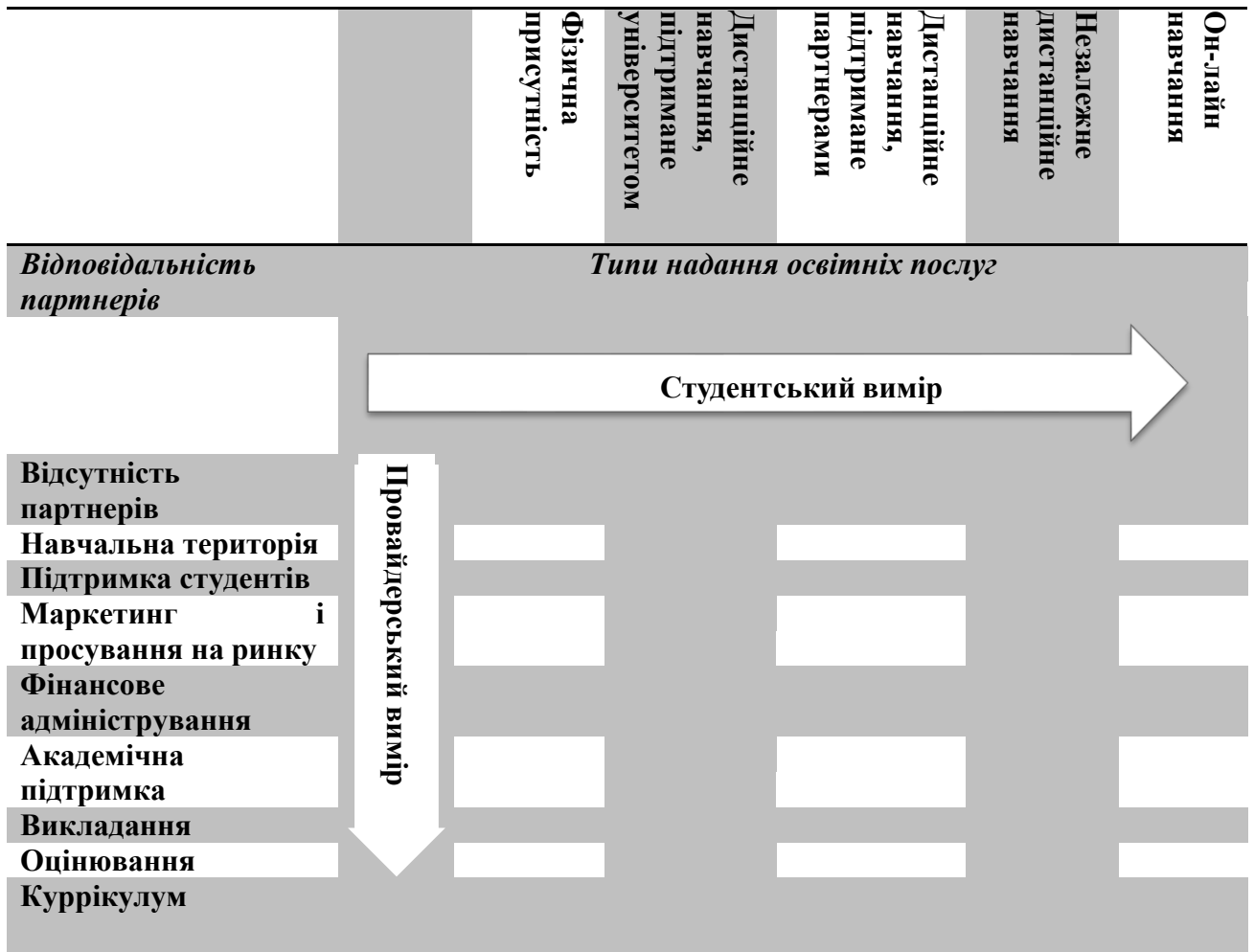


Рис. 4.1.1. Двовимірна модель транснаціональної вищої освіти

Джерело: Davis D., Olsen A., Bohm A. Transnational Education Providers, Partners and Policy: challenges for Australian institutions offshore: a research study presented at the 14th Australian International Education Conference. – Canberra: IDP Education Australia, 2000. – 134 p.

Проте, нині найпопулярнішою у міжнародних наукових колах та документах міжнародних організацій є структура ТВО, розроблена канадською дослідницею Дж. Найт у 2006 р. Проаналізуємо основні компоненти ТВО з огляду на виконувані ними функції. У Таблиці 4.1.1. наведено структуру ТВО для узагальнення розуміння її сутті та ілюстрації двох основних напрямів функціонування. Перший напрям представлений вертикальним низхідним рухом від студентської до інституційної мобільності. Важливо зазначити, що кількість студентів, бажаючих отримати освіту у зарубіжних країнах постійно зростає і, у такий спосіб, студентська мобільність стає найбільшим компонентом ТВО. Однак, останніми роками значного поширення набуває

практика викладання академічних курсів і навчальних програм зарубіжних університетів для студентів локальних ВНЗ у країні їх постійного проживання. Другий напрям представлений горизонтальним рухом зліва направо, що позначає суттєві зміни спрямованості ТВО від розвивального співробітництва через освітні зв'язки до комерційної діяльності, іншими словами від надання допомоги й підтримки до міжнародної торгівлі освітніми послугами.

Таблиця 4.1.1.

Структура транснаціональної вищої освіти

Компоненти ТВО	Форми й умови мобільності		
	→ Розвивальне співробітництво	→ Освітні зв'язки	→ Комерційна торгівля
Індивідуальна мобільність студенти, професори, викладачі, науковці експерти, консультанти	Семестрове/річне навчання Повний курс дипломного навчання Практична/наукова робота Інтернатура Консультації		
Інституційна мобільність програм курси і програми вищої та післядипломної освіти	Твінніг Франчайзинг Валідація Спільні/подвійні програми Дистанційні/он-лайн програми		
Інституційна мобільність провайдерів університети, інститути консорціуми, компанії	Філії кампусів Віртуальні університети Незалежні інститути Злиття/об'єднання		
Інституційна мобільність проектів академічні проекти / проекти з надання послуг	Дослідження Курикулярні розробки Технічна допомога Освітні послуги		

Джерело: Knight J. Cross-border Education: An Analytical Framework for Programme and Provider Mobility / Jane Knight. – Higher Education: Handbook of Theory and Practice. – Springer Academic Publishers: Dordrecht, 2006. – P. 345 – 396.

Як видно з таблиці, до першого компоненту ТВО відноситься міжнародне пересування студентів, професорсько-викладацького корпусу, науковців та експертів. Студентська мобільність передбачає декілька варіантів, а саме: вони можуть пройти повний курс навчання і отримати ступінь закордоном, взяти

участь у короткостроковому навчанні в іншій країні, зареєструватися на практику або інтернатуру за програмою обмінів тощо. Оплата цього типу ТВО здійснюється через укладання угод про співробітництво та обміни між ВНЗ, з державних стипендіальних фондів, приватних або благодійних фондів, а також безпосередньо учасниками міжнародних програм. Водночас, викладачі, науковці та експерти, як правило, проводять закордоном науково-викладацьку діяльність, надають консультаційні, експертні й дорадчі послуги, фінансування котрих може носити індивідуальний або інституційний характер через укладання відповідних угод, контрактів, оплати послуг з державних та приватних джерел.

Другим компонентом ТВО є міжнародна міграція навчальних програм. Викладання будь-якої програми здійснюється на основі угод про співпрацю між іноземним та локальним вищим навчальним закладом або може бути самостійною ініціативою іноземного провайдера освітніх послуг. Програми можуть надаватися дистанційно, очно та за змішаною моделлю. Франчайзинг, твінінг та інші нові форми укладання угод набувають широкого розповсюдження. У деяких випадках, програмно-методичне забезпечення та кваліфікаційне тестування надається іноземним навчальним закладом, а викладання і організаційне забезпечення навчання здійснюється частково або повністю місцевим закладом. Подекуди, закордонний провайдер освітніх послуг несе повну відповідальність за реалізацію навчальної програми, однак може мати місцевого партнера, що надає інвестиції у організацію навчального процесу. Дистанційне розповсюдження програм відбувається за інших умов. Натомість, функціонування віртуальних університетів є окремим прикладом транснаціонального руху повного комплексу програм певної спеціальності чи курсу підготовки.

Третій компонент ТВО представлена навчально-освітніми інституціями, тобто провайдерами освітніх послуг, до складу яких входять усі типи вищих навчальних закладів, компаній та корпорацій, залучених до міжнародної освіти. Ключовою характеристикою цього типу є те, що інституції фізично або

віртуально переміщуються на територію країни-реципієнта освітніх послуг. За одним сценарієм, переміщення інституції передбачає наявність ґрунтового переліку програм та академічно-адміністративної підтримки освітніх послуг, що надаються. Провайдер може заснувати філію кампусу або повноцінний заклад. За іншим сценарієм – провайдер переміщується шляхом поглинання (купівлі) або об'єднання з місцевою навчальною інституцією. До переліку провайдерів освітніх послуг також входять приватні та державні, прибуткові та неприбуткові освітні інституції, асоціації й компанії.

До *четвертого компоненту* ТВО експерти/аналітики також відносять широке коло освітніх проектів та послуг, що діють в межах СОП і є частиною досліджуваного феномену. До їх переліку входять різноманітні ініціативи щодо розробки спільних курикулумів, проведення досліджень, здійснення бенчмаркінгу⁹, надання технічної допомоги та асистування, створення платформ для е-освіти, професійного розвитку та інших видів діяльності, спрямованих на розвиток потенціалу, особливо у сфері ІКТ. Усі зазначені проекти можуть здійснюватися як частина донорської допомоги, академічної співпраці та комерційних контрактів [406, 345 – 396].

Охарактеризуємо другий та третій компоненти, котрими представлена інституційна мобільність програм і провайдерів у ТОП. Швидкий темп кількісного зростання різних провайдерів, що пропонують навчальні програми і курси професійної підготовки, спричинив певний хаос та невизначеність у їх ідентифікації, що спонукає експертів розробляти класифікаційні системи й типології для розпізнавання нових «гравців» у досліджуваному нами міжнародному просторі.

Типологія інституційної мобільності провайдерів. Зростання у глобальному масштабі потреби у вищій освіті призвело до збільшення різноманітності транснаціональних провайдерів освітніх послуг. Дослідники зазначеної проблеми розподіляють усіх провайдерів на дві категорії: 1) традиційні інституції вищої освіти, що орієнтуються на навчання, викладання,

⁹ *Бенчмаркінг* – встановлення орієнтирів для зіставлення і визначення рівня ефективності.

науково-дослідну роботу й надання просвітницьких послуг суспільству; 2) нові або альтернативні провайдери з пріоритетним напрямом на навчально-викладацькій діяльності й наданні освітніх послуг [408, 27]. Зазвичай, до *традиційних інституцій вищої освіти* відносяться державні неприбуткові, приватні прибуткові та неприбуткові навчальні заклади. Варто зауважити, що багато країн мають змішану систему державного й приватного фінансування закладів вищої освіти, що спричинило певне розмивання самого розуміння державних і приватних навчальних інституцій. З одного боку, за рахунок приватних коштів частково фінансуються державні університети, котрі, у свою чергу, залученні до прибуткової комерційної діяльності. З іншого – у більшості країн приватні університети мають право на державне фінансування і часто здійснюють неприбуткові соціальні проекти. Одне із важливих питань у міжнародній діяльності ВНЗ пов'язане з їх акредитацією: чи є університет частиною національної системи вищої освіти і чи визнаний він національною добросовісною акредитаційною/ліцензійною агенцією. Річ у тім, що у межах ТВО визнання й реєстрація є критично важливим інструментом забезпечення легітимності освітньої діяльності інституції та присудження кваліфікацій, що пропонуються студентам. Практика показує, що переважна більшість традиційних університетів є сумлінними інституціями, що відповідають національним і зарубіжним вимогам до діяльності. Експерти відмічають, що останнім часом спостерігається збільшення кількості так званих «шахрайських» провайдерів з низьким рівнем надання освітніх послуг, що не мають реєстрації, відповідної акредитації й ліцензій від визнаних локальних або закордонних агенцій. Зазначені провайдери, як правило, акредитуються в агенціях, котрі продають акредитаційні документи на комерційній основі, що у міжнародній освітній практиці дістало назву «акредитаційний конвеєр» [339, 14]. Крім того, сучасна міжнародна освітня реальність переживає загрозливе збільшення кількості «дипломних конвеєрів», котрими стають зареєстровані у мережі Інтернет навчальні заклади, що продають дипломи й сертифікати на підставі

практичного досвіду студента, не надаючи йому жодних освітніх послуг у вигляді навчального курсу чи програми.

Нові або альтернативні провайдери відрізняються за своєю суттю, але часто описуються як компанії чи консорціуми, що надають освітні послуги у вигляді навчальних програм професійної підготовки на платній основі задля отримання прибутку. Як свідчить аналіз статистичних досліджень, такі провайдери здебільше орієнтовані на розробку й впровадження навчальних курсів та програм професійної підготовки, що передбачають науково-дослідну діяльність. Прикладами таких провайдерів можуть слугувати спеціальні навчальні заклади у структурі всесвітньовідомих ТНК «Apollo» (США), «Informatics» (Сінгапур), «Artech» (Індія); медіа компаній «Pearson» (Велика Британія), «Thomson» (Канада); корпоративні університети ТНК «Motorola» та «Toyota», а також мережі університетів, професійних асоціацій тощо. Нові провайдери транснаціональної освіти можуть бути як фізичними, так і віртуальними інституціями, що доповнюють, співпрацюють, співіснують або конкурують з місцевими ВНЗ [406]. У Таблиці 4.1.2. ми відобразили різноманітність провайдерів освітніх послуг та визначити їх типи, відповідно до форм транснаціональної діяльності.

Таблиця 4.1.2.

Типологія традиційних і нових провайдерів

<i>Типи провайдерів</i>	<i>Статус</i>	<i>Прибутковий / неприбутковий</i>	<i>Коментарі</i>
<i>Традиційні ВНЗ, орієнтовані на навчальну й дослідницьку діяльність та послуги суспільству</i>			
<i>Ліцензовані ВНЗ</i>	Відносяться до державні неприбуткові, приватні неприбуткові та прибуткові інституції. Як правило, ВНЗ є частиною національної системи освіти і ліцензовані сумлінними національними акредитаційними агенціями.	Можуть бути прибутковими та неприбутковими.	Багато країн мають змішану систему державного і приватного фінансування ВНЗ, але межі, що відрізняють один тип від іншого, не є чіткими.

Нелицензовані ВНЗ	Приватні ВНЗ, що не входять до національної системи освіти і не визнані національними акредитаційними агенціями. Якщо ВНЗ надає освітні послуги низької якості, він ідентифікується як незареєстрований шахрайський заклад.	Прибутковий, орієнтований на локальну та міжнародну діяльність.	Так звані «дипломні конвєсери» продають дипломи без належного навчання і відносяться до фальшивих транснаціональних провайдерів. «Шахрайські провайдери», як правило, акредитовані сумнівними само-лицензованими компаніями, що продають акредитаційні документи.
<i>Нові або альтернативні провайдери, орієнтовані на навчальну діяльність та комерційні послуги</i>			
ВНЗ комерційних компаній	Можуть бути у державній або приватній власності, включаючи: 1. ВНЗ компаній, що ліцензовані чи не ліцензовані сумлінними агенціями; 2. Компанії, що орієнтовані на надання послуг. Обидва типи не належать до національної системи освіти.	Прибуткові.	Відносяться безліч різнопрофільних компаній (ІКТ, медіа, видавництво), що пропонують професійні програми та допоміжні послуги. Доповнюють, співпрацюють, співіснують або конкурують з традиційними ВНЗ. Компанії, що пропонують навчальні академічні програми і відносяться до державного комерційного сектору, зареєстровані у Глобальному освітньому каталозі (Global Education Index), котрий створено Спостережувальним центром за транснаціональною освітою (Велика Британія).
Корпоративні ВНЗ	Частина великих міжнародних корпорацій, знаходяться поза межами національної освітньої системи. Не завжди ліцензовані національними агенціями.	Неважливо.	Корпорації, котрі засновують власні навчальні інституції для професійної підготовки своїх працівників, є транснаціональними провайдерами по суті, оскільки представляють великі мультинаціональні компанії. Вони завжди співпрацюють з традиційними ВНЗ, зокрема у сфері визнання кваліфікацій та присудження дипломів.

Професійні, організації та мережі	Представляють комбінований тип державної, державно-приватної чи приватної організації.	Прибутковий.	Організації та мережі можуть належати/ не належати до національної освітньої системи і бути акредитованими/неакредитованими сумлінними агенціями.
Віртуальні ВНЗ	Відносяться усі віртуальні ВНЗ, котрі можуть бути/не бути частиною національної системи освіти і бути/не бути ліцензованими акредитаційними агенціями.	Зазвичай орієнтовані на отримання прибутку за умови транснаціональної діяльності.	Національній системі освіти, що є споживачем освітніх послуг складно здійснювати моніторинг та регуляцію транснаціональних віртуальних ВНЗ через їх дистанційні методи навчальної діяльності.

Джерело: опрацювання автора за Knight J. Cross-border Education: An Analytical Framework for Programme and Provider Mobility / Jane Knight. – Higher Education: Handbook of Theory and Practice. – Springer Academic Publishers: Dordrecht, 2006. – P. 345 – 396.

З огляду на представлену таблицю, варто підкреслити той факт, що незалежно від приватної чи державної форми власності ВНЗ, цей чинник вже не є ключовим у диференціації традиційних ВНЗ. Натомість пропонується новий елемент диференціації – офіційне визнання національною акредитаційною агенцією країни-постачальника або країни-споживача. Така зміна підкреслює важливість хорошої репутації та позитивного іміджу навчального закладу, що підтримується шляхом ліцензування у визнаних національних агенціях. Це є результатом двох подій: по-перше, зростаючою значимістю якості освіти в усіх країнах світу та необхідністю розмежування високоякісних навчальних інституцій від низькоякісних; а по-друге, розмитістю кордонів між державним і приватним фінансуванням ВНЗ та прибутковим і неприбутковим їх статусом. Така ситуація склалася через те, що багато неприбуткових ВНЗ отримують фінансування з приватних джерел і подекуди здійснюють прибуткову діяльність з метою диверсифікації джерел фінансування і нарощення прибутків. Особливо це стосується тих країн, що не в змозі збільшувати фінансування ВНЗ попри зростання попиту й вартості навчання. Водночас, приватні інститути отримують державні кошти або субсидії й іноді залучаються до соціальної

неприбуткової діяльності. Саме тому критерій «державна/приватна власність» не є ефективним чинником для диференціації ВНЗ у межах ТВО.

Р. Гарретт (R. Garrett) та Дж. Найт, зазначають, що критерій «новий/альтернативний провайдер» також може змінитися з часом, оскільки ці провайдери у деяких країнах почали отримувати державні асигнування від урядів і проходити акредитаційні процедури національних агенцій забезпечення якості, як і традиційні ВНЗ [339; 405]. Адже однією з головних проблем залишається визнання транснаціонального ВНЗ та надання йому права присудження кваліфікацій у країні-експортері та країні-імпортері. Спостереження науковців свідчать, що деякі «нові провайдери» не входять до національної системи освіти країни-постачальника освітніх послуг і не ліцензовані в ній. У такий спосіб вони знаходяться у статусі «без громадянства» і створюють проблеми для країни-споживача щодо визначення їх якості та легітимності. Усе зазначене призводить до посилення відповідальності країни-споживача за розвиток власних регуляторних процедур реєстрації та акредитації зарубіжних ВНЗ, що прослідковується у багатьох країнах.

Транснаціональна інституційна мобільність провайдерів визначається Дж. Найт як «фізичне переміщення освітнього провайдера (інституція, мережа, компанія) крізь національні кордони з метою надання освітніх послуг (навчальні програми, курси професійної підготовки) студентам або іншим клієнтам» [406, 349]. До інституційної мобільності також належить і програмна мобільність, різниця між якими полягає у масштабах, рівнях і можливостях охоплення освітніми послугами, що надаються, а також локальною присутністю та розміром інвестицій зарубіжних провайдерів. Тобто, за умови програмної мобільності локальна присутність іноземного ВНЗ може бути обмеженою, а кредити і кваліфікації присуджуються ним завдяки самоакредитації або спеціальним методам зарубіжної чи місцевої акредитації.

Типовими формами транснаціональної інституційної мобільності провайдерів є такі:

1. *Зарубіжний кампус* – здійснення освітніх програм у ВНЗ – філії або кампусі, на який розповсюджуються права власності зарубіжного постачальника певної програми. Тобто, провайдер з країни А створює філію свого кампусу у країні Б з метою розповсюдження навчальних програм і курсів для місцевих студентів країни Б. Студенти з країни А також можуть навчатися у філії їхнього університету впродовж семестру або цілого курсу навчання. Кваліфікацію присуджує навчальний заклад з країни А.

2. *Незалежна інституція* – зарубіжний провайдер з країни А (традиційний університет, мережа, ТНК) створює у країні Б окремих вищий навчальний заклад для надання навчальних програм і курсів, а також присвоєння кваліфікації. Як правило, у країні А подібного ВНЗ не існує.

3. *Поглинання/об'єднання* – зарубіжний провайдер з країни А частково або повністю купує місцевий ВНЗ в країні Б.

4. *Корпоративний/афілійований підрозділ* – провайдер освітньої програми, створений (або такий, що є підрозділом) ТНК (холдингова компанія), що за його допомогою здійснює власні освітні програми, включаючи закордонні, виключно для корпоративних потреб. Різні типи державних і приватних, традиційних та нових, місцевих та зарубіжних провайдерів співробітничать на основі інноваційного партнерства для створення мереж чи підрозділів з метою розповсюдження навчальних програм і курсів на дистанційній чи очній основі у зарубіжній країні або у тій, де провайдер зареєстрований.

5. *Навчальний центр* – зарубіжний провайдер з країни А створює навчальний центр у країні Б для надання підтримки студентам, котрі навчаються за його програмами. Навчальний центр може бути незалежним або співпрацювати з локальним провайдером у країні Б.

6. *Віртуальний університет* – провайдер з країни А розповсюджує навчальні курси і програми для студентів у різних країнах світу шляхом дистанційної освіти, використовуючи, переважно, Інтернет-технології без надання особистої, віч-на-віч, допомоги [406, 386].

У цілому, типологію транснаціональної мобільності провайдерів ми узагальнили у Таблиці 4.1.3.

Таблиця 4.1.3.

Типологія транснаціональної мобільності провайдерів

<i>Форми</i>	<i>Опис</i>	<i>Приклади</i>
<i>Зарубіжний кампус</i>	Провайдер країни А створює філію свого кампусу у країні Б з метою розповсюдження навчальних програм і курсів для місцевих студентів країни Б. Кваліфікацію присуджує навчальний заклад з країни А.	Австралійський університет Монаш заснував зарубіжні кампуси у Малайзії та Південній Африці. Університет м. Індіанapolis (США) створив філію-кампус в Афінах (Греція).
<i>Незалежна інституція</i>	Зарубіжний провайдер з країни А (традиційний університет, мережа, комерційна компанія) створює у країні Б окремих вищий навчальний заклад для надання навчальних програм і курсів, а також присвоєння кваліфікації.	Німецький університет у м. Каїр (Єгипет), Фенікський університет (США) у Канаді та Пуерто-Ріко.
<i>Поглинання/ об'єднання</i>	Зарубіжний провайдер з країни А частково або повністю купує місцевий вищий навчальний заклад в країні Б.	Транснаціональна освітня компанія «Лаурет Едюкейшн» придбала локальні ВНЗ в Чилі, Мексиці та інших Латиноамериканських країнах.
<i>Навчальний центр</i>	Зарубіжний провайдер з країни А створює навчальний центр у країні Б для надання підтримки студентам, котрі навчаються за його програмами. Навчальний центр може бути незалежним або співпрацювати з локальним провайдером у країні Б.	Трой Університет (США) створив навчальний центр з підготовки магістрів управління у Бангкоку.
<i>Корпоративний/ афілійований підрозділ</i>	Різні типи державних і приватних, традиційних та нових, місцевих та зарубіжних провайдерів співробітничать на основі інноваційного партнерства для створення мереж чи підрозділів з метою розповсюдження навчальних програм і курсів на дистанційній чи очній основі у зарубіжній країні або у тій, де провайдер зареєстрований.	Карнегі Меллон Університет (США) у партнерстві з компанією «Капаро Груп» заснував кампус в Індії.
<i>Віртуальний університет</i>	Провайдер з країни А розповсюджує навчальні курси і програми для студентів у різних країнах світу шляхом дистанційної освіти, використовуючи, переважно, Інтернет-технології без надання допомоги вічна-віч.	Міжнародний віртуальний університет, Арабський відкритий університет, Відкритий університет Великої Британії тощо.

Джерело: опрацювання автора за Knight J. Cross-border Education: An Analytical Framework for Programme and Provider Mobility / Jane Knight. – Higher Education: Handbook of Theory and Practice. – Springer Academic Publishers: Dordrecht, 2006. – P. 345 – 396.

Типологія інституційної мобільності програм. Транснаціональна мобільність програм визначається Дж. Найт як «фізичне або віртуальне переміщення індивідуальних навчальних програм і програм професійної підготовки крізь національні кордони за допомогою людей та ІКТ. Кредити для отримання кваліфікації можуть надаватися закордонним провайдером – власником програми або його афілійованим місцевим ВНЗ – партнером, також існує практика спільного зарахування кредитів» [406, 388]. Найбільш популярними формами транснаціональної програмної мобільності є франчайзинг, твіннінг, артикуляція, валідація/авторизація, програми присудження подвійних/спільних ступенів, зокрема:

1. *Франчайзинг* – надання зарубіжному провайдеру (навчальному закладу чи юридичній особі) виключних прав на здійснення власної освітньої програми за кордоном. Тобто, провайдер з країни-постачальниці освітніх послуг А уповноважує провайдера з країни Б надавати послуги у вигляді навчальних курсів і програм у країні Б або інших країнах. Кваліфікація присуджується провайдером-постачальником з країни А. Усі організаційно-педагогічні умови (навчання, викладання, управління, оцінювання, розподіл прибутку, зарахування кредитів) забезпечуються провайдером з країни Б, відповідно до конкретної франчайзингової угоди та національних регуляторних правил обох країн (якщо такі існують).

2. *Твіннінг* – угода, за якої провайдер з країни постачальниці освітніх послуг А співпрацює з провайдером, розміщеним у країні Б з метою створення системи, котра дозволяє студентам відвідувати курси і отримувати кредити в обох країнах або у кожній країні окремо. На підставі такої підготовки студентам присуджується одна кваліфікація у провайдера з країни – постачальниці А. Організаційно-педагогічні умови для надання твіннінгових програм і дипломів зазвичай узгоджуються з національними регуляторними процедурами країни А.

3. *Програми присудження подвійних/спільних дипломів* – співробітництво між провайдерами вищої освіти декількох країн щодо розробки та запровадження у навчальний процес програм, після завершення навчання на яких, студент отримує кваліфікацію від кожного університету або спільну від обох ВНЗ. Організаційно-педагогічні умови для надання подвійних/спільних програм і дипломів зазвичай узгоджуються з національними регуляторними процедурами усіх країн – партнерів.

4. *Артикуляція* – різні типи артикуляційних угод між провайдерами, розміщеними у різних країнах дозволяють студентам отримувати кредити за навчальними програмами чи курсами підготовки, котрі пропонують усі заклади-партнери угоди. Така система сприяє тому, що студентам зараховуються кредити за зроблену роботу одним провайдером (у країні А), а кваліфікація за сукупністю кредитів присуджується іншим провайдером (у країні Б). Однак, співпраця між ВНЗ в межах артикуляційних угод вважається вільнішою, ніж у межах твіннінгу.

5. *Валідаційна угода* – освітня програма, що здійснюється національним провайдером за кордоном без створення нової юридичної особи, після завершення якої видається диплом ВНЗ – постачальника програми. Тобто така угода дозволяє провайдеру з країни – реципієнта Б присуджувати кваліфікацію провайдера – постачальника з країни А.

6. *Електронне або дистанційне навчання* – заходи, за яких провайдери постачають програми і курси студентам у різні країни за допомогою дистанційного та віртуального навчання. Також такий вид навчання може включати очну допомогу студентам на базі місцевих традиційних навчальних закладів та центрів-підтримки дистанційної освіти.

У таблиці 4.1.4. ми представили типологію транснаціональної мобільності програм з роз'ясненнями особливостей кожної форми її реалізації.

Таблиця 4.1.4.

Типологія транснаціональної мобільності програм

<i>Форми</i>	<i>Опис</i>
<i>Франчайзинг</i>	Провайдер з країни-постачальниці освітніх послуг А уповноважує

	провайдера з країни Б надавати послуги у вигляді навчальних курсів і програм у країні Б або інших країнах. Кваліфікація присуджується провайдером-постачальником з країни А.
<i>Твіннінг</i>	Угода, за якої провайдер з країни постачальниці освітніх послуг А співпрацює з провайдером, розміщеним у країні Б з метою створення системи, котра дозволяє студентам відвідувати курси і отримувати кредити в обох країнах або у кожній країні окремо. На підставі такої підготовки студентам присуджується одна кваліфікація у провайдера з країни – постачальниці А.
<i>Програми присудження подвійних/спільних дипломів</i>	Співробітництво між провайдерами вищої освіти декількох країн щодо розробки та запровадження у навчальний процес програм, після завершення навчання на яких, студент отримує кваліфікацію від кожного університету або спільну від обох ВНЗ.
<i>Артикуляція</i>	Різні типи артикуляційних угод між провайдерами, розміщеними у різних країнах дозволяють студентам отримувати кредити за навчальними програмами чи курсами підготовки, котрі пропонують усі заклади-партнери угоди.
<i>Валідаційна угода</i>	Угода, що дозволяє провайдеру з країни – реципієнта Б присуджувати кваліфікацію провайдера – постачальника з країни А.
<i>Електронне або дистанційне навчання</i>	Заходи, за яких провайдери постачають програми і курси студентам у різні країни за допомогою дистанційного та віртуального навчання.

Джерело: опрацювання автора за Knight J. Cross-border Education: An Analytical Framework for Programme and Provider Mobility / Jane Knight. – Higher Education: Handbook of Theory and Practice. – Springer Academic Publishers: Dordrecht, 2006. – P. 345 – 396.

Кожен з представлених типів ТВО може незалежно існувати сам по собі, проте інституційна мобільність програм і провайдерів рідко зустрічається у чистому вигляді, як правило, вони реалізуються паралельно. Часто інституційна мобільність пов'язана з індивідуальною мобільністю людей, тобто академічна мобільність професорсько-викладацького складу для роботи у зарубіжних філіях чи партнерських освітньо-наукових інституціях для організації студентської мобільності. Наприклад, двостороннє співробітництво стає популярною формою взаємодії, а саме: студенти завершують перший рік навчання за програмою у своїй країні, а потім їдуть закордон у ВНЗ-партнер для захисту диплому. Створення подвоєних або спільних програм передбачає таке співробітництво, в межах якого студенти навчаються у своїй країні, щоби бути зарахованими на курси відповідного ступеню закордоном. Нові форми ТВО часто використовуються університетами як платформа для інших видів

діяльності, як-то маркетинг, зарахування іноземних студентів, наукове співробітництво та дослідницькі проекти.



Джерело: опрацювання автора

Рис. 4.1.2. Авторська схема структури транснаціональної вищої освіти

Отже, узагальнивши результати досліджень експертів у галузі ТВО, ми дійшли висновку, що в цілому, полікомпонентна структура ТВО складається з двох основних компонентів, а саме: індивідуальної транснаціональної мобільності студентів та викладачів з метою надання й отримання транснаціональних освітніх послуг, а також інституційної транснаціональної мобільності навчальних програм та освітньо-наукових інституцій з метою надання освітніх та дослідницьких послуг. Обидва зазначені компоненти мають різні форми реалізації своїх функцій, що зумовлено різною типологією їх складових [15; 40]. На рисунку 4.1.2. нами представлена авторська схематична структура ТВО, що відповідає її сучасному стану розвитку. На подальших сторінках дослідження ми детально проаналізуємо особливості реалізації кожного з представлених компонентів у досліджуваних країнах.

4.2. Індивідуальна транснаціональна мобільність студентів і професорсько-викладацького складу

Гармонізація систем вищої освіти в ЗЄПВОН та її відлуння в країнах Азії, Африки, Північної й Південної Америки, розвиток міжнародних рейтингів університетів, широке висвітлення їх результатів у ЗМІ вказують на становлення нового глобального простору вищої освіти, що трансформує сутність сучасних ВНЗ, їх навчально-наукову діяльність, кількісний і якісний склад студентів, а також політичні рішення відповідальних політиків за розвиток вищої освіти. Однак, суттєве збільшення потоків міжнародної мобільності студентів і викладачів, формує інший ключовий аспект цього еволюційного процесу. Усе більше молоді вибирає навчання за кордоном в іноземних ВНЗ. Зростання транснаціональної студентської мобільності відображає швидке охоплення вищою освітою населення в усьому світі, яке зросло на 78% за останнє десятиліття [346]. Подібними статистичними даними оперують і дослідники ОЕСР, котрі фіксують 90% збільшення чисельності іноземних студентів у країнах-членах організації за останні десять років, зокрема, за їхніми показниками у 2010 р. у світі навчалось 4,1 млн. студентів за межами країни свого громадянства [369].

Узагальнені статистичні дані міжнародних організацій ми представили на Рис. 4.2.1.



Рис. 4.2.1. Статистичні дані ЮНЕСКО та ОЕСР щодо динаміки кількісного зростання студентської мобільності

Джерело: опрацювання автора за Global flow of tertiary-level students. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 26.12.12: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international->

[student-flow-viz.aspx](#). – Заголовок з екрану. – Мова англійська; How many students study abroad and where do they go? – Education at a Glance 2012: Highlights. – OECD Publishing, 2012.; OECD. Education at a Glance 2014: OECD Indicators. – Paris: OECD Publishing, 2014. – 568 p.

Цікавими, на нашу думку, у цьому контексті є прогнозовані оцінки чисельності іноземних студентів, розроблені експертами з різних міжнародних організацій. Найбільш вірогідним способом прогнозування чисельності студентів вважається застосування методу екстраполяції попередніх тенденцій. Так, у період з 1975 по 2001 р. зростання студентської мобільності було відносно стабільним з 3,3% середнього щорічного приросту. З 2001 р. по 2007 р. відбулося значне збільшення, що дорівнювало щорічному приросту у 8,1 %. Використовуючи простий метод екстраполяції експерти пропонують декілька сценаріїв розвитку студентської мобільності, в залежності від яких прогностичне число іноземних студентів коливається від 3,7 до 6,4 млн. осіб до 2025 р. Фахівці ЮНЕСКО і ОЕСР обґрунтовують чотири сценарії прогностичної оцінки майбутньої студентської мобільності:

1) логістична екстраполяція, заснована на даних за останні п'ять років, яка передбачає середній щорічний приріст чисельності на 1,07 % між 2007 та 2025 рр.;

2) лінійна екстраполяція, заснована на даних за останні 15 років, яка передбачає середній щорічний приріст чисельності на 2,21 % , що становитиме 4,5 млн. осіб до 2025 р.;

3) поліноміальна екстраполяція, заснована на результатах спостережень за останні 32 роки, яка передбачає приріст на 5,6 млн. осіб до 2025 р. або 3,55 % щорічно;

4) екстраполяція, що допускає складний темп зростання впродовж періоду 1975 – 2007 рр. і прогнозує наявність 6,4 млн. осіб до 2025 р. або збільшення на 4,22 % щорічно [33].

Усі зазначені сценарії засновані на довготерміновому прирості чисельності студентів. Перший кількісний сценарій допускає, що зростання 2000 років носить виключний характер і у подальшому сповільниться, хоча

відповідатиме показникам зростання за минулі десятиліття. Відповідно до другого сценарію, можливе накладання двох контрастних показників темпів зростання 90-х рр. XX ст. і початку XXI ст. Третій сценарій враховує попередній розвиток, приділяючи основну увагу останньому періоду. Четвертий сценарій співвідноситься з постійним середньорічним складним темпом зростання впродовж усього періоду спостережень [73, 103].

Стрімкий розвиток індивідуальної мобільності, на думку С. Вінсен-Ланкрана (S. Vincent-Lancrin), полягає у поєднанні, з одного боку різних, проте не взаємовиключних чинників, а саме: 1) прагнення країн до розвитку академічних і культурних обмінів; 2) зростаюча мобільність кваліфікованих фахівців в умовах глобалізованої економіки; 3) прагнення сучасних ВНЗ до отримання додаткових прибутків або підвищення свого статусу й зміцнення репутації на національному й міжнародному рівні; 4) отримання вигоди із економічно активного населення з вищим рівнем освіти в країнах, що розвивається або тих, що потерпають від старіння населення [73, 87]. Попри те, що індивідуальна мобільність традиційно впродовж віків характеризувала академічний світ вищої освіти, нині її динаміка суттєво змінилася. Індивідуальна мобільність ще двадцять років тому обумовлювалася тогочасними політичними, геостратегічними, культурними процесами, що сприяли міжнародному розвитку країн, тобто мобільність розглядалася як один із способів стати відкритішими зовнішньому світу. Але, не зважаючи на те, що університети підтримували й схвалювали присутність іноземних студентів, ніяких спеціальних зусиль для їх залучення не робили.

Однак наприкінці 90-х рр. XX ст. об'єднавча політична активність в європейських країнах та зростаюча економічна активність у Азіатсько-Тихоокеанському регіоні спричинили значний розвиток індивідуальної мобільності. У свою чергу, країни Північної Америки, котрі завжди викликали зацікавленість у іноземних студентів, лише впродовж останніх декількох років розпочали активну стратегію залучення іноземних студентів. У цілому, позитивна динаміка чисельності іноземних студентів, що навчаються на

міжнародних програмах закордоном, віддзеркалює одну із ключових тенденцій розвитку ТВО, насамперед, щодо кількісних показників цього процесу. Отже, зважаючи на мету підрозділу, розкриємо сутність індивідуальної мобільності як однієї із найбільш наочних форм ТВО, а також окреслимо основні тенденції її розвитку з огляду на сучасні зміни.

Варто зауважити, що зарубіжні дослідники по-різному класифікують та структурують ТВО, а відтак, по-різному окреслюють місце індивідуальної мобільності у ній. Так, у структурі ТВО, що розроблена Дж. Найт, міжнародне пересування студентів, професорсько-викладацького корпусу, науковців та експертів відноситься до першої з чотирьох категорій ТВО. Студентська мобільність, на думку вченої, передбачає декілька варіантів, а саме: вони можуть пройти повний курс навчання і отримати ступінь закордоном, взяти участь у короткостроковому навчанні в іншій країні, зареєструватися на практику або інternатуру за програмою обмінів тощо. Водночас, викладачі, науковці та експерти, як правило, здійснюють закордоном науково-викладацьку діяльність, надають консультаційні, експертні й дорадчі послуги [406, 346]. Як бачимо, дослідниця не розділяє індивідуальну мобільність на студентську та викладацьку і відносить її до одного структурного компоненту ТВО.

Натомість, експерт ОЕСР К. Тремблей (К. Tremblay), у своїх працях розмежовує поняття «студентська мобільність» та «академічна мобільність професорсько-викладацького складу» [583, 58 – 59]. Науковець зауважує, що у багатьох країнах тема міжнародної академічної мобільності стала однією з ключових у політиці, як з точки зору відправлення фахівців за кордон, так і залучення до країни працівників наукової сфери. Дослідники і викладачі університетів перетинають кордони задля участі у короткотермінових консультаційних візитах, творчих відпустках, програмах обміну або регулярного залучення до навчального процесу іншої країни на тривалі періоди часу. Пересування подібного роду дуже важливі для побудови довгострокових наукових зв'язків і контактів з ВНЗ зарубіжних країн. Також мобільність викладацького персоналу іноді спостерігається у інституційній програмній

мобільності, наприклад, коли мова йде про академічні поїздки з головного ВНЗ з метою викладання навчальних курсів у закордонній філії. До студентської мобільності дослідниця відносить регулярну студентську мобільність в іншу країну на повний академічний рік, що, як правило, враховується в міжнародній статистиці, наприклад, у інформаційних довідниках ОЕСР.

Отже, для детального висвітлення проблеми індивідуальної студентської мобільності, на нашу думку, варто розглянути міжнародні підходи до класифікації учасників цього процесу. Під категорією «міжнародні мобільні студенти» розуміють студентів, які перетнули державний кордон для навчання в іншій країні або навчаються на дистанційних програмах зарубіжного ВНЗ, тобто ці студенти не є резидентами чи громадянами країни, в якій вони здобувають освіту. У міжнародній статистичній методології міжнародні мобільні студенти є підгрупою категорії «іноземні студенти», до якої відносяться студенти, які мають постійне місце проживання в приймаючій країні [583, 61]. З цієї причини, кількість іноземних студентів в глобальному масштабі, як правило, більша, ніж мобільних студентів, оскільки іноземні студенти визначаються за національністю, а мобільні студенти – за попередньою країною навчання або проживання [73, 88].

Варто зазначити, що вперше узагальнена публікація даних про міжнародну студентську мобільність з'явилася у 2006 р. у документах ОЕСР як додаток до даних про іноземних студентів. Відтоді майже усі дослідники цієї проблеми послуговуються розробленою експертами міжнародної організації методологією обрахування чисельності мобільних студентів. Вона полягає в тому, що до категорії мобільних студентів відносять лише тих осіб, які формально зараховані до ВНЗ приймаючої країни, натомість короткотривалі обміни і візити не враховуються. Ідеальним вважається, коли міжнародна студентська мобільність вимірюється кількістю іноземних студентів, які перетнули кордони країни з освітньою метою. Відповідно до специфіки імміграційного законодавства різних країн та обмеженості доступу до даних, такі іноземні студенти можуть вважатися особами, які не є резидентами країни

навчання або студентами, котрі отримали попередню освіту в іншій країні [394, 194 – 223].

На думку К. Тремблей, концепція іноземних студентів є неідеальним показником студентської мобільності, оскільки може враховувати іммігрантів, які прибули до приймаючої країни набагато раніше перед вступом в університети. Дослідниця у своїх працях дотримується такої версії: «міжнародні студенти» визначаються за участю в навчальних програмах транснаціональної мобільності, що еквівалентні одному семестру очного навчання в зарубіжному ВНЗ, а «іноземні студенти» – неідеальним критерієм, що ідентифікує негромадян країни навчання [583, 62]. Проте більшість науковців та експертів ТВО прийшли до одностайного рішення у термінології для статистичних обрахунків й аналітичних матеріалів. З практичної точки зору дані про іноземних студентів використовуються в якості приблизних показників студентської мобільності, переважно, у зв'язку з доступністю інформації з більшості країн і тим, що це єдиний тип даних, який дозволяє застосовувати лонгітюдний підхід [73, 89].

На відміну від студентської мобільності суттєвою є нестача даних про академічну мобільність професорсько-викладацького складу університетів. Ситуація ускладнюється наявністю різних форм академічної мобільності, від короткотермінових переміщень на декілька днів чи тижнів до довгочасних, тривалістю понад рік. Вивчення цієї проблеми уможливило висновок про те, що рівень довгострокової міжнародної мобільності і працевлаштування вчених залежить від особливостей національної політики різних країн. Дослідження ОЕСР, здійснене у 2008 р., показало, що переважна більшість країн цієї організації дозволяє ВНЗ працевлаштовувати іноземних наукових співробітників та викладачів [583, 120]. У деяких країнах це питання вирішується на рівні університетів, в інших – іноземців набирають у тих сферах, де відчувається нестача власних фахівців. Проте, офіційна відкритість до прийому іноземних громадян виявляється по-різному з точки зору фактичної мобільності, а саме: Велика Британія, Нова Зеландія та Австралія

демонструють високий рівень частки іноземних громадян серед викладачів ВНЗ, натомість Фінляндія, Нідерланди, Південна Корея та Іспанія – досить обмежений. Однак, тенденції транснаціональної індивідуальної мобільності засвідчують, що така форма довгострокової вхідної академічної мобільності зростає за останні роки в результаті активного запрошення зарубіжних викладачів і вчених до окремих університетів певної країни, що може бути і не характерним для всієї країни в цілому.

Іншим виміром академічної мобільності є її вихідний характер, тобто це дозвіл штатному педагогічному персоналу ВНЗ тимчасово працювати у зарубіжних навчальних інституціях або перебувати там в межах академічної відпустки зі збереженням їхніх посад. Дослідження показує, що останніми роками прослідковується певна тенденція до зменшення кількості вчених, які на тривалий період часу виїжджають закордон. Виключенням є Нова Зеландія, де ВНЗ відправляють своїх працівників в академічні закордонні відрядження для розвитку науково-дослідницьких контактів. Професор Мельбурнського університету (Австралія) С. Маргінсон та професор Університету Твенте (Нідерланди) М. ван дер Венде також відзначають відсутність зростання академічної мобільності у довгостроковій перспективі, крім США, де вхідний її вимір обмежується наукоємними й технологічними галузями [454, 63]. Дослідники зауважують, що у більшості країн основними формами академічної мобільності є короткотермінові відпустки, обміни для здійснення спільних досліджень, а частка викладачів, що беруть участь у короткотермінових візитах набагато більша, ніж у довготермінових.

У цілому зацентруємо, що швидке зростання транснаціональної мобільності студентів і педагогічного персоналу університетів зумовлене різними чинниками, які ми розкриємо детальніше на подальших сторінках. Студенти і викладачі переміщуються різними країнами з низки причин, котрі стосуються якості зарубіжного освітнього чи наукового досвіду, цінності цього міжнародного досвіду на ринку праці; загальної привабливості інтелектуального, культурного і політичного клімату в країні перебування;

легкості доступу до вищої освіти закордоном, у тому числі й з точки зору витрат на навчання та мови навчання. Проте, систематичних аналізів й емпіричних досліджень пріоритетних мотивів отримання вищої освіти в іншій країні і пошуку конкретного місця навчання або роботи, нині майже не здійснюється.

На приклад, Дж. Кім (J. Kim) перевіряв важливість різних чинників, що впливають на сукупні потоки мобільності студентів впродовж тривалого часу. Його результати свідчать, що спільна мова і релігія приймаючої країни, а також її політична стабільність мають велике значення. З іншого боку, на прийняття рішення про вибір країни навчання впливає відстань між нею та батьківщиною студентів, хоча цей вплив з плином часу дещо зменшується завдяки зниженню вартості транспортних перевезень. Стосовно вибору місця призначення, то позитивний вплив мають безпека, географічна наближеність і присутність друзів та родичів у країні навчання. До інших значимих чинників відносяться освітня репутація навчальних закладів та доступність інформації про зміст програм навчання [398, 339]. Попри той факт, що такі емпіричні дослідження лише частково забезпечують відомості про складну комбінацію чинників, котрі впливають на вибір напрямів мобільності, вони визначають основні змінні величини, що відображають взаємозв'язок детермінант переміщення.

Найважливіші чинники можна виявити, узагальнивши доступну інформацію щодо студентської та викладацької мобільності переважно з національних звітів країн для доповідей міжнародних організацій. Так, Ф. Альтбах визначив основоположні чинники, що «підштовхують» людей вчитися закордоном та ті, що «витягують» їх на територію приймаючої країни, використовуючи підхід «push and pull» з економіки міграції [210, 18 – 24.]. У результаті дослідження вчений ідентифікував дев'ять ключових чинників, а саме: 1) внутрішні обмеження і відсутність спеціальностей, на котрі є попит; 2) фінансування вищої освіти в країні походження і вплив плати за навчання на інші напрями; 3) можливості часткового сезонного працевлаштування під час навчання закордоном; 4) академічна заробітна плата і непов'язана з нею

фінансова допомога; 5) мова навчання; 6) репутація міжнародної кваліфікації та вплив рейтингу університету; 7) престиж країни перебування і міжкультурного досвіду; 8) віддача від транснаціональної мобільності для ринку праці; 9) імміграційні мотивації та вплив імміграційної політики [17].

Розглянемо їх детально. *По-перше*, серед спонукальних чинників відзначають обмеженість потенціалу в країні походження студентів або відсутність певних спеціальностей, що змушує студентство від'їжджати закордон з метою отримання диплому про вищу освіту за спеціальністю, котра недоступна або відсутня на внутрішньому ринку освітніх послуг. Внутрішні обмеження дійсно можуть сприяти високій конкуренції при вступі до ВНЗ і студентам простіше вступити до університетів закордоном. Це пояснює феномен студентської мобільності, зокрема, на азійському континенті та в країнах ОЕСР, де країни з обмеженим прийомом студентів демонструють високий рівень зовнішньої мобільності. Зовнішня мобільність також є високою у невеликих системах освіти Ірландії, Ісландії та Норвегії, котрі не в змозі забезпечити увесь спектр популярних спеціальностей, що користуються попитом.

По-друге, одним із важливих чинників є спосіб фінансування. Дослідження показують, що у сімей зменшуються стимули інвестувати значні кошти у навчання дітей закордоном, якщо якісну освіту можна отримати дома безкоштовно чи недорого. Для таких студентів видатки можуть стати важливим чинником у виборі країни навчання. З іншого боку, студенти з країн, де необхідні значні приватні інвестиції для отримання вищої освіти, більше схильні до платного навчання закордоном. Ця група студентів, будучи споживачами освітніх послуг, вибирає країни для навчання на основі порівняння вартості таких послуг. Попри те, що вартість – є важливим чинником прийняття рішень, він стосується не всіх студентів і не всіх університетів. С. Маргінсон зауважує, що витрати мають значення для вищої ліги університетів, котрі входять у рейтинги найкращих 20 - ти чи 50 - ти університетів світу [450, 26]. Інтерес до цих елітних університетів зумовлений

їх авторитетом, малою чисельністю, а також бажанням набути соціальних зв'язків на майбутнє. Серед університетів другого рівня спрацьовує раціональна модель споживчої поведінки, і студенти порівнюють вартість навчання в різних ВНЗ і країнах. Австралія і Нова Зеландія розвинули свій експортний сектор освіти за рахунок нижчого прожиткового мінімуму та плати за навчання, порівняно з Великою Британією й США. Проте, така цінова перевага поступово скорочується, оскільки на арену освітніх послуг вийшли інші конкуренти з країн Південно-Східної Азії, а в Європі можна отримати безкоштовну вищу освіту [290]. Ця ситуація пов'язана також із запровадженням англійських програм навчання в зазначених країнах, чим і пояснюється стійке зростання кількості іноземних студентів у них.

Крім того, витрати впливають лише на вибір студентів із середнього класу, а багаті студенти меншою мірою залежать від рівня оплати за навчання і щоденних видатків. На приклад, огляд якісної статистичної характеристики тайських студентів австралійських університетів демонструє, що для еліти Австралія не є головним напрямом вибору місця навчання, натомість ця країна приваблює тих, хто не може з різних причин навчатися в США й Великій Британії [509, 138]. Здатність студентів оплачувати навчання закордоном залежить великою мірою від їх соціально-економічного стану, а для другої групи – від економічних умов країни походження, тобто, країни з середнім рівнем доходів, як правило, приймають іноземних студентів із бідних країн, що розвиваються, через їх фінансові можливості. Це свідчить про певну ієрархію країн, в якій найдорожчі країни за вартістю навчання приваблюють студентів із багатих країн, у той час як інші студенти навчаються у країнах з низькою вартістю освіти. Іншим важливим чинником міжнародної мобільності студентів є, так звані, «бізнес-цикли», тобто: дослідження вчених показують, що досвід економічної кризи азійського континенту в кінці 90-х рр. XX ст. співпав із зниженням реєстрації студентів з країн, котрі постраждали від девальвації національної валюти. Аналогічний спад абітурієнтів спостерігається у Великій Британії із країн – не членів ЄС, що свідчить про відтік студентів у дешевші

регіони. Проте, студенти із розвинених країн та тих, що розвиваються, по-різному реагують на цикли ділової активності: зарахування іноземних студентів із країн – не членів ОЕСР до університетів США залежить від проциклічних параметрів, у той час, як студентів із країн ОЕСР – від контрциклічних. Дослідники стверджують, що платоспроможність і кредитні обмеження більшою мірою впливають на вихідців із країн, що розвиваються, натомість альтернативні видатки – на вихідців із країн ОЕСР. Результати досліджень також демонструють, що значні коливання курсів національних валют – девальвація більше 20%, впливають протягом трьох і більше років на диверсифікацію і стійкий розвиток різних стратегій індивідуальної мобільності студентів [222, 230].

По-третє, витрати за кордоном не обмежуються платою за навчання для іноземних студентів, до них додаються транспортні тарифи, медичне обслуговування, вартість навчальних матеріалів, інституційні та житлові видатки. Способи фінансування навчання в іншій країні можуть виступати не менш важливим критерієм, нарівні з загальними витратами на освіту. Дійсно, переважна більшість студентів самостійно фінансує частину свого навчання, зокрема у США це характерно для двох третин іноземних студентів, які, як правило намагаються отримати повний пакет допомоги від університетів: гранти, позики, робочі місця. Дослідження показало, що в Австралії 64% іноземних студентів працюють для фінансування своїх наукових робіт, а у Великій Британії це стосується 33 % студентів з країн – не членів ЄС [309, 331]. У цілому, можливість отримати роботу на умовах неповного працевлаштування займає важливе місце серед критеріїв вибору країни серед перспективних студентів.

По-четверте, економічні чинники відіграють першочергову роль також у плануванні довготермінової транснаціональної мобільності викладачів через заробітну плату та різноманітні пільги. Міграційна теорія, зокрема, передбачає, що рішення про міграцію є результатом співставлення розмірів окладів й інших

грошових винагород. З цієї точки зору експатріація¹⁰ професорсько-викладацького складу із Європи до США не викликає здивування, враховуючи суттєву різницю в оплаті праці [323, 129–133]. Такою ж значною є мобільність викладачів у науково-технічних дисциплінах, що пов'язано зі значущою різницею в оплаті при викладанні певних дисциплін у США та відносно однорідній шкалі окладів у більшості європейських країн. Проте, заробітна плата не завжди виступає єдиним критерієм, неабияке значення мають інші аспекти, а саме: умови праці, бюджет наукових досліджень і участі у міжнародних конференціях тощо. Дж. Річардсон (J. Richardson) та С. Маккенна (S. McKenna) [523, 70] підтверджують у своїх працях, що Нова Зеландія приймає на роботу в місцеві університети велику кількість іноземних викладачів, попри відносно низьку заробітну плату, але значні видатки на науково-дослідницьку роботу. А інтерес до постійної експатріації серед британських вчених вищий, ніж у викладачів університетів. Умови проведення досліджень також важливі для канадських дослідників, яким імпонують динамічні іноземні академічні товариства та кращі фонди, розраховані на дослідження, конференції й лабораторне устаткування.

По-н'яте, академічна й студентська мобільність обмежена мовними можливостями, оскільки мова навчання стає або стимулом, або перешкодою. Йдеться про те, що країни, мова яких не має широкого розповсюдження і вжитку, зіштовхуються зі значними труднощами у залученні іноземних студентів, викладачів й учених, аніж англомовні. З тієї ж причини студенти з низьким рівнем знань іноземних мов обмежені у виборі зарубіжних ВНЗ. Аналіз літературних джерел з теми дослідження показав, що потоки студентської мобільності між країнами з однаковою мовою зростають, а для країн, чию мову поділяють одна або декілька країн, характерним є низький рівень міжнародної мобільності до іншомовних держав. З іншого боку, вивчення англійської мови слугує стійкою мотивацією для навчання

¹⁰ *Експатріація* – (від франц. expatriation, від лат. ex – з, поза і patria – вітчизна, батьківщина) – втрата громадянства внаслідок добровільного або примусового, виселення громадянина за межі країни. Звичайно пов'язується з натуралізацією в іноземній державі.

закордоном, оскільки «іноземні мови розглядаються як паспорт для поїздки на навчання, роботи, стажування й побудови кар'єри за рубежом» [583, 70]. З цієї точки зору має місце конкуренція за навчання на англійській мові, про що свідчить переважання п'яти напрямів англомовного навчання, котрі приваблюють 46% усіх іноземних студентів. Ця конкуренція пояснюється використанням англійської мови у якості мови глобального спілкування, оскільки 20% населення світу можуть не лише спілкуватися нею, а також використовувати в якості робочої мови. У Великій Британії обстеження іноземних студентів, свідчить про те, що для 75% з опитаних англійська мова є визначальним чинником у виборі країни для навчання. Швидке зростання іноземних студентів в університетах Австралії, Ірландії та Нової Зеландії також пояснюється їх англомовним статусом [370, 120].

По-шосте, ще один аспект, що діє як технологія «push and pull» – це репутація міжнародної кваліфікації. Адже в очах іноземних студентів університети зі світовим ім'ям часто виступають в якості іміджу всієї системи вищої освіти. Проте такі університети сконцентровані у невеликій кількості розвинених країн, що діє як магніт для кращих студентів із країн, котрі не в змозі забезпечити своїм абітурієнтам вищу освіту найкращої якості, а відтак репутація стає пріоритетним чинником індивідуальної мобільності. Однак, здійснити правильний вибір на основі оцінки академічної освіти, що надається різними ВНЗ у різних країнах, вкрай важка справа, оскільки лише невелика частина країн збирає дані про результати навчання студентів в університетах, крім того такої інформації немає і у світовому масштабі. Таким чином, нестача інформації змушує успішних і талановитих студентів здійснювати вибір університету для навчання на основі репутації, а не кваліфікованих досліджень ефективності ВНЗ й рейтингах. Експерт ОЕСР Д. Нюше (D. Nusche) відмічає, що впродовж останнього десятиліття статус і престиж посилити вплив при виборі потенційними студентами університету й країни для навчання за межами своєї батьківщини, тому ВНЗ з успішною дослідницькою історією намагаються привабити більшу кількість талановитої молоді з закордону [484,

5]. Крім того цьому суттєво сприяє поява глобальних університетських рейтингів Шайханьського університету (Китай), британської газети «Таймз», німецької агенції з академічних обмінів DAAD, як регуляторів впливу на студентську й академічну мобільність. На нашу думку, такий стан справ можна пояснити відсутністю глобального агентства забезпечення якості вищої освіти, оскільки все ж таки якість має найбільше значення для високих досягнень студентів та розкриття наукового потенціалу педагогічного персоналу.

По-сьоме, привабливість певних країн та регіонів через їх географічне розташування, кліматичні умови, культуру й спосіб життя також є важливим чинником для прийняття рішення про місце подальшого навчання. Г. ван Гоф (H. van Hoof) та М. Фербітен (M. Verbeeten) визначили три ключові чинники для вибору США, а саме: 1) можливість жити в країні з іншою культурою; 2) можливість подорожувати; 3) конкретні причини вибору саме цієї країни [366, 46]. Крім цього міжкультурний досвід проживання й навчання в різних країнах надає переваги у вивченні іноземних мов і набутті соціальних навичок, зокрема, зміни стереотипів щодо інших національностей, формування альтернативного погляду на світ й зрілості суджень, розвитку умінь міжкультурного спілкування й дипломатії, потенціалу й навичок вирішення проблем.

По-восьме, результати викладацької чи студентської мобільності не обмежуються вивченням мови і розвитком міжкультурної комунікації. Більшість людей перетинає кордони з метою розширення можливостей кар'єрного зростання і вигідної економічної віддачі на ринку праці [622, 681 – 705]. Прагнення навчатися закордоном значною мірою залежить, з одного боку, від політики країни походження студента щодо фінансової допомоги виїжджаючим, а з іншого – від внутрішньої політики країни навчання, вартості проживання й стабільності курсів валют тощо. Планування довготермінового набуття зарубіжного досвіду також залежить від визнання міжнародних дипломів на місцевих ринках праці. На жаль, емпіричні дослідження про фактичну віддачу від навчання за рубежом на продуктивність ринку праці носять фрагментарний характер і залежать від повернення студентів на

батьківщину після закінчення навчання. Так, стосовно таких студентів, емпіричні дані значно обмежені, оскільки спеціального обліку періодів навчання закордоном під час реєстрації робочої сили майже не здійснюється. Проте, транснаціональна індивідуальна мобільність надає низку інших переваг, а саме: 54% колишніх студентів, що пройшли навчання закордоном за програмою ЄС «ERASMUS+», вважають, що цей досвід допоміг їм отримати перше робоче місце з відповідною їхнім очікуванням заробітною платою. Серед випускників цієї програми також спостерігається підвищений рівень плинності кадрів, що може свідчити про швидше просування кар'єрними щаблями. «ERASMUS+» надає низку професійних переваг для міжнародної академічної мобільності з точки зору наукових досліджень і викладання, хоча надбавки до заробітної плати не є основним результатом. У цілому, здійснене європейськими експертами дослідження цінності академічної мобільності для професійного розвитку показало, що 54% мобільних учених підкреслюють загальне розширення дослідницьких контактів, 60% – поліпшення академічних знань, 53% – активізацію участі в інноваційних наукових дискусіях, 45% – покращення викладання, 40% – розробку й запровадження нових методів навчання. Крім того, мобільність в межах представленої програми впродовж п'яти років трансформується у тимчасову або постійну міграцію, адже відповідно до результатів дослідження 18% студентів і 9% викладачів працювали за кордоном більше, ніж їх немобільні колеги [254].

По-дев'яте, деякі іноземні студенти розглядають навчання закордоном в якості першого кроку на шляху до подальшої міграції, що є абсолютно раціональною поведінкою молоді. Результати дослідження К. Тремблей щодо інтеграції іммігрантів у ринок праці показали, що дипломи, звичні для місцевих працедавців, надають іноземним студентам очевидну перевагу у порівнянні з іншими іммігрантами, котрі отримали освіту за рубежом [582, 200]. Ф. Альтбах також відмічає, що навчання в країні з метою подальшого працевлаштування є суттєвим чинником, що приваблює до деяких країн, спрямовує інтереси іноземних студентів і підкреслює привабливість країн з точки зору подальших

можливостей імміграції [209; 210, 22]. Однак, маємо зауважити, що імміграція після завершення навчання за кордоном не завжди є первісною мотивацією для самого навчання. Вона також може бути результатом зовнішніх стимулів, розроблених приймаючою країною з метою підвищити привабливість країни для іноземних студентів. Більшість країн-членів ОЕСР спростили свою імміграційну політику для заохочення тимчасової та постійної імміграції студентів в умовах дефіциту кваліфікованої робочої сили.

Отже, виявленні чинники та проаналізовані статистичні дані, на наше переконання, вказують на те, що основні тенденції розвитку транснаціональної індивідуальної мобільності можна охарактеризувати двома ключовими показниками: «зростання» й «диверсифікація». Перший відображує позитивну динаміку чисельності іноземних студентів, що навчаються за міжнародними програмами підготовки за кордоном, а другий – різноманітність форм і підходів до її реалізації. А відтак, розглянемо основні тенденції у статистичних показниках.

За останні 30 років кількість іноземних студентів збільшилася втричі. Країни-члени ОЕСР приймають на навчання майже 85% іноземних студентів у світі, що відповідає майже 3 млн. чоловік. Проте, дві третини – 67% мобільних студентів, що навчалися в країнах ОЕСР, представляли країни, що не є членами цієї організації. У цілому тенденція полягає у тому, що чим менше країна приймає іноземних студентів на навчання і її показники прийому нижчі, тим більше до неї їдуть на навчання студенти з сусідніх країн чи країн цього регіону. Головним приймаючим регіоном серед усіх регіонів ОЕСР є Європа, котра прийняла 1,3 млн. студентів, що відповідає 52% усіх іноземних студентів у світі. Країни Північної Америки – члени ОЕСР прийняли 765 тис. іноземних студентів, втративши привабливість своїх університетів для студентів азійських країн, натомість у країнах Азіатсько-Тихоокеанського регіону, кількість іноземних студентів зросла до 425 тис. чоловік за рахунок зміцнення внутрішньої регіональної мобільності. Регіональний аналіз не змінив відомий факт, що основні потоки іноземних і мобільних студентів концентруються в

обмеженій кількості країн. Четвірка провідних англомовних країн (Австралія, Велика Британія, Канада та США) забезпечують прийом половини (51%) усіх іноземних студентів на території ОЕСР. Однак спостерігається розсіювання потоків студентської мобільності, тобто траєкторії мобільності мобільних студентів стають різноманітнішими, а сама індивідуальна мобільність розглядається як вигідна стратегія розвитку для більшої кількості країн [73, 90].

Щодо вихідної мобільності, то склад країн-постачальників мобільних студентів за останнє десятиліття залишився незмінним, де загальновідомим лідером є Китай і Гонконг (17% від усіх іноземних студентів світу), за ними розміщуються Індія (6%), Південна Корея (4%), Німеччина (3%), Франція (2%). Найбільша кількість підданих країн, які отримують вищу освіту закордоном, відносно розміру їх системи вищої освіти, як правило, спостерігається у невеликих країнах. Ці країни надають обмежені пропозиції на ринку освітніх послуг з точки зору кількості й різноманітності навчальних програм, що спонукає студентів від'їздити на навчання до інших країн [73, 92]. Унаочнення цих процесів нами представлено на Рис. 4.2.2.



Рис. 4.2.2. Регіональний аналіз вхідних і вихідних потоків іноземних студентів

Джерело: Винсен-Ланкран С. Трансграничне высшее образование: тенденции и перспективы развития / Стефан Винсен-Ланкран // Вестник международных организаций. – 2010. – № 3 (29). – С. 86 – 109.

Далі за логікою нашого дослідження розглянемо перспективи зростання студентської мобільності як найпоширенішої форми ТВО. На думку С. Вінсен-

Ланкрана [73, 100], декілька фактів указують на подальше посилення студентської мобільності найближчими десятиліттями, а саме:

1. Зростання частково залежить від поширення вищої освіти в світі. Число студентів, які потенційно отримуватимуть вищу освіту за кордоном, активно збільшуватиметься, насамперед, у країнах, що швидкими темпами розвиваються – Китай, Індія, Індонезія – і у такий спосіб впливатимуть на зростання студентської мобільності. У найближчій перспективі зниження привабливості розвинених англомовних країн для навчання іноземних студентів не передбачається, навіть за умови стабільного показнику студентської мобільності у СОП.

2. ВНЗ і національні уряди країн не в змозі швидко врегулювати зростаючий запит на вищу освіту. Відтак вони обопільно збільшують інвестиції в розвиток ТВО й стимулювання процесів мобільності, а саме: суттєво вдосконалили інфраструктуру для забезпечення студентської мобільності у країнах-постачальниках та країнах-споживачах, насамперед, за рахунок адміністративних заходів щодо соціального забезпечення; покращився інформаційний супровід навчання за кордоном, зокрема щодо грантування талановитих студентів; прогресує визнання іноземних дипломів та кваліфікацій, що стимулюватиме короткотермінову мобільність та забезпечуватиме повернення молодих фахівців у країну походження після закінчення навчання [615]

3. Розвиток студентської мобільності стає пріоритетним напрямом освітньої політики більшості ВНЗ у Австралії, Великій Британії, Канаді, США. Розширювати можливості студентської мобільності університети намагаються за рахунок встановлення партнерських угод з іншими інституціями вищої освіти. Такий підхід може стимулювати менш престижні університети докладати зусилля для розвитку механізмів підтримки студентської мобільності. Стратегії, прийняті університетами й урядами країн для перевтілення ВНЗ у всесвітньовідомі навчальні заклади або покращення своєї конкурентоздатності на світовому ринку освітніх послуг, успішно

використовують такі засоби як транснаціональна мобільність студентів та програм [452, 10].

4. Студентська мобільність зміцнюватиме свої позиції, за допомогою подальшого розвитку нових технологій, що спрощуватимуть способи переміщення, зв'язок з родиною, вартість транспортних видатків. Так, створення соціальних і освітніх мереж, а також використання англійської мови у навчальному й науково-дослідному процесі сприятимуть розвитку мовленнєвих навичок іноземних студентів і полегшуватимуть їх залучення до індивідуальної мобільності.

5. Великого значення набуває також індивідуальна мотивація навчання за кордоном, пов'язана, насамперед з підвищення рівня заробітної плати, а також з потенційною можливістю подальшої еміграції у привабливішу для проживання і професійного розвитку країну.

6. Суттєвою перешкодою для багатьох студентів у реалізації бажання навчатися за кордоном залишається висока вартість студентської мобільності. Попри зростаюче державне співфінансування, висока вартість обмежує можливості для студентів із країн, що розвиваються або мають низький рівень ВВП, здобувати освіту у престижних університетах світу. Дослідники зауважують, що оскільки більшу частину витрат на студентську мобільність покривають сім'ї студентів, темпи її зростання не зменшуються. Навіть глобальна економічна криза ніколи не має насправді глобальних масштабів, прикладом чого може слугувати ситуація у найбільших постачальників студентів Китаї та Індії, котрі впродовж 2008 – 2009 рр. не зазнали рецесії на тлі зниження економічного розвитку. Саме тому Австралія, котра приймає на навчання більшість азійських студентів, зафіксувала 20% приріст іноземних студентів у 2008 р. [23] З другого боку, запровадженні системи підтримки за допомогою переведення за кордон грантів і позик, скоротили різницю вартості національних і зарубіжних програм навчання.

7. Індивідуальна студентська мобільність може досягнути свого граничного (остаточного) рівня завдяки так званому «політичному» чиннику.

Мова йде про здатність будь-якої країни приймати іноземних студентів до певного рівня, після якого у місцевих мешканців розвивається ворожість до іноземців, оскільки студентська мобільність – це частина ширшої проблеми міграції і негативного суспільного ставлення до мігрантів. Країни-лідери, котрі приймають до 20% мобільних іноземних студентів (Австралія, Канада, США) регулярно проводять опитування громадськості щодо потенційного негативного ставлення до погіршення якості вищої освіти через велику кількість іноземних студентів. Крім того, не всі країни готові до прийняття великої кількості іноземних студентів, що пов'язано насамперед з мовною підготовкою викладачів та іншого персоналу університетів. Однак, попри такі обмеження проблема граничного рівня студентської мобільності залишається важливою найближчими десятиліттями, оскільки навіть при встановленні природного обмеження для приймання студентів на рівні 15% від загальної кількості студентської молоді в країні, це означатиме збільшення кількості іноземних студентів до 7,2 млн. чоловік до 2025 року [615, 20].

Підсумовуючи представлені матеріали дослідження підкреслимо наявну складність й комплексність феномену транснаціональної індивідуальної мобільності з точки зору багатоманітності її форм і тенденцій розвитку. Ця складність спричиняє численні проблеми для органів управління вищою освітою на інституційному, загальнодержавному й міжнародному рівнях, зокрема щодо оптимізації мобільності, забезпечення рівного доступу до ТВО, захисту студентів, забезпечення якості освіти і моніторингу циркуляції інтелектуальних ресурсів, котрі потребують подальшої спеціальної уваги науковців і політиків.

4.3. Інституційна мобільність програм в університетах розвинених англomовних країн

Студентська мобільність є лише однією з форм ТВО, хоча і найзначущою, зважаючи на обсяги залучених осіб та масштаби розповсюдження. Проте, все

більше студентів прагнуть отримувати вищу освіту без необхідності виїжджати за межі батьківщини, наприклад шляхом дистанційних програм або курсів, що пропонуються зарубіжними університетами у країні їхнього проживання. Як зазначає Ф. Альтбах: «ми живемо на початку епохи ТВО, в якій наукові інституції із однієї країни працюють в іншій, навчальні програми сумісні в університетах різних країн, вищу освіту можна отримати за допомогою дистанційних технологій» [210, 18]. Дійсно, ми стаємо свідками зародження і розвитку транснаціонального надання освітніх послуг, тенденції, що обумовлена низкою багатосторонніх міжнародних угод у галузі торгівлі послугами, а також реформами освіти у багатьох країнах, які зробили доставку цих послуг гнучкою і дозволили іноземним ВНЗ працювати на своїх територіях. Розвинені англійські країни, передусім Велика Британія і Австралія, виступили ініціаторами цього руху, а США стали головною його силою. У Європі створювалися зарубіжні університетські містечка, а впродовж останніх десяти років значного розвитку набула транснаціональна мобільність програм та освітніх інституцій, особливо у напрямі країн Азії та Близького Сходу. Інноваційна сутність цих форм ТВО позначає, на нашу думку, початок довгострокових і глибинних трансформацій вищої освіти у цілому.

Програмна мобільність – це друга за поширеністю форма ТВО порівняно з індивідуальною мобільністю студентів і викладачів. Як зазначалося нами у підрозділі 4.1., програмна мобільність або мобільність навчальних програм охоплює дистанційні курси навчання, запропоновані іноземними ВНЗ; спільні курси і програми, розроблені в межах партнерства між місцевим і зарубіжним ВНЗ; делеговані курси і програми, в яких зарубіжний ВНЗ надає право місцевому провайдеру забезпечувати освітні послуги, навіть без участі викладацького персоналу головного ВНЗ. Отже, включно з дистанційною освітою, що уособлює програми підготовки через мережу Інтернет (або електронне навчання, он-лайнове навчання), котра доповнюється традиційною формою фізичної присутності в місцевому ВНЗ-партнері, ця форма ТВО реалізується переважно завдяки традиційним формам навчання у зарубіжних

партнерських інститутах. Стосунки між місцевими та зарубіжними ВНЗ будуються на різних договірних засадах: від допомоги у розвитку до ринкових відносин [43].

Міжнародне університетське партнерство, що засноване виключно на принципах некомерційного співробітництва, є однією із стандартних форм міжнародної програмної й інституційної мобільності в галузі вищої освіти англomовних країн. Цей тип партнерства, як правило, існує паралельно з індивідуальною студентською мобільністю і мобільністю викладачів. Іноді студентська мобільність передбачає і мобільність окремих навчальних програм, мета яких полягає у сприянні взаємному зарахуванню кредитів, отриманих у ВНЗ-партнері, як частини присуджуваної кваліфікації або у створенні спільних кваліфікацій. Іншим, менш розвиненим наразі напрямом партнерства, є спільна розробка навчальних програм. Яскравим прикладом некомерційного університетського партнерства може слугувати програма «ERASMUS+», що діяла в межах Болонського процесу розвитку ЗЄПВОН, відповідно до якої, кожен університет-учасник програми має двосторонні угоди у середньому з 47 ВНЗ [73, 93]. Поряд з цим, комерційне співробітництво університетів нині відіграє суттєву роль у розвитку вищої освіти в усьому світі.

Оцінити кількість транснаціональних навчальних програм або кількість студентів, які навчаються на зарубіжних програмах в рідній країні, досить складно. Варто зауважити, що експерти констатують серйозну нестачу вірогідних даних про обсяги та типи транснаціональної мобільності програм і провайдерів, необхідних для здійснення аналітичних досліджень. Навчальні й наукові інституції у різних країнах світу докладають чимало зусиль для збору даних про індивідуальну студентську мобільність і лише протягом останніх п'яти років за підтримки міжнародних організацій почали відслідковувати інституційну мобільність програм та провайдерів. Збір інформації ускладнює брак загальноновизнаного поняттєво-категоріального апарату та наявність різних систем обробки даних.

Країнами-піонерами цього процесу стали Австралія, Велика Британія та Нова Зеландія, котрі почали збирати статистичні дані від всесвітньо визнаних ВНЗ щодо обсягів та напрямів їх транснаціональної освітньої діяльності. Інші країни, переважно на Європейському континенті, також долучаються до збору зазначеної інформації, фокусуючись при цьому, переважно, на внутрішньо-європейській мобільності. Однак, такі зусилля спрямовані, насамперед, на збір інформації про традиційні ВНЗ і, як правило, не враховують дані про нових й альтернативних провайдерів освітніх послуг. Розглянемо для прикладу особливості статистичних досліджень в Австралії, Великій Британії та Новій Зеландії щодо поширення ТВО. Так, Австралія є визнаним лідером у постійному оновленні достовірної бази даних про обсяги, типи, рівні освіти та програми і курси, котрі університети країни пропонують за кордоном. Цю діяльність здійснює Австралійський департамент освіти, науки і технологій, котрий щорічно збирає, аналізує і публікує відповідні документи. У Новій Зеландії роботу зі збору даних про транснаціональні освітні послуги університетів розпочали у 2001 р. за сприяння Департаменту міжнародної політики й розвитку Міністерства освіти країни. А Велика Британія приєдналася до цих країн у 2002 р. з інформацією про навчальні програми, зреалізовані британськими ВНЗ у зарубіжжі.

Проаналізовані Дж. Найт статистичні звіти трьох досліджуваних країн, показали наявність певних розбіжностей у методах збору й обробки інформації щодо експорту університетських програм [407, 136]. У Таблиці 4.3.1. ми наводимо основні критерії розподілу даних, визначені канадською дослідницею.

Таблиця 4.3.1.

Порівняння даних про реалізацію навчальних програм за кордоном в Австралії, Великій Британії, Новій Зеландії

Країна (джерело даних) Критерії відбору даних	Велика Британія	Австралія	Нова Зеландія
Відсоток ВНЗ, що реалізують	–	88%	47%

програми за кордоном			
Кількість студентів, що навчаються за транснаціональними програмами	101 645	97751	2200
Кількість транснаціональних програм	–	1569	63
Країни - імпортери	Гонконг	Китай, Гонконг, Сінгапур, Малайзія у цілому забезпечують 70 % експорту	Малайзія – 23% Китай – 9% Австралія – 9% Гонконг – 6% Сінгапур – 6%
Програми за рівнем освіти	Бакалавр – 56% Магістр – 44%	–	Проміжний рівень – 34% Бакалавр – 39% Магістр – 27%
Навчальні дисципліни	Бізнес – 44% Право – 13% ІКТ – 8,5%	Бізнес Управління Економіка	Бізнес/Торгівля – 15% Медицина – 15% Комп'ютерні науки – 14% Менеджмент – 13%
Шляхи реалізації	–	–	42% – стаціонарне навчання у кампусі 32% – дистанційне навчання 26% – комбінація обох шляхів

Джерело: Knight J. Cross-Border Higher Education: Issues and Implications for Quality Assurance and Accreditation / Jane Knight. – Higher Education in the World 2007 – Accreditation for Quality Assurance – What is at Stake? – Global University network for Innovation: Barcelona, 2006. – P. 134 – 146.

Як бачимо, науковець виокремила сім спільних критеріїв, на основі яких можна сформулювати уявлення про географічну спрямованість транснаціонального руху навчальних програм національних ВНЗ, про зростаючі потреби певного регіону світу в освітніх послугах на рівні вищої освіти, про підвищення попиту на конкретні напрями професійної підготовки фахівців, про кількісне співвідношення програм за рівнями вищої освіти, про переваги у застосуванні традиційних і дистанційних методів реалізації навчальних програм, а також відслідкувати динаміку індивідуальної та інституційної мобільності у просторі і часі.

Згідно з результатами дослідження К. Зігареса (C. Ziguras) і Г. МакБьорні (G. McBurnie), міжнародні рейтинги засвідчують найбільшу кількість студентів, залучених до транснаціональних програм вищої освіти (до 300 тис. осіб), у двох країнах – Австралії та Великій Британії. При цьому кожен із 38 державних австралійських університетів пропонує закордоном свої навчальні програми, 85% з яких сконцентровані у Китаї, Гонконзі, Сінгапурі й Малайзії, а решта – в Індії, Канаді, Індонезії та Південно-Африканській Республіці. А відтак, кількість студентів, які навчаються на програмах австралійських університетів у рідних країнах, сягає 30% від загального обсягу іноземних студентів в університетах Австралії [459, 11]. Варто зауважити, що практика створення університетами різного роду транснаціональних програм нараховує вже близько двох десятиліть. До початку XXI ст. створення таких програм було переважно ініціативою ВНЗ, а нині – це напрям освітньої політики більшості розвинених країн та тих, що розвиваються, на реалізацію якого створюються спеціальні проекти і виділяється фінансове забезпечення. До прикладу, у США протягом останнього десятиріччя спостерігається кардинальна зміна позиції щодо співробітництва в галузі вищої освіти, а саме: політика «опори лише на власні сили» провідних ВНЗ країни змінюється на ідею диверсифікації освіти, за рахунок навчання студентів, щонайменше, протягом півроку в іншому престижному університеті на основі обміну [55, 74]. Це спричинено, насамперед, тим, що сучасні темпи розвитку виробництва і зростаючий темп впровадження різноманітних інноваційних розробок, вимагають від системи вищої освіти швидкого оновлення освітніх технологій, а також диверсифікації освітнього процесу. Отже, інноваційність виробництва, необхідність застосування інноваційних розробок та потреба диверсифікації підготовки фахівців – виступають об'єктивними чинниками створення транснаціональних навчальних програм.

Експерти констатують, що мотивація створення транснаціональних навчальних програм схожа у різних країнах і, як правило, полягає у тому, що: транснаціональні програми визнано ефективним інструментом підвищення

конкурентоздатності ВНЗ, зокрема, і національних систем вищої освіти в цілому; в умовах посилення процесів глобалізації й інтеграції у міжнародному просторі розвиток системи вищої освіти необхідно здійснювати у напрямі забезпечення її співставності з зарубіжними системами вищої освіти; завдяки залученню до розробки транснаціональних програм з'являється можливість виходу на освітні ринки інших країн, популяризації й експорту вищої освіти закордоном, а також створення загального ринку праці, що є важливим для працевлаштування майбутніх фахівців і мотивації їх вибору [488, 6].

На прикладі Великої Британії детальніше розглянемо найпоширеніші форми транснаціональної інституційної мобільності програм британських університетів, а саме: спільні й подвоєні програми, що передбачають присудження дипломів та ступенів; франчайзинг; валідацію. Нагадаємо, що термін *«спільне присудження дипломів»* означає механізм співробітництва, за яким два або більше закладів, що мають право присуджувати ступені, пропонують спільну програму навчання, яка веде до єдиного диплома чи ступеню, що його надають усі учасники такої співпраці. Успішне виконання спільно здійснюваної програми підтверджується свідоцтвом, і це замінює окремі кваліфікації різних закладів. Термін *«подвійне або групове присудження дипломів»* загалом застосовують для опису механізму, за яким два чи більше закладів спільно проводять програму, яка веде до окремого надання кваліфікації кожним із них [235, 29]. Слід відзначити, що деякі університети-партнери виявили стурбованість щодо виникнення подвійного підрахунку і тому повертаються до ідеї присудження ступеню одним із партнерів, а не кожним університетом окремо. Програми, які присуджують студентам спільні або подвоєні ступені, приносять навчальним закладам безсумнівні потенційні вигоди, що включають демонстрацію їхньої прихильності до міжнародного співробітництва та привабливі можливості брендингу. Проте, залишається значний сумнів щодо правоздатності британських ВНЗ «поєднувати» свої права на присудження ступенів. Але,

попри юридичні складнощі й перестороги, кількість навчальних установ, готових надавати ступені у такий спосіб, продовжує зростати [38].

Менш інтегрованим способом, ніж присудження спільних або подвоєних ступенів, але й менш уразливим до юридичних ускладнень, є розроблення механізмів, які дозволяють студентам переходити між ВНЗ різних країн, що співпрацюють між собою. *«Поєднання» програм* у міжнародному контексті – це процес, у якому ВНЗ Великої Британії оцінює надання навчальних послуг іноземним партнером і встановлює, що програма навчання або її елементи мають належний зміст, рівень і стандарт для того, щоб вважатися еквівалентними відповідним компонентам однієї або декількох своїх власних програм. Це забезпечує безпосереднє зарахування студента із заліком складених предметів на другий, третій або четвертий рік відповідної програми. Як правило, це включає накопичення і зарахування «конкретних кредитів» (*specific credit*), тобто кредитів, які студент отримує за успішне навчання в іноземному закладі, що визнаються і зараховуються. У такому механізмі забезпечення якості двох окремих компонентів програми залишається у компетенції відповідних навчальних закладів, що реалізують їх, але разом ведуть до присудження єдиної кваліфікації [24; 46]. Деталі формулюються в офіційній угоді, за якою британський ВНЗ, що надає ступінь, погоджується, що студенти, які успішно пройшли зазначену програму навчання (або її компоненти) у закладі-партнері і склали усі заліки та екзамени, необхідні для отримання кредиту, мають право перейти на наступні етапи однієї чи декількох визначених програм, які проводяться у закладі, що надає ступінь. Програми, поєднані у такий спосіб, можуть або вже існувати, або спеціально розроблятися з безпосередньою метою забезпечувати перехід студентів з одного закладу-партнера до іншого [516, 39].

Прикладом успішної реалізації транснаціональної програмної мобільності може слугувати Лондонська школа економіки, що уславилася запровадженням значної кількості спільних і подвоєних програм з університетами Китаю, США, Європи та Сінгапуру з широкого спектру

дисциплін, насамперед філософії, історії наукових досліджень, політики в галузі охорони здоров'я, планування і фінансів. Зокрема, студенти Школи міжнародних зв'язків і зв'язків з громадськістю Колумбійського університету (США) другий рік магістерської програми навчаються у Лондонській школі в межах угоди про подвоєні ступеневі програми. У такий спосіб студенти по завершенню навчання отримують магістерські ступені від обох університетів, витративши на навчання таку ж кількість часу, як і в одному університеті [420, 9]. З огляду на зазначене підсумуємо, що кожна із розглянутих форм надання освітніх послуг на транснаціональній основі включає об'єднання у певний спосіб елементів курсу навчання, які розроблені та проводяться у двох або більше інститутах-партнерах, і передбачає, що студенти проходять принаймні частину навчання у Великій Британії. Проте, ТВО може передбачати ліцензування інтелектуальної власності, а не переміщення студентів, і може бути особливо доцільною для зарубіжних закладів, які не мають ані повноважень на присудження ступенів, ані необхідної компетентності для того, щоб розробляти програми самостійно.

Процес, відомий як «*франчайзинг*», передбачає організаційні відносини, за яких британський університет уповноважує інший заклад, розташований за кордоном, проводити, а іноді й оцінювати ту програму або її частину, яку він сам пропонує у Британії. Як правило, за такою угодою британський заклад зберігає безпосередню відповідальність за такі аспекти, як зміст програми, методика викладання і оцінювання та її дотримання, порядок забезпечення якості, а відтак, за все, що стосується проведення курсу, результатом якого є присудження ступеню цього ВНЗ. Зазвичай, студенти мають прямі договірні відносини із закладом, який присуджує ступінь. Тому ВНЗ повинен діяти обережно і пильно, щоб захиститись від юридичної відповідальності та убезпечити себе від можливої шкоди для репутації. Якщо ж іноземний партнер має власні потужності для розроблення високоякісних програм, але не має повноважень на присудження ступенів узагалі чи ступенів конкретного рівня або у певній предметній галузі, то альтернативою франчайзингу може бути

валідація. Це процес, у ході якого британські фахівці оцінюють все, що розроблено і буде запропоновано закладом-партнером (кожен окремих модуль і програму в цілому), і затверджують програму як таку, що має належний рівень та якість, аби бути запропованою на здобуття ступеню у британському університеті. У такому випадку студенти, які проходять програму навчання, як правило, матимуть прямі договірні відносини з іноземним закладом, але британський партнер усе одно здійснюватиме моніторинг програми з точки зору її побудови, викладання та запропонованого студентам досвіду, аби забезпечити виконання всіх умов валідації і дотримання британського стандарту кваліфікації [578, 64].

Британська Агенція із забезпечення якості вищої освіти для означення дистанційного й електронного навчання застосовує уніфікований термін *«гнучке навчання»*. Ці види навчання характеризуються такими підходами до викладання, учіння і оцінювання. Вони не вимагають, щоб: 1) місце навчання студента фізично було розташовано на території закладу, ступінь якого планується отримати в результаті успішного проходження програми навчання; 2) програма навчання студента обов'язково проводилась безпосередньо закладом, який присуджує ступінь; 3) студента обов'язково підтримував безпосередньо персонал закладу, який присуджує ступінь; 4) студент постійно працював з іншими студентами; 5) оцінювання успішності студента проводилось на території закладу, який присуджує ступінь [516, 43]. На перший погляд, навчання на відстані може дуже відрізнитися від концепції навчання через співпрацю: перша з цих методик очевидно спрямована на вилучення «посередника» за допомогою Інтернету і матеріалів для самостійного вивчення (це дуже схоже на «заочні курси», що існували для попередніх поколінь). Проте, широко визнано, що студенти дистанційного навчання потребують підтримки, зворотного зв'язку і керівництва так само, якщо не більше, ніж студенти, котрі набувають знань, навчаючись переважно через особистий контакт. Хоча здебільшого така підтримка може надаватися в режимі он-лайн і, можливо, доповнюватися підручниками або літніми

школами за моделлю Відкритого університету, в умовах транснаціонального навчання студенту зручніше, коли доступ до навчальних ресурсів і безпосередню підтримку надає університет-партнер у країні перебування.

Як бачимо, двостороннє співробітництво між навчальними закладами, безсумнівно, можна використовувати з метою створення можливостей навчання за кордоном, а багатосторонні механізми можуть дати ще більші можливості. Якщо забезпечити ефективну організацію, то результати співробітництва можуть бути і вражаючими, і вигідними.

Цікавим з цієї точки зору є також досвід Австралії, яка з 90-х років ХХ ст. постійно збільшує обсяги надання вищої освіти студентам, які перебувають за кордоном цієї країни. Річ у тім, що високий рівень фінансування системи освіти надав австралійським університетам змогу залучати висококваліфікований професорсько-викладацький персонал та збільшувати власний капітал, що необхідно для надання освітніх послуг за високими стандартами. Крім того, це уможливило формування та підтримку інфраструктури, яка є важливою умовою для експорту вищої освіти на міжнародному ринку. Цей факт свідчить про те, що студенти з країн-імпортерів освітніх послуг отримують навчання поза межами Австралії. Студенти навчаються у закордонних філіях австралійських університетів або в іноземному навчальному закладі, що співпрацює та надає навчальні курси від певного австралійського університету на умовах франчайзингових угод. До прикладу, у 1993 р. існувало 73 закордонні програми, в 1999 р. їх кількість зросла до 625, а у 2002 р. таких програм нараховувалося уже 1569 [451, 12]. Зокрема, Австралійський національний університет розробив спільні ступеневі програми у галузі природознавства, гуманітарних і соціальних наук з Національним університетом Сінгапуру, а Університет Мельбурну створив з ним ступеневі програми з цивільної інженерії в межах стратегії залучення талановитих студентів [426].

Не стали винятком з цього процесу і США, університети яких одними із перших у світі почали створювати транснаціональні ступеневі програми на

основі партнерських угод з ВНЗ різних країн. До них можна віднести подвоєну магістерську програму між Університетом Карнегі Меллон (США) і Болонським університетом (Італія) в галузі мистецтва і управління культурою. Студенти отримують два магістерських ступеня після завершення шестисеместрового навчання в обох згаданих навчальних закладах. Іншим прикладом є подвоєна бакалаврська програма Університету Південної Флориди (США) та Північного Університету Барранкільї (Колумбія) зі спеціалізацією в галузі інженерії. Відповідно до угоди, колумбійські студенти перших чотири семестри навчаються на батьківщині, а два останніх в американському ВНЗ і по завершенню програми отримують ступінь бакалавра інженерії від обох університетів, а також доступ до акредитації у професійних інженерних асоціаціях США та Колумбії, що суттєво розширює їхні можливості працевлаштування й професійного розвитку [420, 9].

4.3.1. Розроблення і реалізація транснаціональних ступеневих програм

Аналіз літературних джерел за темою дослідження [55; 420; 487; 488; 541; 561; 635] показав, що сьогодні найбільш затребуваними й популярними серед університетів розвинених англомовних країн формами транснаціональної програмної мобільності є запровадження спільних (joint), подвоєних (double) та поєднаних (combined) навчальних програм, що, як правило, завершуються присудженням спільних або декількох кваліфікацій, ступенів і дипломів. Отже, розкриємо сучасний стан, проблеми розвитку й реалізації транснаціональних освітніх програм в університетах досліджуваних нами країн.

Спираючись на спеціальні дослідження, зокрема на аналітичні матеріали Європейської асоціації університетів «Розвиток спільних магістерських програм для Європи» (2002 р.), Консорціуму міжнародних подвоєних програм (Франція) «Спільні і подвоєні дипломи в межах загальноєвропейського простору вищої освіти» (2006 р.), Спостережувального центру за

транснаціональною вищою освітою (Велика Британія) «Спільні і подвоєні ступеневі програми: проблемні питання» (2008 р.), Інституту міжнародної освіти (США) й Вільного Берлінського інституту (Німеччина) «Спільні і подвоєні програми в глобальному контексті» (2011 р.) вивчимо сутність явища програмної мобільності, розкриємо основні характеристики транснаціональних ступеневих навчальних програм та проаналізуємо статистичні дані. Так, у аналітичних дослідженнях, ініційованих Європейською Комісією та Європейською асоціацією університетів, основними характеристиками транснаціональних навчальних програм визначено такі: 1) програми створюються і затверджуються обопільно декількома ВНЗ; 2) студенти з кожного вишу проходять частину навчання в інших вишах-партнерах; 3) тривалість навчання студентів у ВНЗ-партнерах однакова; 4) тривалість навчання і отримані кредити й результати іспитів визнаються повністю й автоматично; 5) викладачі кожного ВНЗ викладають у ВНЗ-партнерах, спільно розробляють навчальні плани і створюють спільні екзаменаційні комісії; 6) після завершення програми студенти отримують державні дипломи кожного з ВНЗ-партнерів, а також неофіційний диплом або сертифікат, що присуджується спільно всіма навчальними закладами, долученими до реалізації навчальної програми [561].

Статистичні дані, отримані в результаті дослідження Інституту міжнародної освіти (США) й Вільного Берлінського інституту (Німеччина) «Спільні і подвоєні програми в глобальному контексті» (2011 р.) щодо наявних пропозицій навчальних програм 245 ВНЗ на освітньому ринку 28 країн (США – 60 респондентів, 24%; Німеччина – 56 респондентів, 23%; Франція – 36 респондентів, 15%; Італія – 16 респондентів, 6,5%; Австралія – 15 респондентів, 6%; Велика Британія – 11 респондентів, 4,5%), свідчать, що найбільше транснаціональних навчальних програм створюється у галузі менеджменту й бізнес освіти (47%), зокрема в університетах Австралії, Німеччини та США. На другому місці знаходяться навчальні програми з інженерії (39,2%), яких найбільше розроблено у Франції та Італії. Третє місце

належить навчальним програмам з соціальних наук (26,5%), лідером з розробки яких є Велика Британія. За ними розташовуються програми з математики й інформатики, гуманітарних наук, комунікації, правознавства, агрономічних і педагогічних наук, що детально представлено на Рис. 4.3.1.1. [487, 14].

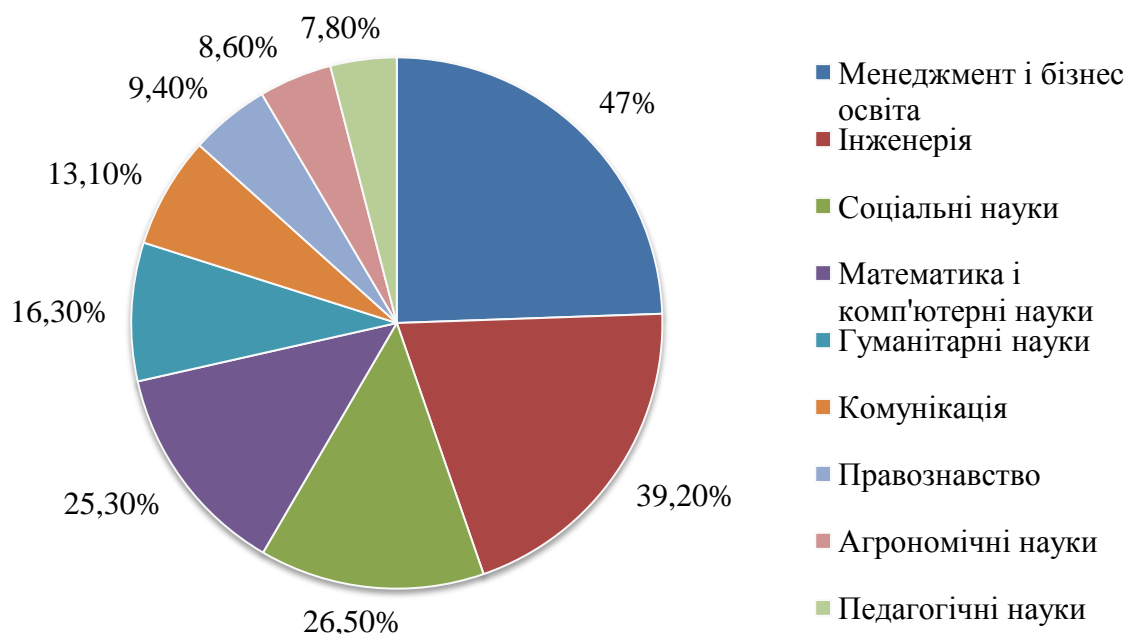


Рисунок 4.3.1.1. Схема відсоткового розподілу транснаціональних ступеневих програм за навчальними дисциплінами

Джерело: Obst D., Kuder M., Banks C. Joint and Double Degree Programs in the Global Context: Report on an International Survey. – Institute of International Education, 2011. – 40 p.

Результати дослідження також відображають чисельну перевагу запроваджених подвоєних ступеневих програм над спільними, оскільки 84% респондентів пропонують подвоєні програми, і лише 33% – спільні. Географічний розподіл країн-лідерів з розробки спільних і подвоєних ступеневих програм представлено у табл. 4.3.1.1.

Таблиця 4.3.1.1.

Кількість ВНЗ, що запровадили спільні і подвоєні транснаціональні програми

Місце ранжування	Країна – розробник спільних програм	Кількість	Країна – розробник подвоєних програм	Кількість

1	Франція	16	США	49
2	Німеччина	16	Німеччина	47
3	США	13	Франція	31
4	Італія	11	Італія	15
5	Австралія	6	Австралія	12
6	Канада	4	Велика Британія	10
7	Велика Британія	4	Фінляндія	9
8	Фінляндія	2	Канада	7
9	Швеція	2	Мексика	6
10	Бельгія	1	Нідерланди	3

Джерело: Obst D., Kuder M., Banks C. Joint and Double Degree Programs in the Global Context: Report on an International Survey. – Institute of International Education, 2011. – 40 p.

При цьому дослідники стверджують, що більшість навчальних закладів, котра представлена 53%, пропонує спільні і подвоєні програми на магістерському рівні, що майже вдвічі перевершує кількість ступеневих програм бакалаврського рівня – 28%, яких, у свою чергу, вдвічі більше, ніж докторського рівня – 14%. Країни-лідери із запровадження транснаціональних програм також надають перевагу магістерському рівню, про що свідчить табл. 4.3.1.2.

Таблиця 4.3.1.2.

Розподіл спільних і подвоєних програм за академічними рівнями

Країна / Програми за академічним рівнем	Австралія	Франція	Німеччина	Італія	Велика Британія	США
Бакалавр	21 %	14 %	39 %	6 %	26 %	50 %
Магістр	24 %	81 %	44 %	58 %	43 %	36 %
Доктор	55 %	4 %	10 %	18 %	31 %	10 %
Інші	–	1 %	6 %	18 %	–	5 %

Джерело: Obst D., Kuder M., Banks C. Joint and Double Degree Programs in the Global Context: Report on an International Survey. – Institute of International Education, 2011. – 40 p.

Важливо зазначити, з огляду на таблиці, що сьогодні саме Європа є лідером у організації розробки різних типів транснаціональних навчальних програм з часів підписання Болонської Декларації (1999 р.), в якій у межах

шостої лінії дії підкреслюється необхідність «міжінституційного співробітництва, розвитку мобільності та інтегрованих навчальних, професійно-підготовчих і дослідницьких програм з метою утвердження європейського виміру вищої освіти» [635]. Річ у тім, що відповідно до основоположних документів Болонського процесу, зокрема Празького (2001 р.) й Берлінського (2003 р.) Комюніке, спільні програми з присудження ступенів вищої освіти розглядаються як основний інструмент для розвитку ЗСПВОН і підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти в усьому світі.

Європейські освітні організації, виявили багато проблемних питань, пов'язаних з узгодженням термінології щодо спільних і подвоєних ступеневих програм, визначення умов їх практичної реалізації різними типами провайдерів освітніх послуг, забезпеченням їх якості та визнанням кваліфікацій і ступенів, а також відповідністю термінів навчання, кредитних одиниць й компетентностей, отриманих під час навчання в декількох ВНЗ. Закцентуємо, що з метою сприяння у формуванні ЗСПВО ЄС було створено низку спеціальних фінансованих проектних програм, зокрема «ERASMUS-MUNDUS» з розробки транснаціональних навчальних програм і розвитку мобільності між європейськими університетами та «Atlantis Programme» для налагодження співпраці між університетами ЄС та США зі створення транснаціональних програм у галузі вищої освіти і професійної підготовки. У межах останньої проектної програми діє підпрограма «Transatlantic (EU-US) Degree Programme», основним завданням якої є стимулювання розвитку багатосторонніх консорціумів, що складаються з декількох університетів з різних європейських країн та одного американського ВНЗ задля покращення академічної мобільності між двома регіонами та забезпечення взаємовизнання кваліфікацій і дипломів європейських й американських ВНЗ. Наприкінці першої декади XXI ст. у результаті роботи цієї підпрограми було створено вісім спільних і подвоєних навчальних програм в галузі географії і геології,

менеджменту інформації, освіти і підготовки вчителів, інженерії, містобудування й планування.

Одним з найперших вагомих результатів програми «ERASMUS-MUNDUS» стало запровадження класифікації наукових галузей для розробки транснаціональних навчальних програм в Європі й інших регіонах світу, а саме: агрономічні науки; архітектура, містобудування і регіональне планування; мистецтво і дизайн; менеджмент й бізнес-освіта; економічні науки й банківська справа; освіта і підготовка учителів; інженерія; географія і геологія; правознавство; гуманітарні науки; мовознавство і літературознавство; математика й інформатика; медицина, науки про здоров'я, фармакологія; природничі науки; соціальні науки; комунікація й медіа; інші дисципліни [561, 31].

Проте, найскладнішою та найактуальнішою виявилася робота з обґрунтування й узгодження спеціальної термінології, насамперед, формулювання чітких визначень спільних, подвоєних та поєднаних навчальних ступеневих програм. Адже огляд фахових літературних джерел, університетських веб-сторінок, аналітичних і статистичних доповідей та наукових статей свідчить про наявність великої кількості термінів, які використовуються для опису транснаціональних університетських програм, що завершуються присвоєнням ступенів вищої освіти. До переліку цих термінів входять, зокрема такі: спільні (joint, conjoint), подвоєні (double, dual), групові (multiple), поєднані, комбіновані (combined), трьох країн (tri-national), інтегровані (integrated), комплексні (collaborative), міжнародні (international), одночасні (concurrent, simultaneous), послідовні (consecutive), паралельні (parallel), загальні (common) навчальні програми.

Перераховані терміни мають різне значення в межах однієї країни та поза її межами, що у свою чергу суттєво ускладнює процедуру узгодження термінології й розробку загальноновизнаної класифікації навчальних програм в міжнародному освітньому просторі. На думку експертів, для узгодження

термінології необхідно з'ясувати, що виступає ключовим критерієм для формулювання визначення [420, 15].

Як правило, щоб не допустити плутанини у термінології, освітньо-наукові організації, державні органи і навчальні установи надають визначення термінів (дефініції), що використовуються у їхніх документах. Майже усі країни, які провадять активну діяльність у галузі ТВО, пропонують свої визначення транснаціональних навчальних програм, відповідно до їхньої освітньої політики, освітнього законодавства, наукових концепції і мови. Це призвело до використання у науковому обігу безлічі визначень. Аналіз цих визначень свідчить про різноманітність основних понять і елементів, які використовуються для опису подвоєних і спільних ступеневих програм вищої освіти, а саме: 1) кількість установ-партнерів; 2) кількість присуджених кваліфікацій / виданих сертифікатів і дипломів; 3) термін навчання на програмі; 4) організація програми; 5) органи визнання кваліфікації і дипломів; б) число країн-учасниць.

Ретельне вивчення матеріалів за темою дослідження показало, що в цілому існують два різних підходи до визначення спільних і подвоєних ступеневих програм: для першого ключовим поняттям є кваліфікація, отримана у результаті навчання на програмі, а для другого – безпосередньо особливості організації навчальної програми як такої. Наприклад, у визначенні, запропонованому Президентом Консорціуму міжнародних подвоєних програм У. Шюле (U. Schüle), використовується ключове поняття «кваліфікація» або «диплом», зокрема: «спільний ступінь – це один диплом, що видається двома або більше навчальними закладами, котрі пропонують інтегровані програми навчання. Один диплом (бакалавр, магістр, доктор наук) підписується ректорами всіх університетів-партнерів і визнається в якості еквівалента національних дипломів країн-учасниць. Натомість, подвоєний ступінь складається з двох національно визнаних дипломів, виданих окремо кожним університетом, що беруть участь у інтегрованій навчальній програмі» [541, 3].

Міністерство освіти Фінляндії, а також багато інших освітніх установ, визначають подвоєні і спільні ступені з точки зору особливостей організації навчальної програми. Наприклад, спільний ступінь означає навчальну програму, що розроблена та організована у співпраці двома або більше ВНЗ, і завершується присвоєнням одного спільного диплома. Подвоєний ступінь, у свою чергу, означає ступеневу програму, розроблену й організовану двома або декількома ВНЗ, що призводить до отримання двох дипломів – по одному від кожного ВНЗ-партнера [306].

Як бачимо, обидва представлені визначення розмежовують терміни, що означають спільні і подвоєні ступеневі програми. Проте, у визначенні, наведеному у «Лісабонській конвенції про визнання кваліфікацій» ЄС/ЮНЕСКО (2004 р.), використовується єдиний термін «спільний ступінь» (joint degree) як загальний, який може включати в себе декілька видів ступенів, що присуджуються співпрацюючими ВНЗ. У Конвенції зазначається, що під спільним ступенем розуміється «кваліфікація вищої освіти, присуджена спільно двома чи більше ВНЗ або спільно одним / декількома ВНЗ та іншими кваліфікаційними організаціями, на основі успішного завершення навчальної програми, розробленої та / або наданої декількома ВНЗ, можливо, також у співпраці з іншими установами. Спільний ступінь може бути присуджений як: 1) спільний диплом на додаток до одного або декількох національних дипломів; 2) спільний диплом, виданий установами, що пропонують навчальну програму, без супроводу національного диплома; 3) один або декілька національних дипломів, виданих офіційно у якості формального підтвердження спільно наданої кваліфікації» [519, 4]. Варто наголосити, що саме це тлумачення використовується у переважній більшості документів ЄС, європейських освітніх державних і недержавних асоціацій, наукових дослідженнях європейських учених, а також у США, Великій Британії та Австралії.

Отже, на нашу думку, зазначені визначення відповідають конкретним умовам, в яких певні країни чи регіони їх застосовують, а це спричиняє

непорозуміння у процесі визнання і підтвердження отриманих дипломів і кваліфікацій в різних країнах. Саме наявна неоднозначність у трактуванні ключових понять, таких як спільна ступенева навчальна програма та спільний ступінь вищої освіти і спонукає науковців у сфері міжнародної освіти працювати над розробкою універсального набору визначень, які б полегшили ратифікацію угод про співпрацю та взаєморозуміння при визнанні дипломів про вищу освіту і професійних кваліфікацій.

Одне із таких досліджень «Спільні і подвоєні ступеневі програми: проблемні питання» здійснено експертами британського Спостережувального центру за ТВО, в результаті якого запропоновано визначення трьох типів міжнародних ступеневих програм та розроблено їх типологію. Автори зазначають, що основним ключовим поняттям у їх визначенні є організація міжнародної ступеневої програми у співпраці, де термін «міжнародна» означає залучення декількох країн, термін «співпраця» означає тісне співробітництво між партнерськими ВНЗ у розробці навчальних планів, формуванні, організації та реалізації навчальних програм, а також у виробленні спільних вимог для присудження кваліфікацій [420, 15]. До них віднесено:

1) Спільна ступенева програма (joint degree programme) – «після завершення спільної ступеневої програми присуджується одна спільна кваліфікація як результат досягнення спільних програмних вимог, встановлених навчальними установами-партнерами». Характерною рисою цього виду транснаціональних програм є те, що тільки одна кваліфікація присуджується спільно установами-партнерами. Тривалість програми, як правило, не розширюється і, таким чином студенти мають змогу завершити спільну програму в такий же період часу як і будь-яку традиційну програму в одному з ВНЗ. Розробка та інтеграція курсу навчання коливається від програми до програми, але вона зазвичай включає в себе мобільність (фізичну або віртуальну) студентів, викладачів та змісту курсу. Важливо підкреслити, що переїзд студентів до країни-партнера для навчання або дослідницької роботи, зазвичай, не є вимогою для всіх спільних ступеневих програм. Річ у тім, що

цінною альтернативою студентській мобільності виступають лекції запрошених іноземних професорів, дистанційні курси навчання, спільні віртуальні науково-дослідні проекти. У цілому, найважливіша особливість спільної ступеневої програми полягає в тому, що кожен ВНЗ вносить у програму свої найкращі здобутки, і що вона надає можливість студентам отримати навчальний і науковий досвід університетів, розташованих у різних країнах. Основна проблема спільних ступеневих програм, пов'язана із визнанням спільно присуджених кваліфікацій.

2) Подвоєна/групова ступенева програма (double/multiple degree programme) – «після завершення подвоєної ступеневої програми присуджується дві окремі еквівалентні кваліфікації як результат досягнення спільних програмних вимог, встановлених двома навчальними установами-партнерами». Групова ступенева програма, по суті, така ж, як і подвоєна ступенева програма за винятком кількості присуджених кваліфікацій, а саме: «після завершення групової ступеневої програми присуджується три або більше окремих еквівалентних кваліфікацій як результат досягнення спільних програмних вимог, встановлених трьома або більше навчальними установами-партнерами».

Науковець наголошує, що назви ступенів бакалавра, магістра і доктора наук можуть відрізнятися в різних регіонах та, навіть, не існувати в деяких країнах. Тому, для підтвердження еквівалентності подвоєного/групового ступеня використовують, як правило, критерії тривалості навчання та кваліфікаційних вимог. Тривалість періоду навчання на подвоєній/груповій ступеневій програмі, зазвичай, збільшена на відміну від тривалості традиційної ступеневої програми з метою задоволення вимог усіх партнерів, що беруть участь у таких програмах. Визнання кваліфікацій, отриманих за результатами навчання на подвоєних/групових ступеневих програмах вважається простішим, ніж у випадку спільних ступеневих програм, оскільки кожен партнер-провайдер подвоєної/групової програми офіційно зареєстрований та ліцензований в своїй країні. А відтак, присуджені ступені й кваліфікації визнаватимуться у кожній країні як еквівалент зарубіжних.

3) Комбінована/поєднана ступенева програма (combined degree programme) – «комбінована ступенева програма присуджує дві різні кваліфікації на підставі послідовного виконання вимог, встановлених навчальними установами-партнерами». Комбіновані ступеневі програми набувають популярності на міжнародному ринку освітніх послуг. В основному, такі програми передбачають отримання двох послідовних ступенів (бакалавр/магістр або магістр/доктор), що присуджуються за умови успішного завершення навчальних програм, як це передбачено всіма навчальними установами-партнерами, розташованими в різних країнах. У цьому випадку, студенти завершують навчальний курс першого ступеня в одній країні, а програму другого ступеня – в іншій. Тривалість комбінованої ступеневої програми, як правило, довша, ніж у традиційної, але коротша, ніж якби два ступені здобувалися окремо .

У Таблиці 4.3.1.3. представлено короткий огляд визначень транснаціональних ступеневих програм, а також особливі для кожного й спільні для всіх елементи.

Таблиця 4.3.1.3.

Типологія транснаціональних ступеневих програм

Тип ступеневої програми	Диференціюючі елементи	Спільні елементи
<p><i>Спільна ступенева програма</i></p> <p>«після завершення спільної ступеневої програми присуджується одна спільна кваліфікація як результат досягнення спільних програмних вимог, встановлених навчальними установами-партнерами»</p>	<p><i>Кваліфікація</i></p> <p>Одна кваліфікація присуджується спільно із зазначенням у дипломі назви та печатки усіх ВНЗ-партнерів. Якщо національні регуляторні правила забороняють спільне присудження спільних кваліфікацій, використовують назву однієї інституції в офіційному документі, і інші партнерські інституції зазначаються у додаткових неофіційних сертифікатах.</p> <p><i>Тривалість</i></p> <p>Спільна програма триває стільки ж, як і традиційна програма одного із</p>	<p>1. Наявність офіційної угоди між усіма партнерськими ВНЗ з визнанням ролей та відповідальності кожного у процесі надання програми та присудження кваліфікацій і ступенів. В угоді деталізуються зміст та організаційні засади реалізації навчальних програм, а також кваліфікаційні вимоги і процедури їх присудження у кожному навчальному закладі.</p> <p>2. Надання міжнародної назви ступеневій програмі, розробленій партнерськими</p>

<p><i>Подвоєна/групова ступенева програма</i> «після завершення подвоєної/групової ступеневої програми присуджується дві або більше окремих еквівалентних кваліфікацій як результат досягнення спільних програмних вимог, встановлених двома або більше навчальними установами-партнерами»</p>	<p>партнерських університетів</p> <p><i>Кваліфікація</i> Дві чи більше еквівалентних кваліфікацій присуджується як результат виконання усіх умов навчальної ступеневої програми. Вимоги до отримання кваліфікації можуть відрізнятися в різних ВНЗ, проте вони як правило розробляються й узгоджуються у співпраці. Оскільки назви ступенів бакалавра, магістра і доктора відрізняються в різних країнах, у дипломах зазвичай використовують термін «кваліфікація еквівалентного рівня».</p> <p><i>Тривалість</i> Тривалість навчання подовжується, порівняно з традиційною програмою, проте зменшується, порівняно зі здобуттям двох або більше кваліфікацій окремо.</p>	<p>навчальними закладами з різних країн.</p> <p>3. Фізична/віртуальна мобільність студентів і викладачів та програм.</p> <p>4. Програми відповідають національним/інституційним стандартам якості усіх ВНЗ-партнерів.</p> <p>5. Організаційно-педагогічні засади реалізації спільних міжуніверситетських програм відрізняються від франчайзингових та твінінгових програм.</p>
<p><i>Комбінована/поєднана ступенева програма</i> «комбінована ступенева програма присуджує дві різні кваліфікації на підставі послідовного виконання вимог, встановлених навчальними установами-партнерами»</p>	<p><i>Кваліфікація</i> Дві різні кваліфікації у послідовному режимі присуджуються після опанування програми, розробленої декількома установами-партнерами в різних країнах.</p> <p><i>Тривалість</i> Тривалість навчання подовжується, порівняно з традиційною програмою, проте зменшується, порівняно зі здобуттям двох або більше кваліфікацій окремо.</p>	

Джерело: Knight J. Joint and Double Degree Programmes: Vexing Questions and Issues: Report / Jane Knight. – The Observatory on Borderless Higher Education, September 2008. – 24 p.

На нашу думку, у контексті зазначеного пріоритетного розгляду набуває проблема мотивації залучення навчальних закладів до розробки й

імплементатії транснаціональних навчальних програм вищої освіти не лише в європейських країнах, а й інших регіонах світу. Варто зауважити, що основними контекстуальними чинниками виникнення транснаціональних навчальних програм є, по-перше, посилення процесів ІВО (створення багатосторонніх університетських науково-дослідних мереж; викладацька і проектна робота за контрактом; заснування регіональних міжнародних організацій в галузі освіти; перегляд національних стратегій і програм інтернаціоналізації; співпраця нових стратегічних партнерів зі сфери бізнесу, торгівлі, імміграції й виробництва з представниками освіти, науки й технологій, міжнародних відносин) в цілому, а, по-друге, зростання попиту на вищу освіту, що провокує зацікавленість у отриманні міжнародного диплому.

Дж. Найт виокремлює три ключові каталізатори, що стимулюють інтерес до спільних, подвоєних і поєднаних ступеневих програм: зростання попиту на транснаціональну вищу освіту; удосконалення ІКТ, які покращують віртуальну мобільність та співпрацю між ВНЗ; переконання ВНЗ у позитивному впливі транснаціональної діяльності на їх міжнародну репутацію, статус і рейтинг [420, 11]. Окрім того, науковець переконана у тому, що рушійні сили розвитку транснаціональних ступеневих програм слід розглядати на індивідуальному (студенти, викладачі), інституційному (провайдери освітніх послуг), національному (система вищої освіти певної країни) та регіональному рівнях.

Отже, на *індивідуальному рівні*, студентів приваблюють програми, котрі пропонують два ступені від різних університетів, розташованих у різних країнах, тому що вони посилюють можливості їхнього працевлаштування й кар'єрного зростання. Другим чинником виступає переконання про те, програми, розроблені й затвердженні декількома університетами, якісніші. Третьою спонукою виступає економічний аспект, котрий полягає у можливості отримати два дипломи за ціною одного. Четвертим стимулом є занурення в іншу культуру й спілкування зі студентами й викладачами, які працюють в межах іншої освітньої політики й вирішують суспільні проблеми

в іншому соціокультурному та геополітичному контексті. До цього стимулу також додаються можливості ґрунтовного вивчення іноземної мови. Не останнім чинником виступає переконання у певній елітарності зарубіжної освіти та володінні декількома дипломами закордонних ВНЗ. Натомість, більшість викладачів приваблює робота з транснаціональними ступеневими програмами, оскільки їм подобається різноманітне студентське середовище, а також вони отримують: можливості як запозичувати, так і впроваджувати інноваційні підходи у процеси навчання й викладання; нагоду попрацювати з колегами над спільними науковими проектами; сприятливі умови для збору даних в межах власних досліджень та доступ до спеціалізованого обладнання; спосіб розширити мережу професійного спілкування.

На *інституційному рівні* запровадження транснаціональних ступеневих програм вищої освіти, насамперед, найбільше сприяє поглибленню та усталеності взаємовідносин між закладами вищої освіти, ніж будь-які інші стратегії інтернаціоналізації, а відтак, приносить чималу академічну користь. Вона полягає у необхідності широкої дискусії й наполегливої роботи навколо розробки програм, уточнення їх змісту, організаційних засад, вимог до оцінювання й завершення. Академічні переваги щодо оновлення курікулуму, обміну викладачами й науковцями, доступу до спеціальних експертних знань та наукових мереж університетів-партнерів, роблять спільні ступеневі програми особливо привабливими для ВНЗ різних країн. На додаток до перерахованих бенефіцій, участь університетів у розробці й запровадженні спільних програм дозволяє деяким із них значно розширювати діапазон пропонуваніх спеціальностей на магістерському та докторському рівнях вищої освіти. Вагомим стимулом для запровадження транснаціональних навчальних програм також виступає підвищення репутації і рейтингу навчального закладу як міжнародної освітньої інституції, особливо у випадку співпраці з ВНЗ вищого статусного рівня. Така стратегія «побудови репутації» притаманна університетам як розвинених країн, так і тих, що розвиваються. Адже у випадку останніх, безпосередньо покращується якість їхніх

навчальних програм, щоб відповідати високому рівню перших, і у такий спосіб розвивається національний акредитаційний процес у країнах, що розвиваються. Університети розвинених країн, як правило, зацікавлені у привабленні талановитих студентів, які по завершенні навчання стануть кандидатами на працевлаштування й постійне проживання.

Зауважимо, що у межах статистичного дослідження «Спільні і подвоєні програми в глобальному контексті» (2011 р.) значну увагу приділили мотивації запровадження транснаціональних програм, виокремлюючи десять основних стимулів, а саме: 1) розширення освітніх пропозицій; 2) посилення співпраці в галузі науково-дослідницької роботи; 3) сприяння інтернаціоналізації; 4) підвищення міжнародного престижу; 5) збільшення набору іноземних студентів; 6) відгук на зростаючу конкуренцію; 7) відповідь на зростаючий попит на студентів; 8) відповідь на специфічні потреби; 9) пропозиція програм від партнерських інституцій; 10) зростання прибутків [487].

Відповідно до правил дослідження, респонденти мали оцінити важливість кожного із представлених стимулів за трибальною шкалою від 1 до 3, де 1 означала «не важливий», 2 – «важливий», 3 – «дуже важливий». У табл. 4.3.1.3. відображено рейтинг мотивів та їх значення для ВНЗ досліджуваних країн, зокрема:

Таблиця 4.3.1.3.

Мотиви запровадження спільних ступеневих програм

Рейтинг	Мотиви	Австралія	Франція	Німеччина	Італія	Велика Британія	США
1	Розширення освітніх пропозицій	2,13	2,43	2,3	2,6	2,13	1,92
2	Посилення співпраці в галузі науково-дослідницької роботи	2,6	2,33	2,19	2,56	2,18	2,0
3	Сприяння інтернаціоналізації	2,47	2,66	2,35	2,6	2,64	2,71
4	Підвищення міжнародного престижу	2,53	2,74	2,37	2,69	2,73	2,45
5	Збільшення набору іноземних						

	студентів	2,13	2,18	2,0	2,33	2,4	2,19
6	Відгук на зростаючу конкуренцію	1,87	2,0	2,0	2,0	2,0	1,63
7	Відповідь на зростаючий попит на студентів	1,87	1,97	1,92	1,93	2,0	1,68
8	Відповідь на специфічні потреби	1,6	1,91	2,04	2,25	2,0	1,54
9	Пропозиція програм від партнерських інституцій	1,6	2,06	1,89	2,43	1,56	1,44
10	Зростання прибутків	1,73	1,41	1,27	1,67	2,45	1,95

Джерело: Obst D., Kuder M., Banks C. Joint and Double Degree Programs in the Global Context: Report on an International Survey. – Institute of International Education, 2011. – 40 p.

Як бачимо, найбільшим мотивом запровадження транснаціональних навчальних програм у країнах-лідерах ТВО визнано підвищення міжнародного престижу ВНЗ. А в цілому, до першої трійки найсильніших мотивів входять такі: розширення освітніх пропозицій; посилення співпраці в галузі науково-дослідницької роботи; сприяння ІВО. Натомість, найменше зацікавленості викликають мотиви щодо нарощення прибутків, пропонування програм ВНЗ-партнерів та боротьба за набір студентів. Отже, з огляду на зазначене, можемо зробити висновок, що транснаціональні програми запроваджують не з огляду їх прибуткового потенціалу, а з метою зміцнення й розширення рейтингу і потенціалу навчальних закладів.

На *національному рівні* найдієвішими стимулами розробки транснаціональних навчальних програм вищої освіти виступають: підвищення статусу країни, розвиток її потенціалу, посилення конкурентоспроможності. Річ у тім, що національні стратегії ІВО, як правило, передбачають посилення наукової, економічної й технологічної конкурентоспроможності будь-якої країни на міжнародному рівні, а система вищої освіти здатна задовольнити потреби продукування інновацій шляхом науково-дослідницької роботи університетів, а також підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних упроваджувати ці інновації. Саме тому університети заохочують приєднуватися до процесів ІВО, зокрема співпрацювати з ВНЗ-партнерами щодо розробки й впровадження транснаціональних навчальних програм,

залучати талановитих студентів і викладачів до навчального процесу, які в подальшому можуть стати громадянами приймаючої країни. ТНК, зокрема, розташовані на території країн, котрі є членами двосторонніх торговельних угод, зацікавлені у працевлаштуванні багатомовних студентів, які навчалися у декількох країнах і розуміють спільності й відмінності у соціокультурному контексті та регуляторних процедурах цих країн.

На *регіональному та міжрегіональному рівнях* запровадження транснаціональних ступеневих програм вищої освіти відіграє ключову роль у побудові СОП і РОП як ефективний інструмент налагодження інтра- й інтер-регіональної співпраці, оскільки спільні навчальні програми й спільні ступені прискорюють розвиток спільної системи забезпечення якості вищої освіти; забезпечують прозорість і конвергентність систем вищої освіти; сприяють поширенню студентської й викладацької мобільності, а також міжнародному працевлаштуванню випускників; утвердженню спільних концепцій і підходів до поступального руху вищої освіти в умовах глобалізації тощо.

4.3.2. Інформаційно-комунікаційні технології у розвитку транснаціональної мобільності програм вищої освіти

Нині ІКТ надзвичайно широко представлені в адміністративній, науково-дослідницькій і навчальній роботі ВНЗ. Під час Всесвітньої конференції ЮНЕСКО з питань вищої освіти у 2009 р. була досліджена «нова динаміка» вищої освіти і наукових досліджень, а також встановлено зв'язок між зростаючою роллю ІКТ та розповсюдженням відкритої й дистанційної освіти, що насамперед пов'язано з масовим вибором студентами он-лайнного типу навчання. Обґрунтовуючи три ключові тенденції вищої освіти, що полягають у прискореному розвитку он-лайнного навчання, збільшенні комерційного сектора у дистанційній освіті та посиленні проблем забезпечення якості дистанційного навчання, дослідники спиралися на статистичні дані американської системи вищої освіти. Згідно зі статистичними джерелами, набір

на дистанційні курси в США з 2009 р. по 2010 р. збільшився на 21% у порівнянні з 2% збільшенням загального набору студентів до університетів. У 2014 р. більше 80% американських студентів обрали он-лайн курси порівняно з 44% в 2009 р. [112, 24]. 91% дворічних та 60% чотирирічних американських коледжів станом на 2011 р. вже запровадили широкомасштабне он-лайнове навчання [278]. Водночас, аналітики наголошують, що сім з десяти американських установ з найвищим набором на он-лайн навчання створені для отримання прибутку. Комерційні постачальники отримують значні прибутки від студентського вибору он-лайнової форми навчання. Крім того, платні форми навчання зручніші для просування он-лайн курсів, оскільки вони стикаються з меншим опором викладачів та не залежать від інвестицій у програму розвитку університету [112, 24]. Варто зазначити, що одна з причин успіху в отриманні прибутку від он-лайн навчання полягає в управлінні своїми організаціями як системами, використанні командного підходу при розробці курсу та студентській підтримці. Навпаки, більшість державних установ зазвичай покладається на окремих викладачів у створенні та підтримці он-лайн версії свого аудиторного курсу. Ці тенденції продовжуватимуться доки державні установи не адаптують свої корпоративні структури і процеси до вимог он-лайнового навчання.

Піонерами у використанні он-лайнового навчання, є відкриті університети: великі навчальні заклади з дистанційним навчанням, які зараховують більше ста тисяч студентів (Британський Відкритий Університет) або навіть більше мільйона (Відкритий Університет Індіри Ганді в Індії). Ці заклади протягом багатьох десятиліть у повному обсязі використовують ІКТ у своїй адміністративній, науковій та навчальній роботі, заохочуючи неформальне навчання та викладаючи навчальні матеріали у відкритий доступ за моделлю «відкритих освітніх ресурсів» (ВОР). Водночас, у Британського Відкритого Університету нараховуються десятки мільйонів відвідувачів веб-сайту OpenLearn і десятки тисяч завантажень з iTunesU. Ректор Британського Відкритого Університету М. Бін (M. Veep) вважає, що однією з функцій

сучасного університету є забезпечення шляху від неформальної освіти до формального навчання для всіх бажаючих. Це могло б створити нові приклади навчання на основі ІКТ у системі вищої освіти, оскільки люди звертаються до цього глобального сховища ВОР з метою знайти матеріали для своїх досліджень, а потім вийти на атестацію і сертифікацію. Таким чином забезпечуватиметься цікава взаємодія між курсами середньої, вищої освіти й освіти дорослих, створюючи тим самим об'єктивні умови для формування стійких систем неперервного навчання, підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців на глобальному, національному та регіональному рівнях [26].

Академічна спільнота поділяє думку про вільне й відкрите розповсюдження інформації та знань в інтересах розширення доступу до освіти і підвищення її якості. Так, у Комюніке всесвітньої конференції ЮНЕСКО 2009 р., зокрема, зазначається: «відкрита дистанційна освіта й ІКТ уможливають розширення доступу до якісної освіти, особливо за умови спільного безперешкодного використання ВОР закладами вищої освіти багатьох країн світу» [587]. Утілення в життя цієї ідеї розпочалося на світанку ХХІ ст., коли Массачусетський технологічний інститут вперше у 2001 р. відкрив вільний доступ до матеріалів своїх навчальних курсів (OpenCourseWare) [112, 166]. З того часу відкриття освітніх ресурсів розглядається як найперспективніший напрям модернізації освіти, зокрема вищої її ланки. Термін «відкриті освітні ресурси» був сформульований у 2002 р. під час міжнародної конференції ЮНЕСКО «Вплив відкритих освітніх ресурсів на вищу освіту у країнах, що розвиваються» з подальшим уточненням як «освітні або наукові ресурси, розміщені у вільному доступі чи забезпечені ліцензією на вільне використання й переробку. ВОР можуть містити повноцінні курси, навчальні матеріали, окремі модулі, підручники, відео, тести, програмне забезпечення, а також будь-які інші засоби, матеріали, технології, що використовуються для забезпечення доступу до знання» [223].

Аналіз літератури за темою дослідження показав, що провідна роль у формуванні ВОР належить університетам як визнаним і надійним джерелам освітніх і наукових матеріалів. Потужні університети світу створюють власні відкриті освітні середовища або об'єднуються між собою, з провідними ТНК й міжнародними організаціями для розвитку спільних відкритих освітніх середовищ (наприклад, Массачусетський технологічний інститут і Відкритий університет Великої Британії, YouTubeEdu, UNESCO OER Community, WikiEducator). На підтримку й розвиток ВОР міжнародною спільнотою було створено низку документів, основним з яких є «Паризька декларація про відкриті освітні ресурси» (2012 р.), затверджена під час Всесвітнього Конгресу з проблем відкритих освітніх ресурсів [594].

Нині над удосконаленням цього руху працюють більше тисячі університетів по всьому світу. Одним із результатів об'єднання академічних зусиль ВНЗ стало створення у 2008 р. першого «Масового відкритого он-лайн курсу – МВОК» (Massive Open Online Course - MOOC) Д. Кормієром (D. Cormier) і Б. Александером (B. Alexander) з Манітобського університету (Канада) для 24 студентів цього ВНЗ та 2200 зареєстрованих он-лайн осіб [443, 266]. Проте, сучасних обрисів та реального масового поширення МВОК вдалося досягти Стенфордському університету восени 2011 р. із запровадженням безкоштовного он-лайнового курсу з проблем штучного інтелекту викладачами П. Норвігом (P. Norvig) та С. Траном (S. Trun). Слухачами цього курсу зареєструвалося 160000 студентів з переважної більшості країн світу, окрім Північної Кореї, а успішно завершили його лише 23000 осіб [441, 4]. У додатку С представлено графік розвитку МВОК на початку XXI ст. та взаємовплив різних платформ одна на одну.

У цілому, МВОК трактується як одне із найсучасніших досягнень у галузі використання ІКТ для розвитку вищої освіти та освіти дорослих, а також як інноваційна форма безкоштовного дистанційного навчання, що представлена інтерактивними повноцінними навчальними курсами (набір відео-лекцій й допоміжних навчальних матеріалів, іспити, оцінювання, сертифікація) у

відкритому доступі в мережі Інтернет для одночасної участі великої кількості осіб. Д. Кормієр пояснив термін МВОК як «конгломерат, що складається з декількох пластів: сесій наживо, записів, комплексу дискусійних форумів, роботи з Вікіпедією й блогами, а також унікального агрегатору під назвою «Дейлі» [439, 106 – 117]. Експерти Спостережувального центру за ТВО В. Лоутен (W. Lawton) й А. Кацомітрос (A. Katsomitros) вважають МВОК одним із тектонічних зрушень в еволюції вищої освіти та її інтернаціоналізації, оскільки, на думку авторів, будучи безкоштовним, призначеним для великої кількості людей способом навчання, воно розвиває «рівний-рівному» підхід до здобуття освіти з гарантованим присвоєнням сертифікатів, на противагу тривалому накопиченню академічних кредитів в умовах традиційного навчального процесу [441, 1]. Попри поки ще нетривалу історію функціонування цього явища, його вивченню присвятили свої дослідження учені з різних країн світу, зокрема, США (Ф. Альтбах, Д. Аتكінс, Е. Браун, Б. Восс, М. Уолдроп, А. Хеммонд), Європи (М. Гебель, Б. Дендев, В. Лоутон, А. Катсомітрос), Росії (Т. Носкова, В. Платонов, С. Тімкін), України (В. Биков, І. Кулага, В. Кухаренко, О. Молчановський, Л. Панченко, В. Сацик). Аналіз їх робіт свідчить, що вони, переважно, стосуються економічних, соціологічних та технологічних аспектів розробки й запровадження МВОК.

Сутність цього явища віддзеркалюється в його назві, де – «масові» означає, що для проведення цих курсів потрібна велика кількість учасників, тому для оптимальної роботи та генерації інформації необхідно від 30 до 50 активних учнів; «відкриті» – підтверджує те, що курси є безоплатними і будь-хто, у будь-який момент може приєднатися до них; «он-лайн» означає, що матеріали курсу та результати спільної роботи знаходяться в мережі Інтернет у відкритому для учасників доступі; «курси» – мається на увазі, що вони мають назву, відповідну структуру, правила роботи та загальні цілі, які згодом для кожного учасника можуть трансформуватися у конкретні особисті задачі [26].

Концепція побудови МВОК спирається на ключові принципи двох теорій організації навчання, а саме:

1) коннективізму¹¹, що уособлює принципи педагогічної інноватики в межах мережевого методу організації навчання (різноманітність підходів до навчання, ключовим з яких є його розуміння як процесу формування мережі і прийняття рішень) та

2) когнітивного біхевіоризму (навчання і пізнання розглядаються як динамічний процес в дії), на якому базується інституційно-орієнтований метод організації навчання, що характеризується короткими соціальними контактами, надмірною залежністю від змісту відео-лекції та автоматизованим способом оцінювання [112, 211; 236, 6].

Охарактеризуємо їх розлогіше. Відомо, що впродовж останніх тридцяти років ХХ ст. ІКТ надійно інтегрувалися у навчальний процес для підтримки різних педагогічних підходів. Так, *біхевіористські моделі* було покладено в основу комп'ютерних навчальних програм типу «тренування й практика», що домінували з кінця 60-х рр. до початку 80-х рр. ХХ ст., і навіть нині на них спирається чимало сучасних систем управління навчальним процесом. Їхнім основним недоліком є те, що вони, зазвичай, базуються на парадигмі, яка здебільшого заохочує до «пошуку правильної відповіді», аніж до постановки нових питань у пізнанні певних явищ чи процесів. *Когнітивістські теорії*, наголошуючи на цінності ментальних/розумових моделей, які активно створюються учнем під час його взаємодії з навколишнім середовищем, базуються на передумові, що об'єкт знання чітко визначається, а завдання має кілька можливих правильних шляхів рішення. *Конструктивістські теорії* краще пояснюють, як відбувається навчання у нечітко визначеному контексті. Розглядаючи мислення та навчання в якості індивідуального процесу реструктуризації дійсності, конструктивістська педагогіка додає до нього комунікативний аспект, який підсилюється використанням ІКТ. Тим не менш, навіть ті педагогічні теорії, які розглядають знання як продукт спілкування та співпраці індивідів над вирішенням певного завдання, не пояснюють

¹¹ *Коннективізм* – (від англійського слова «connect») – з'єднувати.

достатньою мірою процеси, за допомогою яких будуть вчитися і діяти в суспільстві знань XXI ст. [236; 432].

З метою з'ясування глибини й масштабу впливу мережного суспільства на процеси навчання й викладання Дж. Сіменс (G. Siemens) обґрунтував *коннективізм* як сучасну теорію навчання в умовах епохи цифрових технологій. Теорія коннективізму заснована на ідеї про те, що знання поширюються за допомогою мережі зв'язків, а процес навчання складається з уміння створювати, перетинати і поєднувати ці мережі. Крім того, технологічні і соціальні мережі, на думку Дж. Сіменса, спроможні, навіть, «видалити стіни» у навчальних приміщеннях, нівелюючи традиційну роль викладача, яка залишається такою і в біхевіоризмі, і в когнітивізмі, і в конструктивізмі. Оскільки теорія розроблена з урахуванням широкого використання ІКТ і зв'язків, вона припускає, що роль учня трансформується з простого запам'ятовування та намагання усе зрозуміти до здатності знаходити і застосовувати знання, у той час і в тому місці, де це необхідно. Водночас, спираючись на концепцію «продукування» А. Брунса (A. Bruns), коннективістська теорія навчання також базується на припущенні, що продукування знання відбувається внаслідок споживання змісту. Викладач, при цьому, виконує дві функції: по-перше, додаткову допоміжну, що полягає в налагодженні співпраці між студентами з метою створення та відтворення змісту, а, по-друге, конструктивістську, для проектування взаємодії студентів з існуючими та новими знанневими ресурсами [545].

Як бачимо, на відміну від традиційних педагогічних підходів, викладач не несе одноосібної відповідальності за визначення, створення або надання змісту навчання. Прискорений розвиток ІКТ на початку XXI ст. спонукає всіх учасників навчального процесу адаптуватися до нових форм і методів комплексного засвоєння «розрізнених» знань, одним із яких і виступають коннективістські МВОК [439, 109]. Варто зазначити, що перші МВОК базувалися саме на теорії коннективізму (тому отримали назву англійською мовою «connective MOOC - cMOOC»), яку у 2008 р. Дж. Сіменс та С. Даунс (S. Downes) [313, 77 – 102] реалізували у своєму відкритому курсі «Коннективізм»

з метою з'ясування особливостей навчання в умовах інтенсивного мережного середовища. Від самого початку коннективістські МВОК (сМВОК) розроблялися викладачами з метою сприяння збагаченню, поєднанню, створенню та поширенню знання між дистрибутивними¹² групами, що одночасно взаємодіють та комунікують в режимі он-лайн за допомогою веб-платформ відкритих ресурсів. сМВОК структуруються для забезпечення мінімального втручання й контролю з боку викладача, а відтак максимального розвитку у слухачів здатностей до самосійного наповнення мережі навчальним змістом, вміння самостійно вчитися та обирати необхідну інформацію. Можна стверджувати, що «масовість» цих курсів полягає саме у великій кількості зв'язків між учасниками навчального процесу, об'ємі згенерованого змісту та інтенсивності їхньої навчальної активності, на противагу «масовій» кількості слухачів, якою характерно відрізняється біхевіористичні МВОК другого типу (хМВОК) [236, 21].

Мета навчання визначається безпосередньо учнем, тематика курсів базується на гуманітарних дисциплінах, викладачі постійно присутні і виконують різні функції: фасилітаторів, кураторів, які орієнтують і соціально керують створенням смислів навчання, фільтрують і моделюють навчальний процес. А сам курс характеризується відкритістю навчання, діалогічністю, дискусійністю тощо [123]. Іншими словами, сМВОК намагаються створити навколо кожного студента персональну навчальну мережу, засновану на постійній тісній взаємодії студентів з викладачами та між собою. А відтак успіх студента під час навчання на МВОК цього типу забезпечується, насамперед, уміннями добре орієнтуватися в мережі, чітко формувати персональні цілі навчання, самостійно обирати зміст навчання, адже саме розвиток особистості студента посідає центральне місце у коннективістських МВОК.

Другий тип МВОК, що базується на біхевіористських принципах здобуття знань шляхом постійного повторення й тестування, з'явився у 2011 р. у Стенфордському університеті (США) на основі курсів з інформаційних

¹² *Дистрибутивний* – (від англійського слова «distribution») – поширення; розподілення.

технологій і отримав назву «xMOOC» англійською мовою. xMBOК структуровані, переважно, за форматом звичайних лекцій і розповсюджуються за допомогою приватних платформ управління навчанням, на контрактних умовах між інституціями та викладачами. Ці відкриті дистанційні курси передбачають перегляд відеолекцій, роботу з текстами, виконання завдань з автоматичною перевіркою та підсумковим тестуванням. На противагу сMBOК, xMBOК характеризуються більшою масовістю (як правило, 50000 слухачів), фокусуванням на зміст навчання та виразнішою роллю викладача, який сам визначає мету навчання, здійснює, переважно, контролюючу функцію, практично не спостерігаючи за навчальним процесом студентів [123]. Перевагою другого типу MBOК, на думку дослідників, є їх потенційна можливість швидко пристосовуватися до постійно змінюваної кількості учасників навчання, що підкреслює місію xMBOК як глобального засобу відкритого доступу до освіти для наймасштабнішої аудиторії в світі [425, 21 – 29].

Унаслідок розвитку масових он-лайн курсів xMBOК стали домінувати над сMBOК і вся галузь у цілому почала асоціюватися з курсами другого типу. Насамперед, це пов'язано з підходами до фінансування, діапазоном пропонованих курсів, обсягом залучених слухачів та профілем партнерських інституцій. Проте, обидва типи MBOК демонструють суттєвий потенціал їхнього впливу на поширення вищої освіти, розширюючи можливості співпраці студентів і ВНЗ на принципово нових засадах. Водночас, педагогічні розбіжності між двома типами курсів поступово нівелюються, завдяки постійному експериментуванню викладачів, освітніх інституцій та платформ над їх розробкою. Вивчення сучасних бібліографічних джерел щодо розробки й запровадження MBOК дає підстави стверджувати, що впродовж останніх декількох років учені й практики розгортають наукові дослідження у таких напрямках, як:

- 1) відхід від традиційної категоризації двох типів MBOК на користь нових її форм [292];

2) обґрунтування поняття «гібридного МВОК» [617];

3) аналіз процесу, за допомогою якого викладачі можуть виступати посередниками у дихотомії між xMOOC і cMOOC [355, 371 – 382].

Іншими словами, нині відбувається відхід від осмислення бінарності xMOOC/cMOOC в напрямі визнання різноманітності їх дизайну, цілей, тематики і стилів викладання. Деякі викладачі й інституції взагалі не використовують акронім МВОК, а створюють власні назви для цього явища, зокрема: 1) поширювані відкриті спільні курси (DOCCs: Distributed Open Collaborative Course) [385]; 2) відвідувані відкриті он-лайн курси (POOCs: Participatory Open Online Course) [302]; 3) малі приватні он-лайн курси (SPOCs: Small Private Online Course) [357]; 4) великі відкриті он-лайн курси (BOOCS: Big Open Online Course) [560].

У цілому, дослідники МВОК зазначають, що вони функціонують на основі таких чотирьох принципів:

1) принцип агрегації – полягає в тому, що матеріали із різноманітних джерел поєднуються разом і, зазвичай, оформлюються у вигляді сайту;

2) принцип «перемішування» – означає взаємозв'язок матеріалів курсу один з одним та матеріалами з інших джерел;

3) принцип повторного використання агрегованих і перероблених матеріалів відповідно до цілей кожного учасника;

4) принцип випереджаючого обміну інформацією – полягає у розповсюдженні та взаємному обміні ідеями, що використовуються багаторазово учасниками по всьому світу [427, 19 – 38].

З технічної точки зору МВОК працюють на спеціально створених провідними університетами світу платформах, найвідомішими з яких є: Coursera (Стенфордський університет) <https://www.coursera.org/>, EdX (Масачусетський технологічний інститут та Гарвардський університет) <https://www.edx.org/>, Udacity (Стенфордський університет) <https://www.udacity.com/>, Khan Academy (Гарвардський університет) <https://www.khanacademy.org/>. Уважне вивчення інтернет-сторінок зазначених

платформ показало, що усі вони мають певні спільності та свою специфіку. Розглянемо їх детальніше. Найпершою платформою, що з'явилася у 2008 р. стала *Академія Хана (Khan Academy)*, з якої розпочалася популяризація ідеї МВОК. Наразі цей ресурс надає доступ до понад 3600 лекцій з математики, історії, охорони здоров'я, медицини, фінансів, фізики, хімії, біології, астрономії, економіки, космології, історії мистецтва, комп'ютерних наук тощо. Лекції переважно англійськомовні, але частина з них перекладені на арабську, французьку, німецьку, гінді, італійську, японську, корейську, португальську, польську, іспанську, тайську, турецьку та російську. Ця платформа ідеально підходить для інтерактивного навчання студентів і може стати гарним помічником для викладачів, оскільки сайт проводить статистичні дослідження, тож викладачі можуть оцінити, скільки часу студент витратив на прослуховування лекцій і виконання завдань, скільки він дав правильних відповідей. Студент також може переглянути свої результати та рівень знань в тій чи іншій сфері у своєму профілі.

Найпопулярнішою (близько 7 326 000 студентів зі 190 країн світу) на сьогодні є освітня платформа *Курсера (Coursera)*, що заснована в квітні 2012 р. як прибутковий проект на основі венчурного капіталу у 16 млн. дол. США та 6 млн. дол. США університетів-партнерів, якими є Стенфордський, Принстонський, Мічиганський та Пенсільванський університети [441, 1]. Вона побудована на основі дисциплін 108 провідних ВНЗ світу з 19 країн. Динаміка розвитку Coursera впродовж 2013 р., що представлена на її сайті засвідчує міжнародне визнання та популярність серед слухачів (див. Табл. 4.3.2.1.). Станом на квітень 2014 р. ця платформа пропонує 638 курсів з мистецтвознавства, природничих наук, бізнесу, статистики, комп'ютерних наук та технологій, економіки та фінансів, освіти, енергетики, наук про Землю, проектування, харчування та здоров'я, гуманітарних науки, математики, юриспруденції, медицини, дизайну, музики та кінематографії, а також підвищення кваліфікації вчителів, де зараз можна прослухати 49 дисциплін (зокрема, курс «Характер навчання та створення позитивної атмосфери в класі»

<https://www.coursera.org/course/teachingcharacter>; курс «Інформаційно-комунікаційні технології в початковій освіті: удосконалення методики навчання дітей відповідно до навчального плану» <https://www.coursera.org/course/ictinprimary>; курс «Оцінка та навчання навичкам у 21 столітті» <https://www.coursera.org/course/atc21s>). У списку мов-субтитрів є китайська, французька, іспанська, російська, португальська, турецька, іврит, німецька, арабська, італійська, японська та українська (4 відеокурси).

Таблиця 4.3.2.1.

Динаміка розвитку МВОК Coursera впродовж 2013 р.

Дата/показники	Січень 2013 р.	Червень 2013 р.	Серпень 2013 р.	Листопад 2013 р.
Партнери	33 партнери	81 партнер	75 глобальних партнерів / 10 американських державних інституцій	97 глобальних партнерів / 10 американських державних інституцій
Базові університети в Європі	2 європейських університети	24 неамериканських інституцій, у тому числі 12 європейських	32 неамериканські інституції, у тому числі 15 європейських	50 неамериканських інституцій, у тому числі 28 європейських
Кількість курсів	214 курсів з 20 навчальних напрямів	386 курсів з 26 навчальних напрямів	435 курсів	543 курси
Платні курси, що завершуються отриманням сертифікату	–	–	85	145
Кількість студентів	2 млн.	3,7 млн.	4,5 млн.	5,58 млн.
Мова викладання	Англійська	Англійська + 5 мов	Англійська + 6 мов	Англійська + 11 мов

Джерело: Gaebel M. MOOCs: Massive Open Online Course. EUA Occasional papers. – European University Association, 2014. – 35 p.

Як бачимо, Coursera намагається стати найбільшим та найвпливовішим гравцем на ринку он-лайнних освітніх послуг. Вона підписала угоди з 10 великими американськими державними інституціями щодо використання ними МВОК як для початкового професійного навчання, так і для підвищення кваліфікації працівників. Це дозволяє створювати нові курси, а також

адаптувати існуючі для очного (офф-лайнного) та змішаного (он-лайнного+офф-лайнного) типів навчання. Найбільшою атракцією таких курсів є створення Coursera платформи для автоматичної (машинної) оцінки отриманих знань й умінь у більш точніший спосіб, ніж це передбачено іншими платформами МВОК. Останнім часом Coursera швидко диверсифікує свою місію, включаючи до переліку курсів предмети зі шкільної, дошкільної та педагогічної освіти. Вона також налагоджує співпрацю з різними центрами педагогічної майстерності, музеями та мистецькими фондами. Таке розширення впливу на різні освітні рівні допомагає значною мірою залучати нових інвесторів і нарощувати обсяги венчурного капіталу з 22 млн. дол. США у 2013 р. до 43 млн. дол. США у 2014 р. [338, 6].

EdX – відкрита безкоштовна онлайн-платформа, створена у 2012 р. з високим рівнем 173 курсів від 47 відомих освітніх організацій, у тому числі від Гарвардського університету, Масачусетського технологічного інституту й Каліфорнійського університету «Берклі», кожен з яких витратив у середньому по 30 млн. дол. США на її функціонування. На відміну від Курсери, ця платформа не є прибутковою, хоча 120 університетів з усього світу підтвердили своє бажання приєднатися до неї у якості партнерів. Основними партнерами EdX є 5 європейських університетів (Лозаннська федеральна політехнічна школа зі Швейцарії, Технічний Університет Delft з Нідерландів, Каролінський університет зі Швеції, Люв'єнський католицький університет з Бельгії, Мюнхенський технічний університет з Німеччини), а також 11 університетів з Індії, Китаю, Гонконгу, Південної Кореї, Японії та Канади. Серед дисциплін переважають: біологія, бізнес, хімія, інформатика, економіка, фінанси, електроніка, машинобудування, харчування, історія, гуманітарні науки, право, література, математика, медицина, музика, філософія, статистика тощо. Після закінчення кожного курсу пропонується безкоштовно отримати сертифікат, без накопичення певної кількості академічних кредитів. Найбільшу кількість слухачів на курсах EdX зафіксовано з США, Індії, Великої Британії, Колумбії, Іспанії, Пакистану, Канади, Бразилії, Греції та Мексики. Важливо зазначити, що

на початку 2014 р. EdX уклала угоду з Міжнародним валютним фондом (МВФ) на надання політико-орієнтованих економічних курсів для керівників представництв МВФ у різних країнах світу.

Udacity виникла у 2011 р. внаслідок розширення програми з інформатики Стенфордського університету. Вона зареєстрована як прибуткова ініціатива професора Стенфордського університету С. Трана, який витратив на її запуск 230000 дол. США власних заощаджень. Спершу сайт запропонував 6 безкоштовних курсів, а нині на *Udacity* розміщено близько 40 курсів, більшість з яких присвячені технологічній галузі (комп'ютерним технологіям, програмуванню, робототехніці). Особливістю навчання є по-справжньому інтерактивний формат курсів, оскільки за одну лекцію студентам зазвичай одразу пропонується зробити кілька практичних завдань. Іншою особливістю цієї платформи є прикладний характер її курсів, який виявляється у гаслі «вчи – думай – роби». Рівень складності навчання досить високий і часом потребує базових знань в сфері комп'ютерних технологій. Цікавим є той факт, що *Udacity*, на відміну від EdX і Coursera, створює групи ключових фахівців-інструкторів з різних галузей знань (бізнес, політика, освіта) для одночасного викладання ними навчальних курсів. Ця платформа одна з перших запропонувала п'ять курсів на кредитно-накопичувальній основі, що акредитовані у Державному Університеті Сан Хосе. Навчання на таких курсах коштує 150 дол. США і розраховане, насамперед, на осіб з особливими освітніми потребами. Географічний профіль слухачів курсу також вражає своєю різноманітністю, а саме: 1/3 студентів із США, 1/3 з Бразилії, Канади та восьми країн Європи й Східної Азії, 1/3 з інших 185 країн світу. Відеолекції здебільшого англійською, частину з яких можна прослухати з субтитрами іспанською, китайською, французькою, португальською мовами. Однією з відмінностей *Udacity* від інших МВОК є те, що вона пропонує слухачам за окрему плату розміщення їх резюме на сайтах 20 компаній-партнерів в якості допомоги у працевлаштуванні. У вересні 2013 р. *Udacity* разом з Google та іншими ІКТ компаніями заснувала консорціум «Альянс відкритої освіти» з

метою надання послуг з професійного навчання, а також платних курсів для внутрішньофірмового навчання працівників [26].

Отже, вивчення основних характеристик представлених найбільших он-лайнних платформ МВОК дав можливість порівняти їх за основними показниками: 1) прибутковий/неприбутковий статус, 2) наявність партнерів, 3) кількість студентів та їх географічний профіль, 4) оплата за навчання та форми фінансування їх діяльності, 5) спеціально-предметна спрямованість навчальних курсів.

Таблиця 4.3.2.2.

Порівняльна таблиця основних характеристик Coursera, EdX, Udacity

Назва МВОК/ Показники порівняння	Coursera	EdX	Udacity
Прибутковий/ неприбутковий статус	Так	Ні	Так
Кількість студентів	1100000 +	155000 +	739000 +
Кількість країн	Більшість країн світу	160 +	Більшість країн світу
Походження студентів	39% США; решта Бразилія, Індія, Канада, Велика Британія, Росія, Німеччина	США, Індія, Канада, Велика Британія, Колумбія, Іспанія, Пакистан, Бразилія, Греція	1/3 США, 1/3 Бразилія, Канада та вісім країн Європи й Східної Азії, 1/3 інші 185 країн світу
Оплата за навчання	Невстановлена	100 дол. США за отримання сертифікату	80 дол. США за проходження підсумкового тесту Pearson Education (за бажанням)
Фінансування	16 млн. дол. США венчурного капіталу, 6 млн. дол. США університетів-партнерів	По 30 млн. дол. США від Гарвардського університету, Масачусетського технологічного інституту й Каліфорнійського університету «Берклі»; 1 млн. дол. США Gates Fdn; приватні	230.000 дол. США Себастьяна Трана, капіталовкладення Charles River Ventures

		капіталовкладення	
Наявність кредитної системи для отримання диплому	Немає	Немає	Немає
Партнери-засновники	19 закладів вищої освіти, з яких 5 поза межами США	Гарвардський університет, Масачусетський технологічний інститут, Каліфорнійський університет «Берклі»	Pearson Education для екзаменування слухачів
Навчальні предмети	Мультидисциплінарний профіль, включаючи медичні, гуманітарні та мистецькі дисципліни	Штучний інтелект, комп'ютерні науки, хімія, електроніка	Математика, статистика, комп'ютерні науки, наукові дослідження

Джерело: Lawton W., Katsomitros A. MOOCs and disruptive innovation: The challenge to HE business models / W. Lawton, A. Katsomitros. – The Observatory on Borderless Higher Education, 2012. – 10 p.

Як свідчить представлений матеріал та дані таблиці, найперші й найпотужніші МВОК засновані на території країн Північної Америки. Проте, впродовж 2013 – 2014 рр. інші країни світу підхопили американську ініціативу. Оскільки у полі нашого дослідницького зору перебувають розвинені англійські країни, зосередимо нашу увагу, насамперед, на їх досвіді. Зокрема, в *Австралії* Асоціацією відкритих університетів, що об'єднала вісім ВНЗ країни, організовано МВОК платформу *Open2Study* www.open2study.com. Ця платформа пропонує курси з антропології, бізнесу й фінансів, освіти й педагогіки, менеджменту й маркетингу, екології, медицини й харчування, гуманітарних наук та мистецтва, технологій. Деякі провідні австралійські університети приєднуються до зарубіжних платформ, зокрема, Мельбурнський університет першим в країні уклав угоду з Coursera, а Університет Монаш став партнером британської платформи FutureLearn [338, 18].

Популярність МВОК стрімко поширюється і на Європейському континенті, про що свідчить, зокрема, заключна доповідь Першого європейського саміту стейкхолдерів МВОК, який відбувся у червні 2013 р. у Лозаннській федеральній вищій політехнічній школі (Швейцарська

Конфедерація). У документі, під яким підписалися представники 13 країн зазначається, що принаймні 249 європейських інституцій вищої освіти розробили і впровадили 345 курсів МВОК, і таким чином, вийшли на третє місце у світі. Станом на вересень 2013 р. європейські університети пропонували понад 60 курсів у технологічній галузі, близько 60 курсів з гуманітарних наук, по 50 курсів з природничих та соціальних наук, близько 40 курсів в галузі бізнесу й управління, по 20 курсів з математики, статистики, мистецтвознавства та інших прикладних наук [338].

При цьому, варто зазначити, що багато європейських ВНЗ від перших днів виникнення МВОК у США уклали партнерські угоди з університетами-засновниками цих платформ щодо участі в їх роботі. Про це переконливо свідчать дані з таблиці 4.3.2.3. про залучення 28 ВНЗ з Європейського простору вищої освіти (24 з країн ЄС, 3 з Російської Федерації та 1 з Туреччини) до Coursera.

Таблиця 4.3.2.3.

Європейські ВНЗ, що співпрацюють з Coursera

№ п/п	Назва ВНЗ	Країна
1.	Копенгагенська бізнес школа	Данія
2.	Технічний університет Данії	
3.	Копенгагенський університет	
4.	Центральна Паризька вища школа	Франція
5.	Класична вища школа	
6.	Політехнічна вища школа	
7.	Паризька бізнес школа	
8.	Мюнхенський університет Людвіга-Максиміліана	Німеччина
9.	Технічний університет Мюнхена	
10.	Римський університет Сапієнца	Італія
11.	Університет Бокконі	
12.	Технологічний університет Ейндховена	Нідерланди
13.	Ляйден університет	
14.	Університет Амстердама	
15.	Національний науковий університет «Вища школа економіки»	Російська Федерація
16.	Московський інституту фізики та технологій	
17.	Санкт-петербурзький державний університет	
18.	Мадридська бізнес школа	Іспанія
19.	Бізнес школа Університету Наварра	
20.	Автономний університет Барселони	
21.	Лозаннська федеральна вища технічна школа	Швейцарська Конфедерація
22.	Женевський університет	

23.	Лозаннський університет	
24.	Цюріхський університет	
25.	Коч університет	Туреччина
26.	Единбурзький університет	Велика Британія
27.	Міжнародні програми Лондонського університету	
28.	Манчестерський університет	

Джерело: Gaebel M. MOOCs: Massive Open Online Course. EUA Occasional papers / M. Gaebel. – European University Association, 2014. – 35 p.

Зупинимося детальніше на аналізі британського досвіду роботи з платформами МВОК. Як і у США, історія запровадження МВОК у вищу освіту Великої Британії є дещо довшою, ніж здається на перший погляд. Вперше подібні, проте поодинокі курси були запропоновані у 2011 р. Університетом Ковентрі, у 2012 р. Академією вищої освіти та Відкритим університетом, на початку 2013 р. Університет Единбургу приєднався до Coursera, а у жовтні 2013 р. Відкритий університет створив власну платформу FutureLearn www.futurelearn.com, що нині налічує 26 партнерів, серед яких Британська бібліотека, Британський музей, Британська Рада тощо. Хронологію запровадження МВОК на території Великої Британії розроблено викладачами з Академії вищої освіти та Единбурзького університету Ш. Бейном (S. Bayne) та Дж. Рос (J. Ross), що представлена у таблиці 4.3.2.4.

Таблиця 4.3.2.4.

Хронологія запровадження МВОК на території Великої Британії

Дата	Університет	Назва МВОК
Травень 2012 р.	Оксфорд Брукс Університет	Перші кроки навчання та викладання у вищій освіті
Жовтень 2012 р.	Відкритий університет	Відкритий переклад
Січень 2013 р.	Единбурзький університет	Вступ до філософії Е-навчання та цифрова культура Астробіологія та пошук позаземних форм життя Планування штучного інтелекту Критичне мислення в умовах глобальних викликів Харчування у конярстві
	Відкритий університет	Планування навчання у межах куррікулуму для ХХІ ст.
Березень 2013 р.	Відкритий університет	Відкрита освіта

Квітень 2013 р.	Асоціація технологій навчання	Відкритий курс з технологій навчання підвищеної складності
Червень 2013 р.	Університет м. Шеффілд	Стала здоров'язберігаюча дієта
	Міжнародні програми Лондонського університету	Загальне англійське законодавство Камера ніколи не обманює Креативне програмування для цифрових медіа та мобільних додатків Шкідливе програмне забезпечення та його тіньова економіка
Липень 2013 р.	Університет м. Шеффілд	Здорова конкуренція МВОК
Вересень 2013 р.	Університет Єдж Гілл	Фільми про вампірів
Жовтень 2013 р.	Університет Східної Англії	Секретна сила брендів
	Лідський Університет	Справедливість і природа: коли слова вступають у конфлікт
	Університет Рідінга	Вступ до програмування: побудуй свою першу мобільну гру
	Університет м. Шеффілд	Оцінювання здоров'язберігаючих технологій
Листопад 2013р.	Саутгемптонський університет	Веб-наука: як веб-технології змінили світ
	Відкритий університет	Вступ до екосистем
Грудень 2013 р.	Бірмінгемський університет	Покращення вашого іміджу: стоматологічна фотографія на практиці
Січень 2014 р.	Ноттінгемський університет	Сталість, суспільство і ви
	Університет м. Стречклайд	Введення у криміналістику
	Ексетерський університет	Зміна клімату: виклики та рішення
	Королівський університет м. Белфаст	Критичне слухання для студійного виробництва
	Університет м. Баз	Внутрішній бік раку
	Королівський Коледж м. Лондон	Причини воєн
	Бірмінгемський університет	Шекспірівський Гамлет: текст, постановка, культура Хороші мізки, погані мізки: основи
	Університет Східної Англії	Підготовка до університету
	Лісестерський університет	Англія у часи Короля Ричарда III
	Університет Лафборо	Інновації та підприємство
	Університет м. Глазго	Рак у XXI ст. – революція геному
Університет м. Уорвік	Розум плаский: шокуюча поверхневість людської психології	
Лютий 2013 р.	Саутгемптонський університет	Дослідження наших океанів
	Університет Східної Англії	Викладання комп'ютерних наук. Частина I.
	Лідський Університет	Вивчення анатомії: людський живіт
	Королівський Коледж м. Лондон	Розуміння наркотиків і наркоманії
	Університет Рідінга	Вступ до вивчення англійської мови в університеті
	Бірмінгемський університет	Хороші мізки, погані мізки: хвороба Паркінсона

	Единбурзький університет	Відкриття бозона Хігса
Березень 2014 р.	Університет м. Шеффілд	Відкривайте стоматологію
	Університет м. Кардіф	Мусульмани у Британії: зміни й виклики
Протягом 2014 р.	Единбурзький університет	Уорхол Філософія й наука Поведінка й добробут тварин Основи теорії музики Вступ до клінічної психології дітей та молоді Астро-Тех: наука й технології поза межами астрономічних досліджень
	Міжнародні програми Лондонського університету	Чому нам потрібна психологія?
	Манчестерський університет	Забезпечення водою та політика в галузі санітарії у країнах, що розвиваються Глобальне здоров'я та гуманітарна допомога Вступ до суспільного здоров'язбереження Наша Земля: її клімат, історія, процеси

Джерело: Bayne S., Ross J. The pedagogy of the Massive Open Online Course: the UK view / S. Bayne, J. Ross. – Higher Education Academy, February 2014. – P. 16 – 17.

Отже, як свідчить таблиця 4.3.2.4., станом на 2014 р. британськими університетами запроваджено 58 власних МВОК на різних платформах, а саме: 29 на FutureLearn, 21 на Coursera та 8 за підтримки різних соціальних медіа. Перевага надається курсам із соціальних наук, яких налічується 18, на другому місці знаходяться курси з гуманітарних та медичних наук, загальною кількістю 13, на природничі науки припадає третє місце з 8 курсами, на комп'ютерні науки – 6 курсів. На цих курсах навчаються від декількох тисяч до 97000 слухачів. Як правило, вони тривають від 2 до 12 тижнів, проте найчастіше розробники розраховують навчання на 6 тижнів. Повний перелік британських МВОК представлено у таблиці 4.3.2.5.

Таблиця 4.3.2.5.

Кількість МВОК в університетах Великої Британії у 2014 р.

Університет	Кількість МВОК	Платформа
Единбурзький університет	13	Coursera, FutureLearn
Лондонський університет	5	Coursera
Відкритий університет	4	OpenLearn, FutureLearn, Social media mix
Університет м. Шеффілд	4	CourseSites, FutureLearn

Університет м. Баз	1	FutureLearn
Університет Східної Англії	3	
Університет Єдж Гілл	1	CourseSites
Лідський Університет	2	FutureLearn
Оксфорд Брукс Університет	1	Social media mix
Університет Рідінга	2	FutureLearn
Саутгемптонський університет	2	
Манчестерський університет	4	Coursera
Університет м. Кардіф	1	FutureLearn
Бірмінгемський університет	4	
Ексетерський університет	1	
Університет м. Глазго	1	
Королівський Коледж м. Лондон	2	
Лісестерський університет	1	
Університет Лафборо	1	
Ноттінгемський університет	1	
Королівський університет м. Белфаст	1	
Університет м. Стречклайд	1	
Університет м. Уорвік	1	
Ланкастерський університет	1	

Джерело: Bayne S., Ross J. The pedagogy of the Massive Open Online Course: the UK view / S. Bayne, J. Ross. – Higher Education Academy, February 2014. – P. 16 – 17.

Варто зазначити, що *Україна* робить перші кроки у долучені до МВОК. Зокрема, у 2013 р. створено першу он-лайн платформу для безкоштовного навчання на базі Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Проект має назву «Університет он-лайн» <http://online.knu.ua/about/>, в межах якого проведено перший безкоштовний курс – «Бренд менеджмент». За місяць роботи курсу сайт проекту «Університет он-лайн» відвідали 52 550 разів слухачі з 62 країн світу, а саме: України, Росії, США, Німеччини, Канади, Великої Британії, Австрії, Польщі, Італії, Нідерландів та Китаю. В Україні курс проходили у 163 містах і містечках, найчастіше у Києві, Харкові, Львові, Дніпропетровську та Донецьку. На початку 2014 р. на базі Bionic University в Києво-Могилянській академії МВОК-платформа «Курсера» відкрила один із 30 Глобальних навчальних центрів (Global Learning Hubs). Це приміщення з доступом до інтернету, де бажаючі зможуть проходити онлайн-навчання поруч з іншими курсеріанцями. Також студенти зможуть взяти участь у вибіркових оффлайн-сесіях, на яких будуть присутні спеціальні місцеві координатори –

фахівці з відповідних дисциплін. Всі центри об'єднані в глобальну мережу для розширення можливостей комунікації між студентами [57]. Сподіваємось, що ці ініціативи успішно розвиватимуться та покладуть початок популяризації МВОК в Україні.

Аналіз схем організації навчального процесу на різних платформах МВОК, що нині все частіше називають електронними університетами, показало, що всі вони мають спільні підходи, а саме:

1. Студенти обирають в мережі Інтернет курси і реєструються на їх вивчення. Навчальна діяльність студента полягає у роботі під час лекцій, виконанні завдань, проходженні тестування, спілкуванні на форумах з обговорення завдань і проблем. Крім того, студенти можуть пройти підсумкову атестацію з метою отримання сертифікату.

2. Теоретичний матеріал на МВОК представлений лекціями, поділеними на частини по 10 – 15 хв. Кожна частина, як правило, завершується тестом, вікториною або контрольними запитаннями на перевірку розуміння опрацьованого матеріалу. Пояснення теоретичного матеріалу здійснюється за допомогою графічного планшета, тобто викладач доносить навчальну інформацію голосом з одночасним представленням роз'яснювальних графіків, схем і малюнків. Додатковий теоретичний матеріал до лекцій надається в інтерактивних посиланнях на Інтернет-джерела.

3. Практикуми представлені різними типами інтерактивних завдань, а також дистанційними віртуальними лабораторіями. Для гуманітарних дисциплін організуються он-лайн дискусії в форумах як один із варіантів завдань. Форум розглядається, насамперед, як місце, де студенти можуть ставити запитання й допомагати один одному; висловлювати свої думки щодо курсу і отримувати підтримку й заохочення; знаходити додаткову інформацію; об'єднуватися у групи для навчання на курсі, організувати реальні зустрічі для спілкування.

4. Багато уваги приділяється співробітництву студентів, що виявляється у різний спосіб: по-перше, у вигляді форуму «питань і відповідей», по-друге, у

вигляді навчальної мережі он-лайн та офф-лайн, по-третє, групового перегляду лекцій та виконання завдань. Правила співробітництва, зазвичай, представлені на сайті кожного курсу МВОК. Ключовим у розумінні співробітництва є його використання для підвищення якості освіти, а не простого отримання відповіді без розуміння суті проблеми.

5. Основні зусилля розробників курсів МВОК спрямовані на автоматизацію перевірки результатів виконаних завдань, оскільки викладач не може перевірити кількість завдань, що наближується до декількох тисяч. З метою контролю за діяльністю студентів використовується самостійне й перехресне оцінювання студентами робіт один одного. Лише підсумкове атестаційне оцінювання здійснюється викладачам в очному форматі у спеціально організованих місцях, коли необхідно видати сертифікат. Проміжний контроль ретельно спланований в часовому режимі і вимагається його чітке виконання студентом [26].

Як бачимо, завдяки перевагам ІКТ, концепція МВОК сприяє інтерактивізації педагогіки, а також допомагає концептуалізувати й логічніше вибудувати навчальний матеріал і попри те, що МВОК перебувають на початковій стадії розвитку, багато аналітиків розглядають їх як інноваційний і недорогий спосіб поширення знання на наймасовішу аудиторію. Зокрема, Л. Юань (L. Yuan) і С. Пауелл (S. Powell) у своїх дослідженнях розглядають запровадження МВОК у руслі зростаючої тенденції до відкритості освіти. Автори описують їх як засіб для «розширення доступу до вищої освіти для всіх» та створення простору для «експериментів з он-лайн викладанням і навчанням», що зміцнює репутацію ВНЗ та посилює їх вплив. Вчені зауважують, що МВОК, у певному сенсі, є трудомісткими інноваціями у межах складної системи освіти і тому не можуть замінити існуючі традиційні університети [631, 8 – 9].

У звіті «Вища освіта у цифрову еру» (2013 р.), підготовленому Асоціацією університетів Великої Британії, йдеться про МВОК як про каталізатор загальносекторальних змін: «перехід до цифрового формату, що

спостерігається у засобах масової інформації, може бути викликаний і у сфері вищої освіти завдяки зростанню МВОК. Саме тому ВНЗ повинні переглянути свої довгострокові стратегії з урахуванням цих змін, що впливатимуть на підвищення якості освіти, диверсифікацію набору абітурієнтів, передачу знань, надання академічної підтримки, акредитацію» [601, 2 – 3].

Водночас, деякі експерти вбачають у цій ідеї певні проблеми, зокрема, пов'язані з концептуальними підходами до формування знання та його розповсюдження. Так, американський вчений, професор географії Університету Вісконсін-Медісон, К. Олдс (C. Olds) зазначає: «МВОК безперечно є пост-національними платформами вищої освіти. Їхні назви не мають прив'язки до певної місцевості, а засновниками американських МВОК, як-то Coursera, EdX, Udacity, є іммігранти з різних країн світу. Ці платформи, маючи міжнародну спрямованість, у багатьох своїх аспектах розроблені на основі специфічного американського контексту» [338, 9].

Суголосними К. Олдсу є думки Ф. Альтбаха, який зауважує, що «Глобалізація уже призвела до посилення впливу академічних центрів, розташованих у країнах з розвинутою економікою, а розвиток МВОК посилюватиме цей процес, розширюючи доступ до існуючих баз знань шляхом використання новітніх технологій» [213, 5]. Свою позицію вчений підкріплює такими аргументами: по-перше, МВОК ініційовані американськими викладачами й науковцями; по-друге, більшість он-лайн курсів розроблено і викладається в американських університетах або інших західних країн; по-третє, провайдери цих курсів базуються у високотехнологічних країнах; по-четверте, приватні і державні компанії, що готові робити внесок у розвиток МВОК за рахунок фінансового й інтелектуального капіталу, переважно американського походження; по-п'яте, зміст більшості курсів спирається на американські підходи до освіти і американську педагогічну модель. Список рекомендованої навчальної літератури, як правило, складається із праць американських, англійських, канадських учених. Усе зазначене, на переконання Ф. Альтбаха, виглядає як «добровільний неоколоніалізм» [213, 6], що матиме

серйозні наслідки для освіти і науки країн, які розвиваються, оскільки легкий та недорогий доступ до американських МВОК може суттєво загальмувати розвиток академічної культури й он-лайн курсів, розроблених спеціально для цієї аудиторії.

Аналіз літератури за темою дослідження показав, що найбільше дискусій щодо запровадження МВОК розвивається навколо п'яти основних проблем освітньо-педагогічного характеру, а саме: 1) наявність – коннективістських (сМВОК) та біхевіористських (хМВОК) МВОК; 2) роль викладача у роботі МВОК; 3) участь слухачів у МВОК; 4) розуміння та використання «масовості» МВОК; 5) відстеження межі між відкритістю МВОК та контролем за їх якістю [236, 21].

Дослідники МВОК стверджують, що проблемі ролі викладачів приділяється найменше уваги з перерахованих вище проблем. Нині інтерес науковців та практиків сконцентрований навколо визначення й характеристики трьох типів викладачів МВОК, а саме: віддалена академічна знаменитість; співучасник або посередник (фасилітатор) в мережі; автоматизовані процеси, що служать уповноваженими наставниками й експертами [236, 23].

Викладачі – «академічні знаменитості», як правило, шановані професори з елітних ВНЗ, вперше з'явилися на великих платформах хМВОК із записами своїх лекцій. Вони були не доступні для діалогічного або міжособистісного спілкування з учасниками курсів, виконуючи роль «актора-продюсера». Роль цих викладачів часто розглядається як набір автоматизованих процесів, таких, як автоматична перевірка завдань, розробка алгоритмів обговорення найпопулярніших серед слухачів повідомлень, програмування задач. В деяких хМВОК ці процеси є основними або єдиними формами зворотного зв'язку зі слухачами. З цих причин, МВОК вважаються можливістю навчання з «мінімальною участю» викладача.

Позиція «мінімального втручання» підтримується й теоретиками сМВОК, проте, з іншої точки зору. Зокрема, Дж. Сіменс визначає мету навчання як розвиток навичок самоосвіти та самокерованого пізнання в межах

коннективістської теорії навчання, а відтак, розширення персональної мережі студента у процесі навчання має важливе значення не лише для стимуляції пізнання й засвоєння інформації, але і як спосіб подолання обмеженої кількості викладачів [545].

Проте, подальші дослідження з вивчення конкретних умов запровадження МВОК починають ставити під питання позицію «мінімального втручання» викладачів. Нині їх наявність та участь осмислюється, здебільше, з позиції фасилітації навчального процесу. Висновки цих досліджень показали, що взаємозв'язок між слухачами та викладачами є важливим, оскільки осмислене навчання відбувається за наявності як соціальної так і педагогічної складових, які сукупно забезпечують основу для проектування, посилення і спрямування когнітивних процесів з метою досягнення особистісно-значимого і освітньо-доцільного навчального результату. [236, 57 – 69]. На переконання самих викладачів, їх функції в межах МВОК полягають, насамперед, в експериментуванні з новими моделями викладання й навчання за участі різномірної й різнокількісної навчальної аудиторії; поширенні й обміні досвідом; встановленні або поширенні їхньої предметної спеціалізації, особистісної та інституційної репутації; розширенні доступу до освіти; створенні та розвитку нових навчальних й дослідницьких мереж [236, 24].

На противагу ролі викладачів, проблема участі слухачів у МВОК, активно обговорюється дослідниками. Ключовими питаннями дискусії виступають розуміння сутності участі, способи її вимірювання, а також критерії успішності й якості участі у таких курсах. У результаті зазначених обговорень дослідниками здійснено спроби класифікації учасників та моделей участі, до яких, зокрема, відносяться:

- «тунелеподібна участь» за Д. Клау (D. Clow) [275, 185 – 189];
- чотирикомпонентна модель залучення через комплектування, перевірку, розчленування і випробування за Р. Кізільчечем (R. Kizilcec) [403];
- п'ять архетипів учасників курсів (невихід, спостерігач, випадковий учасник, пасивний учасник, активний учасник) за Ф. Гіллом (P. Hill) [365];

- виміри пересування у МВОК-середовищі за С. Мек (S. Mak) [444, 275–285];
- континуум активної, прихованої та пасивної участі за К. Мілліганом (C. Milligan) [472].

Така складність категоризації спричинена великою кількістю людей, які одночасно роблять багато різних дій в межах МВОК, тому реальна практична навчальна діяльність характеризується викладачами й науковцями як «диференційована, стратегічна, динамічна і контекстна» [444, 280]. Це становить проблему для дослідників, викладачів та навчальних закладів, які звикли використовувати поняття «досягнення/завершення» як досить стабільний показник успішності й якості освітнього продукту, який вони пропонують студентам. Однак, формальний показник завершення курсів МВОК (які можуть це виміряти) рідко досягає 10% учасників, і не може бути правильним критерієм вимірювання якості цих курсів, а також отриманого учасниками досвіду [389].

Той факт, що студенти можуть підписатися на курс не маючи наміру його завершити з подальшим оцінюванням, є абсолютно незрозумілим для комерційних навчальних закладів, проте ця практика надзвичайно поширена серед установ, що пропонують безкоштовні курси, де ціною доступу, як правило, є натискання кнопки реєстрації та введення адреси електронної пошти. Очевидно, що у такому контексті, нагально необхідним є розробка нових критеріїв успішного завершення навчання і процедур вимірювання якості, зважаючи на різноманітність поведінки і намірів учасників навчального процесу. Прикладом розмаїття можуть служити результати використання дискусійних форумів серед учасників МВОК у якості критерію оцінювання активності слухачів і успішності МВОК. Дослідники, які аналізують проблеми участі студентів у МВОК, виявили, що ті з них, хто завершили курси і отримали сертифікати, використовували форум набагато інтенсивніше, ніж інші студенти. Б. Стюарт (B. Stewart) у своїх дослідженнях припускає, що різноманітність і відносну свободу приєднання й виходу з МВОК можна

розглядати як перевагу такого формату навчання. Вчений зазначає: «в усіх МВОК, які дозволяють добровільну, відкриту, безкоштовну реєстрацію, студенти встановлюють власні умови участі, які відрізняються від традиційних підходів у вищій освіті. Той факт, що студенти не повинні завершувати МВОК для того, щоб мати легітимний статус, спричиняє відмінне від традиційного ставлення до вимог курсу та викладачів» [553].

Отже, проблема участі студентів у МВОК є ключовою у полі зору дослідників. Формування єдиного комплексу методів для кращого розуміння цієї проблеми обговорюється на переважній більшості сторінок аналітичної літератури. Аналіз наявних даних свідчить, що багато МВОК-платформ створюють умови й засоби для детального та результативного дослідження, візуалізації, аналізу й обговорення складних схем участі студентів у пропонованих курсах. Учені переконані в тому, що ще занадто рано оцінювати ефективність аналітичних досліджень, проте вони стверджують, що їх результати допомагають генерувати нові погляди на неформальне навчання, он-лайнове навчання та зворотній зв'язок в масових масштабах.

Водночас, кількісне й якісне зростання МВОК спричинило дебати про цінність та значення он-лайн освіти, під час яких опоненти і прихильники розглядають МВОК й он-лайн освіту як синонімічні поняття. Проте, вчені П. Дедін (P. Deneen), С. Грувер (S. Grover), П. Франц (P. Franz) та ін. наполягають, що он-лайнова сутність МВОК не є фундаментальною інновацією цієї форми навчання, на противагу її масовому характеру, що дійсно виступає новим підходом в організації навчання [304; 354]. Опоненти висловлюють великі сумніви з приводу популярності МВОК у навчальних закладах, організованих по типу «університетів вільних мистецтв», що насамперед, сповідують традиції наставництва і докладного зворотного зв'язку між студентом і викладачем. На їхню думку, масовість МВОК знижує якість взаємодії між студентами та викладачами і ставить перед останніми суттєві виклики [540]. Зокрема, Б. Стюарт зазначає, що чим масовіший курс, тим більше він сприяє дестабілізації основоположної ролі викладача, що полягає у налагодженні безпосередньої

взаємодії зі студентами. Навіть за умови, що викладач вибудовує МВОК на основі власного досвіду і спеціальних знань, масштабність студентської аудиторії не дозволяє виявити особисту увагу і налагодити тісний контакт між викладачем і студентами, адже при одночасній наявності навіть 2000 студентів, викладач фізично не в змозі оцінити і перевірити їх майстерність у засвоєнні інформації й отриманні знання [553].

Варто нагадати, що в процесі своєї реалізації МВОК завжди втрачають більшу частину попередньо зареєстрованих студентів незалежно від формату наданої їм підтримки, тому що інвестиції багатьох людей у безкоштовне навчання, яке вимагає лише витрати часу і зусиль, не спонукають їх до його завершення. Якщо критерій «масовості» не зберігається під час проведення МВОК, вони перетворюються на традиційні он-лайн навчальні курси. Така ймовірність посилюється за певних умов, а саме: вузької спеціалізації курсу; інноваційності курсу, що вимагає наявності специфічного попереднього досвіду, особливих навичок або знань; викладання курсу непоширеними мовами [236, 24]. У цих випадках, на думку Р. Роудса (R. Rhoads) «масовість» може досягатися декількома способами: привабити студентів з метою покращення оволодіння певною мовою, зацікавити предметом дослідження, зацікавити затребуваними на ринку праці кваліфікаціями [521, 90].

Аналіз літератури з проблеми впровадження МВОК засвідчив, що найбільш парадоксальні питання у цій галузі пов'язанні з інституційним, корпоративним та користувацьким контролем; відкритим та вільним доступом; інноваційністю; гарантуванням якості. Проте наразі не існує єдиного напрацьованого найкращого досвіду для вирішення означених проблем. Переважна більшість дослідників переконана, що нині найгостріше постало питання оцінювання, що є предметом постійних експериментів з боку як окремих викладачів, так і навчальних інституцій. У своїй щоденній роботі вони намагаються з'ясувати:

– як можна порівняти навчання в межах МВОК з іншими контекстами, тобто які види навчання у МВОК можна оцінити за традиційною шкалою;

- можливості перевірки навчання в межах МВОК, тобто як ідентифікувати кожного студента та результати його навчання;
- можливості акредитації МВОК закладами вищої освіти, тобто хто має вирішувати скільком університетським кредитам дорівнює навчання на МВОК;
- як перевірити прибутковість провайдерів МВОК-платформ, університетів та інших організацій;
- як запобігти плагіату й списуванню під час навчання на МВОК [236, 29].

З огляду на ці риторичні запитання стає очевидним, що «відкритість», як характерна риса МВОК, значно впливає на процедури акредитації і великою мірою відрізняє їх від аналогічних процедур в межах формальної, неформальної та інформальної освіти. Дуже важливим є усвідомлення цього впливу не лише на практико-технологічному, а й на сутнісному рівнях, щоб зрозуміти як буде вимірюватися академічна значущість та ринкова цінність отриманих у такий спосіб кредитів/дипломів. Адже, одна справа вносити у мережу Інтернет зміст навчання й данні з оцінювання, а інша – встановити відповідність академічних досягнень із суспільними системами економічної цінності та соціального капіталу. Дослідники МВОК вирішують ці проблеми за декількома напрямками, зокрема:

- створення поточного та підсумкового зворотного зв'язку за Д. Вайтлок (D. Whitelock) [621];
- розробка автоматизованого експертного оцінювання завдання на основі есе за С. Белфур (S. Balfour) [234, 40 – 48];
- попередження списування за Дж. Мейер (J. Meyer) [469, 26 – 39];
- використання МВОК як вступних іспитів за Е. Віавенен (A. Vihavainen) [614, 177 – 182]
- або в якості підготовчих курсів для традиційних університетських програм за М. Вартелл (M. Wartell) [618];
- пряме й непряме присудження кредитів за навчання на МВОК за Дж. Біллам (J. Bellum) [241].

Варто зазначити, що МВОК створюються на основі базових академічних компонентів: змісту навчальної програми, процесу навчання, результатів навчання та оцінювання результатів навчання. Усі курси, що викладаються в умовах традиційних навчальних закладів вищої освіти підлягають інституційному контролю якості. Ключові МВОК-платформи також залишили контроль якості з метою гарантування відповідності МВОК університетським вимогам до якості їх структури та навчальних матеріалів, що використовуються. Зокрема, edX вимагає перевірки якості курсів перед їх завантаженням в мережу Інтернет під своїм логотипом, а Coursera залишає за собою право відхиляти МВОК, які не відповідають її стандартам якості. Водночас, набирає обертів взаємне внутрішнє рецензування МВОК з боку самих студентів, що набуває тенденції студенто-центрованого підходу до оцінювання якості запропонованих МВОК, оскільки студенти мають можливість переглядати й порівнювати безліч курсів на предмет плагіату, погано підібраних навчальних матеріалів, невдалого структурування, незрозумілих практичних завдань тощо [601, 15].

Присудження кредитів – одне із спірних питань у запровадженні МВОК, оскільки вони, по-суті, передбачають нові способи перевірки, які або доповнюють, або конкурують з існуючими кредитними системами. Фахівці з освітньої політики та розробники МВОК-платформ напружено шукають шляхи формалізації визнання результатів МВОК з метою посприяти студентам у розширенні їхніх можливостей щодо освітнього і професійного розвитку. Нині встановлення високих стандартів валідації та визнання кредитів визнається найважливішим елементом розвитку більшості МВОК-платформ у їх прагненні до фінансової стабільності. Ми переконанні, що позитивне вирішення цієї проблеми сприятиме поглибленню інтересу до МВОК. Сучасна базова модель оцінювання МВОК, здебільшого, передбачає віддалене автоматизоване тестування з різними валідаційними послугами, зокрема, Coursera розробила спеціальну програму, за допомогою якої може ідентифікувати студентів за стилем друку. Деякі курси також практикують взаємне оцінювання студентами

один одного на основі так званого «кодексу честі», а інші – запроваджують платні послуги з оцінювання, які передбачають вищі стандарти перевірки знань. Широкого розповсюдження набула практика очного екзаменування студентів у співпраці з інституційними провайдерами освітніх послуг за умови фізичної присутності студента в аудиторії [601, 20].

Вивчення діяльності МВОК-платформ засвідчило, що присудження кредитів та видача сертифікатів здійснюється по-різному: навчальними закладами, МВОК-платформами, незалежними акредитаційними агенціями. Так, у випадку більшості xМВОК, таким правом користуються самі платформи, а не навчальні заклади, оскільки вони, як правило, тісно пов'язані з роботодавцями і пропонують студентам додаткові послуги з працевлаштування на основі їхніх професійних сертифікатів. Наявною є також практика визнання результатів навчання на МВОК спеціалізованими інституціями з присудження академічних кредитів. Вона характерна для *США*, де право присуджувати кредити надається МВОК в індивідуальному порядку або в умовах структурованої схеми визнання кредитів. Зокрема, у звіті Американської ради з освіти (American Council for Education) зазначено, що у 2012 р. вона прийняла за спеціальною програмою «CREDIT» на розгляд 11 курсів МВОК (п'ять від Coursera, п'ять від Udacity і один від edX) для акредитації на право присвоювати кредити, а також забезпечення зовнішньої перевірки і гарантування їх якості [202]. Закінчення визнаних цією організацією МВОК й отримання відповідного сертифікату дає право студентам у всьому світі використовувати їх при вступі до університетів, які є членами Американської ради з освіти, а також зараховувати кредитні одиниці під час отримання диплому про вищу освіту. Також у США практикується ще одна формальна модель визнання кредитів МВОК, запроваджена спільно незалежними провайдерами он-лайн навчання та ВНЗ. Ця модель дозволяє студентам самостійно вивчати вступні теоретичні курси он-лайн, а підтвердження навчальних результатів і зарахування кредитів проходити у партнерському університеті.

У Великій Британії ще не відбулося систематичного визнання навчальними закладами вищої освіти права МВОК присуджувати кредити, проте останніми роками здійснюються пошуки найефективніших моделей. Розглянемо для прикладу найпоширеніші з них. По-перше, деякі освітні інституції зараховують навчання на таких курсах при вступі як попередньо отриманий досвід, а також дозволяють враховувати сертифікати МВОК при підсумковій атестації. Оцінювання курсів проводиться вибірково, на основі вивчення результатів навчання, передбачених курсами, а також обсягу навчального матеріалу, особливостей навчального процесу, вступних вимог до студентів. У цій країні визнання навчальних досягнень здійснюється спеціальними агенціями, зокрема в Англії цим займається Агенство забезпечення якості, яке розробляє відповідні процедури валідації академічних кредитів.

По-друге, у минулому артикуляційні процедури у Великій Британії розроблялися з урахуванням внутрішньої мобільності студентів між ВНЗ, нині подібні правила застосовуються і до іноземних студентів, що дозволяє їм без академічних втрат інкорпорувати отримані закордоном кредити у навчальні програми британських університетів. Розробники МВОК запровадують зазначені процедури і у визнання результатів он-лайн курсів, зокрема, деякі МВОК від Coursera і Udacity вже успішно інтегрувалися у цю програму. За цією експериментальною програмою МВОК стають частиною традиційних університетських навчальних програм на основі угоди між навчальними закладами або платформами-провайдерами он-лайного навчання, що дозволяє університетам включати МВОК у свої куррікулуми на легітимній основі, а також зараховувати його успішне завершення в якості кредитного модуля під час підсумкового оцінювання кожного студента.

По-третє, відповідно до схеми взаємного визнання, що запропонована провайдерами он-лайн навчання 2U та Academic Partnership (Академічне партнерство), проходження МВОК партнерських інституцій зараховується студентам безпосередньо до академічних кредитів, при цьому різні он-лайн

курси можуть вибиратися як компоненти різних модульних програм. У випадку 2U, такі курси викладаються на платній основі і можуть вільно обиратися студентами з переліку, запропонованого партнерськими ВНЗ, на додачу до основних модулів програми університету, в якому вони навчаються. Схожою є й модель Академічного партнерства, за виключенням того, що курси викладаються безкоштовно, а присудження кредитів відбувається за оплату [601, 21].

Закцентуємо, що сучасний стан справ узгоджується з прогнозом про трансформацію МВОК у середні за розміром закриті он-лайн курси, які будуть забезпечувати підтримку в навчанні, здійснювати оцінювання, присуджувати кредити за оплату, або надаватимуться на умовах ліцензування в університеті. Така практика нині розповсюджена у деяких ВНЗ, зокрема, в Університеті Антіохії (Туреччина), де студенти вивчають МВОК від Coursera за допомогою викладачів університету; та в Технічному університеті Джорджії, де співробітники телекомпанії AT&T проходять МВОК від Udacity за університетською магістерською програмою з комп'ютерних наук.

Аналіз літератури за означеною проблемою показав, що останнім часом серед представників науково-педагогічних кіл посилюються дебати щодо втрати ВНЗ монополії на присудження дипломів та валідацію кредитів і ступенів, за умови видання іншими провайдерами освіти сертифікатів, що визнаються роботодавцями. Цікавою у цьому контексті є думка засновника МВОК платформи Khan Academy, С. Хана (S. Khan), який пропонує розмежувати навчальну й оцінювально-валідаційну функції університетів, і зокрема, зазначає: «це уможливить отримання неупередженого міжнародно-визнаного оцінювання ваших знань і майстерності у будь-якій сфері не зважаючи на те, який коледж ви закінчили і чи вчилися ви в ньому взагалі» [338, 28]. Одним із способів встановлення таких правил може стати так званий «відкритий підхід», що реалізовуватиметься за допомогою надання особі експертної оцінки від відкритого експертного співтовариства шляхом встановлення зворотного зв'язку (голосування). У такий спосіб будь-яка особа зможе завіряти отриманий

нею рівень знань і умінь та поступово формувати свою репутацію. Іншим способом є запровадження спеціальних накопичувальних систем та портфоліо для кредитноподібних валідацій, що присуджуються інституціями й організаціями, до складу яких можуть входити як навчальні, так і просвітницькі заклади. Так, нині деякі міжнародні компанії встановлюють паралельне визнання результатів своїх навчальних програм. Наприклад, компанія Pearson заснувала власний навчальний заклад Pearson Коледж, в якому пропонує навчання за програмами на отримання ступеню вищої освіти і Національного диплома про вищу освіту Pearson, що також визнається Бедфордським коледжем Лондонського університету (www.pearsoncollege.com).

На нашу думку, дебати про легітимність МВОК присуджувати кредити триватимуть ще не один рік, проте досвід діяльності деяких європейських університетів показує позитивну динаміку у цьому напрямі, зокрема німецька МВОК-платформа *Iversity* (<https://iversity.org/>) на своєму офіційному сайті стверджує, що у співпраці з Оснабрюкським університетом та Любекським інститутом прикладних наук з вересня 2013 р. започаткувала присудження кредитів для МВОК за Європейською кредитно-трансферною системою [317]. У цілому, на основі вивченого матеріалу зазначимо, що нині у світі визнання кредитів МВОК здійснюється за чотирма основними моделями:

1) *визнання попередніх результатів навчання* – передбачає включення попередньо набутих результатів навчання абітурієнтів до аплікаційної форми при вступі до ВНЗ;

2) *артикуляція і визнання кредитів* – передбачає визнання попередньо завершеного навчання відповідно до результатів навчання, умов навчального процесу та стандартів оцінювання з метою присудження кредиту та врахування його при підсумковій атестації;

3) *ліцензування* – інтеграція МВОК у зміст основної навчальної програми структурованого навчального курсу з метою нарахування кредиту та врахування під час присудження диплому про вищу освіту;

4) *взаємне визнання* – поширення он-лайн курсів між провайдерами-партнерами, які у різний спосіб включені до навчального процесу й відображаються у результатах навчальних програм, а також призводять до отримання диплому про вищу освіту.

Узагальнюючи проаналізований матеріал за темою дослідження, можемо підсумувати, що впродовж першого десятиліття XXI ст. дистанційна освіта набула подальшого розвитку і завдяки технологічному прогресу в галузі ІКТ виник проект поширення інформації та знань у вигляді МВОК. Ці курси інтенсивно розробляються і впроваджуються на спеціальних освітніх платформах, створених, переважно, провідними американськими університетами. Популярність та безпрецедентні можливості охоплення студентської аудиторії спонукало міжнародні організації та їхні департаменти в галузі освіти ініціювати глобальні форуми з обговорення нагальних економічних, соціальних, технологічних та психолого-педагогічних проблем, що виникли у процесі запровадження МВОК, а також ухвалювати регулятивні документи щодо забезпечення якості надання таких освітніх послуг [26]. Фахівці у галузі освітньої політики обґрунтовують сім основних напрямів впливу МВОК на розвиток вищої освіти, а саме: 1) підтримка освітньої місії закладів вищої освіти; 2) сприяння ІВО; 3) диверсифікація освітніх траєкторій для студентів; 4) реструктуризація витрат на освіту; 5) поширення освітніх послуг; 6) сприяння розвитку досліджень в галузі освіти; 7) реформування навчального процесу [601].

Однією із суттєвих інновацій, запроваджених в межах МВОК, є переадресація оплати за здобуття вищої освіти і відповідної кваліфікації від студентів до навчальних закладів та майбутніх роботодавців, а також підбір робочих місць для студентів за електронними базами даних у поєднанні з традиційними іспитами у будь-якій точці світу. На відміну від приватних навчальних закладів, МВОК не залежать від надання студентам державних позик на здобуття вищої освіти, оскільки вони пропонують її отримувати сотні тисячам студентів за мінімальну ціну або безкоштовно, за винятком оплати

випускного сертифікату, вартістю у 100 дол. США. Розробники МВОК називають це «реальною демократизацією» вищої освіти, яка запрацює на всю потужність, коли університети навчатися інтегрувати кредити, отримані на МВОК, у свої навчальні програми [441].

Проте, найбільшого впливу на розвиток вищої освіти МВОК здійснюють саме у педагогічній сфері, оскільки являють собою нову «масштабну консорціумну модель надання освітніх послуг» (scaled consortium model for teaching delivery) [441, 10]. Річ у тім, що провідні університети світу планують найближчим часом відмовитися від традиційного викладання вступних теоретичних курсів у багатьох навчальних програмах і перевести їх в он-лайнний формат, з метою збереження навчального часу для лабораторних занять та інтерактивних форм роботи в аудиторії. Така практика вже впродовж останніх десяти років успішно використовується Стенфордським університетом та Массачусетським технологічним інститутом і пропонується ними для інших університетів на умовах консорціумних договорів про організацію навчання.

На думку експертів, МВОК численні й багатокомпонентні, містять у собі різні педагогічні цілі та гетерогенні форми, і не можуть сприйматися лише з точки зору їх радикальної перетворюючої сутності, що революційним чином змінює навчальний процес у системі вищої освіти. Натомість, їх необхідно аналізувати й вивчати детальніше на мікрорівні інституційної культури, зокрема щодо індивідуалізації проектування кожного такого курсу. Нині не розроблено спеціальних педагогічних підходів до реалізації МВОК, іншими словами, так званої «МВОК-педагогіки», а на різних платформах застосовуються власні напрацювання, зокрема: Coursera використовує педагогічні прийоми «пошуку і тестування», «майстерності навчання», «взаємного оцінювання», у той час як FutureLearn будується навколо набору соціальних конструктивістських принципів «розповідання історій», «обговорення», «видимого навчання» і «навчання, що підтримується спільнотою». Проте зацікавленість у розробці загальних педагогічних підходів щоденно зростає і є предметом постійних он- та офф-лайн дискусій. На

становлення МВОК-педагогіки одночасно впливають соціальні та матеріальні чинники, зокрема: педагогічні традиції ВНЗ, особливості предметів та дисциплін, очікування і зацікавленість студентів, уподобання й переконання викладачів тощо. Роль викладача в МВОК зберігає своє ключове значення, попри той факт, що його функції часто делегуються автоматизованим процесам, а також змінюються відповідно до принципів соціально-общинного навчання (community-based social learning). Викладання в умовах МВОК характеризується високим рівнем візуалізації, ризику, а також залежності від суттєвих інтелектуальних, емоційних та часових зобов'язань. Суттєвим викликом в умовах МВОК постає збалансування ефективного втручання комп'ютера у функції викладача, з одного боку, а з іншого – критичного перегляду цінності професійно-педагогічної компетентності педагога.

Дослідники цієї проблеми відзначають зміцнення впливу західної академічної культури в галузі освіти завдяки сприянню МВОК, оскільки наявні методологічні орієнтири, педагогічні традиції і практики різних країн, що визначають підходи до розробки навчальних програм і безпосередньо філософію освіти, не завжди відображені у освітніх форматах компаній – провайдерів МВОК. Англійська мова, на якій розроблено МВОК, будучи мовою міжнародної комунікації, також сприяє подальшому розповсюдженню методологічних й інтелектуальних підходів академічної культури англійськомовної частини світу, що особливо помітно у соціальних та гуманітарних науках. А, відтак, поєднання належності до стійкої академічної культури і географічного розташування основних розробників МВОК у місцях її найбільшої концентрації, посприяє посиленню академічної системи США, Канади, Великої Британії, Австралії, утруднюючи розвиток потенційних альтернатив.

В. Лоутен й А. Кацомітрос пропонують розглядати МВОК як один із рівнозначних варіантів стратегії ІВО на рівні з іншими, зокрема міжнародними філіями університетів. Так, частина університетів, до яких належать Каліфорнійський університет Берклі, Стенфордський університет, Університет Дюка, Університет Джона Гопкінса, Технічний університет штату Джорджія

тощо, успішно впроваджують МВОК та відкривають свої філії закордоном. Натомість, Університет Единбургу розробляє лише міжнародну стратегію он-лайнної освіти, не плануючи відкриття своїх філій в інших країнах [441, 9]. Як показує досвід розвитку ТВО, ці стратегії не є взаємовиключними, оскільки більшість університетів розглядають МВОК як новий інструмент власної популяризації та заохочення студентів до навчання у їхніх закордонних філіях. Перехід до використання цифрових технологій суттєво прискорив інтернаціоналізаційні процеси в освіті. Так, лише 10% студентської молоді британських університетів відноситься до іноземних студентів, у той час як серед слухачів МВОК, що надаються британськими провайдерами он-лайн навчання, таких налічується дві третини [601, 23].

З іншого боку, МВОК мають суттєву рекрутингову перевагу на міжнародному ринку освітніх послуг, оскільки надають можливість іноземним студентам протестувати навчальні курси певних університетів в он-лайнному режимі і прийняти рішення щодо необхідності витратити значні кошти й час на навчання закордоном у традиційному кампусі чи зупинитися на он-лайнній версії. Водночас, МВОК відіграють суттєву роль у подальшому розвитку ТВО, за умовами якої іноземні студенти навчаються на курсах певних університетів закордоном. За допомогою МВОК іноземні студенти можуть за невелику плату навчатися у відомих викладачів, отримувати додаткову підтримку й консультування у підготовці до стаціонарного навчання у визначеній країні, а також використовувати результати он-лайнного навчання для попереднього зарахування у закордонний ВНЗ.

4.4. Інституційна мобільність провайдерів освітніх послуг

Попит на професійно-орієнтовані програми вищої освіти й освіти дорослих невпинно зростає з року в рік, що спричинено, насамперед, посиленням питомої ваги знань у розвитку глобальної економіки та необхідністю навчання впродовж життя. Більшість країн не в змозі

задовольнити зростаючий попит наявними ресурсами державного освітнього сектора через брак бюджетних коштів, зміну ролі урядів та посиленням впливом ринкової економіки. Водночас, інновації в ІКТ спричиняють появу альтернативних, у тому числі, віртуальних шляхів надання вищої освіти. З'являються нові типи провайдерів вищої освіти, зокрема: корпоративні університети, приватні комерційні освітні інституції, медіа компанії тощо, котрі просувають освітні послуги крізь національні кордони країн аби задовольнити зростаючий попит на вищу освіту, що значно перевершує локальні можливості. У результаті, сучасна система вищої освіти набуває складного структурного обрису і потребує, на наш погляд, відповідних управлінських процедур та стратегічних концепцій розвитку.

Науковці зауважують, що попит на вищу освіту десятиріччями стабільно зростає, а індивідуальна мобільність студентів, учених, викладачів і, навіть, інтелектуального продукту – є інтегральною характеристикою системи вищої освіти впродовж століть. Важко не погодитися з цим зауваженням. Однак нині ситуація суттєво змінилася – не лише люди здатні рухатися крізь кордони, навчальні програми і навчальні заклади також стали невід'ємною частиною цього процесу, визначальним чинником якого називають комерційний або прибутковий інтерес. Усе більше ВНЗ економічно розвинених країн працюють за межами національних держав. Ця тенденція сформувалася завдяки ліберальній національній освітній політиці, що дозволяє ВНЗ створювати університетські містечка закордоном без обмеження, проте за умов акредитації, забезпечення якості і визнання кваліфікацій та дипломів (див. додаток В). Британські й австралійські ВНЗ стали піонерами цього процесу ще у 90-х рр. ХХ ст. У Гонконзі половина іноземних дипломів, що пропонуються приватними ВНЗ, а також програми дистанційного навчання і партнерства з місцевими університетами започатковані у 2004 р. за участі британських університетів. Австралійські ВНЗ створили навчальні заклади в Канаді, Малайзії, Сінгапурі, Південній Африці, В'єтнамі. Стосовно створення національними ВНЗ університетських містечок закордоном, то нормативно-

правова база низки країн дозволяє заснування на своїй території кампусів, що належать іноземним навчальним закладам. До прикладу, в Австралії й Новій Зеландії зарубіжним ВНЗ дозволяється працювати на внутрішньому ринку за умови акредитації, у той час як Велика Британія розробила певні обмеження, пов'язані, насамперед, з визнанням дипломів, що видаються [42].

Проаналізуємо створення філій університетських кампусів закордоном, що розглядається експертами як провідний спосіб реалізації мобільності провайдерів у контексті розвитку ТВО. З метою встановлення особливостей функціонування зарубіжних університетських кампусів (*international branch campus*), нам необхідно насамперед визначити їх сутність. Отже, дослідження показує, що й досі не існує загальноприйнятого у СОП трактування «зарубіжної філії університетського кампусу». Так, відповідно до документів Американської Ради з питань освіти «зарубіжна філія університетського кампусу: винаймає чи привласнює освітню установу закордоном; надає більше, ніж одну повну навчальну програму з присвоєнням ступенів, а також забезпечує можливості студентам для повноцінного засвоєння програм й отримання дипломів; надає дипломи й кваліфікації від імені головного університету або спільно з ВНЗ-партнером; здійснює, переважно, стаціонарне навчання студентів; має сталий адміністративний персонал [270, 8].

Інша дефініція представлена у звіті Національного спостережувального центру за ТВО «Міжнародні філії університетських кампусів: моделі й тенденції» (2006 р.), а саме: «реалізація освітніх програм ВНЗ закордоном на території окремої новоствореної філії або на території місцевого ВНЗ-партнера, яка функціонує від імені зарубіжного постачальника програм і має права власності на усі його програми. Право присвоєння ступенів і кваліфікацій студентам залишається за головним ВНЗ у країні його походження» [610, 3].

Традиційні філії університетських кампусів, як правило, характеризуються наявністю повного комплексу освітньо-наукових послуг і організаційних умов для підготовки студентів: навчальних приміщень, лабораторних боксів, гуртожитків, бібліотек, рекреаційних зон тощо. Однак, у

нашому дослідженні ми до переліку «зарубіжних філій університетського кампусу» зараховуємо і найменших провайдерів освітніх послуг, що надають одну повно-циклову (бакалавр – магістр – доктор) навчальну програму на території власного приміщення, тобто поза межами місцевих ВНЗ. Такого ж визначення дотримуються у своїх працях і провідні світові експерти у галузі ТВО Дж. Найт, С. Вілкінс (S. Wilkins), Дж. Гюсмен (J. Huisman) [405; 623, 1].

Як бачимо, попри наявні незначні розбіжності у трактуваннях, очевидним є спільний критерій, за яким визначається зарубіжна філія університетського кампусу, і який відрізняє його від інших форм транснаціональної інституційної мобільності провайдерів, а саме: філія має обов'язково надавати своїм студентам кваліфікацію і диплом від імені головного університету. Згідно зі статистичними даними Центру кількість зарубіжних філій університетів або університетських містечок, котрі в міжнародному освітньому просторі мають назву «кампуси», значно зросла протягом останніх десятиліть. Про це свідчить цільове дослідження «Міжнародні філії університетських кампусів», вперше розпочате співробітниками Центру у 2002 р. У результаті вивчення об'єктивних даних станом на 2006 р. у світовому освітньому просторі зафіксовано понад 80 таких філій [611, 14], кількість яких у 2010 р. зросла на 43% до 162 одиниць [237, 4], а впродовж наступних двох років збільшилася ще на 20%, і у 2013 р. дослідники Центру В. Лоутен й А. Кацомітрос свідчили про наявність 245 філій [434]. У табл. 4.4.1. ми узагальнили інформацію про знаходження зарубіжних філій університетів в різних географічних регіонах планети.

Таблиця 4.4.1.

Розподіл зарубіжних філій університетів за регіонами

Регіон	2009	2011	2013
Близький Схід	55	55	2
Азія	44	69	35
Європа	32	48	5
Південна Америка	18	10	0
Північна Америка	8	10	1
Африка	5	18	2
Всього	162	200	45

Джерело: опрацювання автора за Lawton W., Katsomitros A. International Branch Campuses: Data and Developments / William Lawton, Alex Katsomitros. – Observatory on Borderless Higher Education in association with Eversheds LLP. – London, 2012. – 88 p.

Аналіз автентичних джерел з теми дослідження дає підстави стверджувати, що географічна тенденція поширення філій університетських кампусів за кордоном має стійку орієнтацію з півночі на південь, тобто зі США, Канади й Великої Британії до Мексики, ОАЕ, Китаю, Індії, Сінгапуру, Катару. Так, протягом останніх двох десятиліть американські навчальні інституції лідирують як у кількості створених філій, так і в якісному їх забезпеченні, адже 78 зарубіжних кампусів, що відповідає 48% від нині наявних у світі, належать американським ВНЗ. Друге місце, поправу, займає Австралія з 14 зарубіжними кампусами, а третє місце належить Великій Британії, котра заснувала 13 філій [237, 4]. Рушійними силами цього процесу, насамперед, є визнання навчальної інституції на конкурентному транснаціональному ринку освітніх послуг та розширення можливостей залучення зарубіжного фінансування.

Серед приймаючих країн міцні позиції лідера займають ОАЕ, котрі на своїй території розмістили 40 зарубіжних філій університетів з різних держав, дві третини з яких розташовані у Дубайському Міжнародному освітньому містечку. На другій позиції впевнено стоїть Китай з 15 кампусами, а третю сходинку цього рейтингу займає Сінгапур і Катар, уряди котрих наполегливо розвивають стратегію перетворення цих країн на подібні до дубайських РОЦ в Азійському регіоні. Зазначені тенденції, на думку провідних англійських експертів Центру Р. Бекер (R. Becker), Л. Вербік (L. Verbik) та К. Мерклі (C. Merkley), свідчать про зміну географічних напрямів поширення філій університетських кампусів, які за останні п'ять років переорієнтувалися з домінуючого «північно-південного» на «північно-північний» та «південно-південний» [610]. Ця зміна зумовлена, переважно, поступовим, але впевненим поліпшенням якості вищої освіти у країнах, що стрімко розвиваються, а також посиленням їх амбіцій щодо експорту освітніх послуг до країн зі схожим соціально-економічним становищем задля генерування додаткових прибутків.

Дослідниця з британського Національного спостережувального центру за транснаціональною вищою освітою Л. Вербік виокремлює три основні моделі створення зарубіжних філій університетських кампусів відповідно до шляхів їх фінансування, а саме:

1) *Перша модель «Фінансування інституцією-провайдером»*, до якої належать 37% усіх зареєстрованих транснаціональних кампусів, передбачає повну фінансову підтримку з боку головного ВНЗ-засновника. За цією моделлю створено перші в історії розвитку ТВО зарубіжні кампуси американських університетів, зокрема мексиканську філію Міжнародного університету Елліент у 1970 р. та австрійську й голландську філії Університету Вебстер у 1981 р. і 1983 р. відповідно. Останнім часом вона втрачає свою популярність, оскільки в умовах економічної кризи усі інституції прагнуть партнерських підходів, адже об'єми інвестицій за цієї моделлю передбачають цілковите утримання кампусу й відповідальність за усі негаразди. Серед переваг цієї моделі варто відмітити відсутність зобов'язань перед партнерами у розподілі прибутків, відшкодування винагород та часових обмежень дії угод, котрі необхідно з часом поновлювати на засадах акредитації й ліцензування.

2) *Друга модель «Зовнішнє фінансування»* представляє 35% існуючих транснаціональних університетських кампусів, котрі можна поділити на дві підгрупи: 1) одержувач державного (центрального, регіонального чи місцевого) фінансування і підтримки; 2) одержувач зовнішньої допомоги від приватних компаній та організацій у країні-імпортері чи країні-експортері освітніх послуг. У деяких випадках практикується диверсифіковане зовнішнє фінансування від урядів країни-споживача та країни-постачальника шляхом державних позик тощо. Нині ця модель є найпоширенішою, скільки нею користуються 70% усіх транснаціональних кампусів, відкритих після 2000 р.. Більшість іноземних філій університетів першої підгрупи, створених за державної фінансової підтримки, отримали таку можливість на запрошення від центральних чи регіональних урядів країн-імпортерів освітніх послуг. Попри наявні переваги державної підтримки і фінансування, ВНЗ повинні враховувати, насамперед,

відповідність запропонованих умов надання освітніх послуг закордоном з власними основоположними цілями й функціями як освітньої-наукової установи. Друга підгрупа іноземних кампусів, що фінансується за рахунок приватних інституцій, також має свої переваги і недоліки, зокрема, до переваг відносять фінансову підтримку й розподіл ризиків, а недоліки полягають у зацікавленості інвесторів у розподілі прибутків від вкладених інвестицій та втручання в управління кампусом. За цією моделлю функціонують філії кампусів австралійського Університету штату Новий Південний Уельс у Сінгапурі, американських Карнегі Меллон Університету в Австралії та Темпл Університету в Японії, англійського Університету Ноттінгхем у Китаї й Малайзії тощо.

3) *Третя модель «Забезпечення умов місцевим ВНЗ-партнером»* є найновішою, за якою функціонує 28% зареєстрованих впродовж останніх шести років філій університетських кампусів. Філії, створенні за третьою моделлю, використовують ресурси, надані приватними компаніями чи національними урядами країн-імпортерів, переважно, як заохочення для залучення іноземних провайдерів до діяльності на їх території. Яскравими прикладами такої співпраці є заснування сучасних містечок ТВО у Катарі (5 американських університетів) й ОАЕ (15 університетів з Великої Британії, Індії і Канади). Як правило, усі умови для навчання й наукових досліджень в межах визначених територіальних зон надаються філіям університетів на правах оренди або тимчасового управління. У такому випадку найбільшою перевагою для філій запрошених ВНЗ є зменшення фінансового навантаження на початковому етапі діяльності. А потенційним недоліком виступає, насамперед, необхідність формування правового поля діяльності, оскільки іноземні філії, як правило, діють поза юрисдикцією країни-імпортера освітніх послуг, натомість, відповідно до правил, встановлених приватною компанією, що володіє територією, на якій розташована філія. Іншою загрозою є прогнозоване постійне збільшення орендної плати, що також не контролюється ВНЗ. Дослідження показує стійке зацікавлення економічно розвинених країн

Перської Затоки, насамперед Катару й ОАЕ у збільшенні кількості іноземних філій університетів за третьою моделлю, що пов'язано з наявністю державних і приватних коштів для здійснення таких ініціатив, недостатньою розвиненістю національних систем вищої освіти, а також оновленими стратегіями економічного розвитку країн на користь економіки знань зі зменшенням залежності від енергетичних природних ресурсів. Друге місце за поширеністю цієї моделі займають країни Східної Азії – Південна Корея, Сінгапур і Японія [611, 14 – 15].

Як бачимо, створення зарубіжної філії університету може бути дорогим процесом. Одна з причин – витрати, пов'язані з будівництвом і утриманням інфраструктури в іншій країні. Насправді, згадка про міжнародну філію дає привід думати про маленьку копію головного кампусу, створеного за кордоном в пустелі або джунглях. Проте, лише незначне число кампусів складається з будівель і майданчиків, які можуть відповідати умовам для отримання вищої освіти. Навіть якщо у них є повноцінний кампус в традиційному сенсі, багато з них насправді не володіють приміщеннями, якими користуються. У той час, як одні філії володіють великою кількістю будівель, інші – займають лише декілька кабінетів. Деякі площі орендуються, інші повністю належать головному кампусу. Іноді філії використовують площу, надану партнерами, яка не належить і не орендується головним кампусом. З метою систематизації інформації про право власності філій на територію і будівлі, в яких вони розташовані, американські дослідники Дж. Лейн (J. Lane) та К. Кінсер (K. Kinser) провели аналіз діяльності 180 зарубіжних філій університетів впродовж 2011 р. У результаті здійсненого дослідження вони обґрунтували свою класифікацію цих навчальних закладів, яка передбачає п'ять їх типів, а саме:

1) Повністю належать головному кампусу – найпоширеніша схема володіння (14 філій; 28%), попри найбільший фінансовий ризик. Адже забудова кампусу є досить дорогою і якщо зменшиться число вступників або уряд внесе зміни в нормативні постанови, відновити витрати буде складно у випадку вимушеної зупинки діяльності кампуса. З іншого боку, це може забезпечити

рівень стабільності, оскільки головному кампусу не доводиться координувати свою діяльність з окремою організацією щодо використання або утримання об'єктів. Це також зменшує вірогідність непередбачуваних дій партнера, що намагається використувувати право володіння кампусом для здійснення впливу на навчальну діяльність.

2) Належать місцевому уряду – наступною найчастіше згадуваною схемою (11 філій; 22%) є субсидування вартості місцевим урядом. Ця модель найбільше поширена в країнах, де уряди розглядають філії зарубіжних університетів як частину своєї стратегії економічного зростання і забезпечують стимули для залучення конкретних навчальних закладів. Залежно від країни, право власності може належати місцевим або національним урядам.

3) Орендовані у приватної особи – дев'ять навчальних закладів (18%) орендують площі для кампусів. У цій моделі різні навчальні заклади орендують місце в одній будівлі або поблизу, створюючи ефект торгово-розважального центру, де студенти можуть вибрати різні варіанти академічного навчання. Одним із найдорожчих аспектів цього підприємства є те, що кампусам окрім оренди доводиться платити за меблі та інвентар. У деяких випадках оренда є перехідним етапом, оскільки низка навчальних закладів поступово будує власні окремо розташовані приміщення.

4) Належать концесіонеру (приватному партнеру) – четверта схема володіння (10 філій; 20%) є прикладом партнерських відносин між іноземним навчальним закладом та місцевим приватним партнером, як правило, інвестиційною компанією або компанією-забудовником. У цьому випадку приватний партнер іноді має частку від прибутку філії або використовує її в якості реклами, що сприяє реалізації іншої власності, розташованої неподалік.

5) Належать партнерському навчальному закладу – відповідно до цієї схеми, філії (6 філій; 12%) розташовані всередині навчальних будівель іншого університетського містечка. Ця схема не розглядається як подвійна програма або програма отримання спільного ступеня через відсутність академічного

партнерства. Натомість, філія використовує ці об'єкти для проведення автономних освітніх програм [430, 10].

Очевидно, що філії зарубіжних університетів можуть існувати в різних формах і мати різне право власності на будівлі і територію, від орендованих площ до фінансованих урядом приміщень. Важливо зазначити, що використання цих схем обмежено місцевими нормативними постановами, а також готовністю уряду країни, місцевої влади, приватного або наукового партнера надати відповідні площі. Прагнення до повного права власності гарантує деяку стабільність і свободу від зовнішнього впливу, але створює фінансові ризики. Водночас, партнерство знижує фінансові ризики, але може привести до стороннього втручання в академічні питання [42].

Розглянемо для прикладу розширення фізичної присутності та зв'язків на території інших країн британськими університетами, які визначили для себе такий напрям розвитку ТВО як пріоритетний. Британські університети, що прагнуть до створення філій за кордоном, роблять це з різних причин. Деякі з них, наприклад, Ноттінгемський та Ліверпульський, розглядають це як природний крок до ствердження своєї репутації на міжнародному рівні, і як реальне свідчення того, що вони є глобальними навчальними інституціями з глобальним впливом. Інші керуються філософією підтримки освітніх реформ у країнах, що розвиваються. Очевидно, що ці підходи не суперечать один одному. Проте, хоча ніхто не повинен очікувати значних прибутків від таких ініціатив, усі сподіваються уникнути значних збитків, а більшість прагне забезпечити, прямо чи опосередковано, помірну віддачу від вкладених коштів. Натомість, уряди країн-імпортерів, що заохочують такі ініціативи, часто діють, виходячи із необхідності підтримувати якість вищої освіти, аби задовольнити зростаючий внутрішній попит. Навіть країни з амбітними програмами реформування і розвитку власних національних систем освіти можуть опинитись у ситуації, коли істотні фінансові ресурси переводяться за кордон, тому що платоспроможні студенти їдуть туди вчитись, і найбільш розумні і

талановиті можуть не повернутись. Навряд чи ці проблеми можуть вирішити іноземні ВНЗ, у тому числі і британські, створюючи свої філії [24].

Зауважимо, що на початок XXI ст. лише декілька британських університетів досягли успіху у створенні своїх філій за кордоном, що стало результатом безпосередньої участі державних відомств, а також підтримки й заохочення з боку академічних партнерів. Одним із них є Ноттінгемський університет, котрий почав приймати студентів до своїх закладів у Малайзії ще у вересні 2000 р. А в серпні 2005 р. відкрив свою філію у Семені (30 кілометрів від Куала-Лумпура), котра і стала першою спеціально збудованою філією британського університету поза межами країни. У 2010 р., всього через десять років після того, як малайзійська філія Ноттінгемського університету відчинила свої двері для студентів, вона отримала право акредитувати власні програми на здобуття ступенів, замість того, щоб звертатися на предмет їхнього затвердження до Міністерства вищої освіти Малайзії. Ця філія також отримала оцінку «відмінно» у системі рейтингів вищої освіти в Малайзії і зараз є навчальним закладом з найвищим рейтингом у цій країні. У 2004 р. університет офіційно відкрив ще амбітніший проект у китайській провінції Чжецзян, що стало результатом утворення спільного підприємства з Wanli Education Group, схваленого Міністерством освіти Китаю. Розміщений на майданчику площею 146 акрів, ця філія Ноттінгемського університету у Нінбо зараз пропонує 29 бакалаврських і 13 магістерських програм, за якими навчаються близько 4300 студентів, відібраних з усієї країни. Наприкінці 2010 р. було оголошено, що влада Шанхаю запросила Ноттінгемський університет відкрити у цьому місті китайсько-британський філіал, який «зосередить свої зусилля у сфері природничих і технічних наук» [235, 43; 574].

Великі кошти у Малайзії вкладає також Ньюкаслський університет, який створив міжнародний філіал у м. Нусаджая для проведення «визнаних у глобальному масштабі програм медичної освіти, здатних задовольняти зростаючі потреби системи охорони здоров'я Малайзії». Медична школа Ньюкаслського університету в Малайзії планує створювати програми

магістерського рівня. У 2009 році там було започатковано п'ятирічний бакалаврат, випускники якого отримують ступінь бакалавра медицини та бакалавра хірургії. У повному масштабі університетське містечко запрацювало у 2011 р., а з 2012 р. пропонуються програми для набуття ступеню бакалавра біомедичних наук, а також деякі програми більш високих рівнів. Усі програми навчання ідентичні тим, що викладаються у самому Ньюкаслському університеті, і закінчуються присудженням таких самих ступенів, дозволяючи студентам отримувати престижну британську кваліфікацію у визнаному на міжнародному рівні університеті, причому з витратами, значно меншими, ніж у Сполученому Королівстві [46; 235, 44].

Третій британський ВНЗ, рішуче налаштований на транснаціональне партнерство – Ліверпульський університет, який прагне створити нову міжнародну мережу провідних навчальних закладів для надання освітніх послуг і проведення досліджень. При цьому, в установчих документах зазначається, що запропоноване партнерство має на меті вийти за межі простих програм обміну або створення наукових альянсів, об'єднуючи свої зусилля за допомогою таких механізмів як спільне присудження ступенів. Перші результати цієї політики з'явилися у 2004 р., з укладенням угоди про створення самостійного ВНЗ в індустріальному парку Сужчоу у співробітництві з Сіаньським транспортним університетом і компанією Laureate Education Inc. У травні 2006 р. Сіаньсько-Ліверпульський університет отримав офіційний дозвіл Міністерства освіти, а у 2009 р. набув право на присудження ступенів. У 2015 р. тут зареєстровано понад 10000 студентів на 14 різних програмах навчання. Студенти, які успішно закінчують курс навчання, отримують подвійний диплом обох університетів [235, 45; 573].

Як бачимо, заснування філій університету за кордоном – нелегкий процес, проте він дає позитивні результати, оскільки студенти і педагогічні працівники університетів отримують міжнародний досвід й компетентності міжкультурної комунікації. Крім того, ВНЗ мають змогу підтверджувати світове визнання й рейтинги, посилюються дипломатичні, комерційні та

культурні відносини з іншими країнами, а іноземні країни, де функціонують філії університетів, збільшують внутрішні прибутки завдяки підвищенню рівня освіти населення та здійснення наукових досліджень.

Вивчення форм транснаціональної інституційної мобільності провайдерів уможлиблює висновок про нагальність вирішення проблем реєстрації, забезпечення якості та визнання кваліфікацій, що їх присуджують іноземні філії університетів. Адже мобільність провайдерів має свої специфічні виклики, зокрема, пов'язані з залученням місцевих партнерських ВНЗ або мережних інституцій. Річ у тім, що забезпечення фізичної присутності навчального закладу у зарубіжній країні вимагає, насамперед:

- прискіпливої уваги до національних регуляторних процедур щодо встановлення статусу юридичної особи як самостійної правової одиниці;
- узгодження повного або часткового права власності з місцевим навчальним закладом;
- оподаткування освітньої діяльності, визначення статусу прибуткової чи неприбуткової організації;
- репатріації (переказу закордон) прибутків;
- призначення ради директорів, професорсько-викладацького й допоміжного персоналу;
- присудження кваліфікацій, вибору навчальних програм і курсів тощо [42].

Отже, експерти в галузі ТВО (С. Вінсен-Ланкран, К. Зігарес, Г. МакБьорні, Л. Вербік) обґрунтовують три ключові тенденції розвитку транснаціональної інституційної мобільності. Перша тенденція стосується об'єднання групи зарубіжних кампусів у регіональні кластери як засіб регіональної стратегії інноваційного розвитку на засадах економіки знань. Мова йде про залучення такими країнами як Катар, ОАЕ, Малайзія, Сінгапур на свої території високоякісних освітніх інституцій, на основі яких з часом створюють «технологічні зони» (technology zones), «парки знань» (knowledge parks), «освітні містечка» (education cities) та «містечка знань» (knowledge village).

Друга тенденція пов'язана зі зміною фінансування університетських кампусів за кордоном. На зміну моделі самофінансування, що була притаманна першим зарубіжним кампусам, приходять фінансування зарубіжних філій за рахунок місцевих партнерів, як з боку уряду, так і – промислових компаній. Третя тенденція показує суттєве поширення інституційної мобільності на докторські та дослідницькі програми, попри той факт, що станом на 2006 р. лише 5% зарубіжних кампусів надавали доступ до програм третього рівня вищої освіти. Однак, з 2007 р. США ініціювала науково-дослідну співпрацю з португальським урядом, у результаті якої три американських університети, а саме: Массачусетський технологічний університет, Університет Карнегі Мелон і Техаський університет в Остіні, запропонували португальським університетам магістерські і докторські програми з метою підвищення якості підготовки фахівців і здійснення наукових досліджень, насамперед, в галузі інженерії [610].

Висновки до розділу 4

Отже, представлена типологія ТВО та різні способи надання освітніх послуг за межами національно визнаних кордонів ілюструє усю різноманітність і різнорідність видів освітніх послуг та методів їх реалізації, провайдерів та фізичних осіб, які задіяні у процесах індивідуальної й інституційної мобільності, що у цілому формують масштабну індустрію. Транснаціональна мобільність студентів, професорів, а також знань і цінностей завжди була характерною рисою вищої освіти протягом століть, однак нині вона набула безпрецедентного масштабу й швидкості. Крім того, лише за останні декілька десятиліть з'явилася й утверджується нова форма транснаціональної мобільності – інституційна мобільність програм та провайдерів шляхом фізичного чи віртуального перетину юридичних кордонів держав. Усе це надає багато нових можливостей, насамперед, для: розширення доступу до вищої освіти; створення стратегічних альянсів між країнами та регіонами; вироблення

й обміну новими знаннями; мобільності випускників ВНЗ та висококваліфікованих фахівців; розвитку людських ресурсів та внутрішнього інфраструктурного потенціалу країн; накопичення прибутків; поліпшення якості вищої освіти; посилення взаєморозуміння між націями тощо.

Як бачимо, перелік потенційних вигод і переваг довгий та різноманітний, однак на противагу йому існують й прогнозовані ризики, зокрема: збільшення кількості низькоякісних чи шахрайських провайдерів; потенційне зниження державного фінансування, якщо іноземні провайдери сприятимуть розширенню доступу до вищої освіти; нестабільне надання освітніх послуг іноземними провайдерами, якщо їх прибутки будуть низькими; невизнання місцевими ВНЗ та роботодавцями зарубіжних кваліфікацій і дипломів; елітарність вищої освіти для тих, хто може дозволити собі навчатися у транснаціональних інституціях; посилення впливу англійської мови як мови міжнародної освіти і професійної підготовки; недосягнення цілей національної освітньої стратегії окремих країн, пов'язаної з розвитком ТВО.

Проте, варто зазначити, що характер потенційних переваг і ризиків залежить від обраної стратегії розвитку ТВО в країні (країна-постачальник чи споживач освітніх послуг); від рівня соціально-економічного розвитку країни (розвинена чи така, що розвивається); від категорії учасників ТВО (студенти, викладачі, навчальні інституції, компанії, роботодавці то ін.). у Додатку В нами представлено основні форми ТВО, що функціонують у країнах-членах ОЕСР відповідно до їх національної освітньої політики.

Аналіз транснаціональної програмної мобільності показав, що важливим чинником її розвитку є визначення юридичної особи, котра нараховує кредити за освоєння студентами навчальної програми. Зважаючи на швидке розповсюдження програмної мобільності можемо спрогнозувати подальші зміни у політико-стратегічних напрямках і регуляторних процедурах на національному, регіональному та міжнародному рівнях. А відтак, до питання «хто зараховує кредити і присуджує кваліфікації» маємо додати «хто акредитує провайдера» і «чи програма ліцензована сумлінними авторитетними

агенціями». Однак ключовою проблемою постає визнання отриманої кваліфікації роботодавцем або іншим навчальним закладом у країні-споживачі освітніх послуг та будь-якій зарубіжній країні в цілому. Саме ця проблема, на переконання фахівців, є основоположним чинником розвитку ТВО, тому має вирішуватися на систематичній основі. Іншими, не менш важливими проблемами, постають такі: визнання інтелектуальних прав власності на розробку навчальних програм та супутніх навчально-дидактичних матеріалів; встановлення юридичних функцій та відповідальності навчальних закладів – партнерів щодо академічних, кадрових, оцінювальних, фінансових, адміністративних справ. Зазначені проблеми ми розкриємо у Розділі 5., присвяченому нормативно-правовому регулюванню функціонування ТВО у розвинених англомовних країнах за умов глобалізації.

РОЗДІЛ 5. НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ ФУНКЦІОНУВАННЯ І ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У РОЗВИНЕНИХ АНГЛОМОВНИХ КРАЇНАХ

5.1. Законодавчо-правове врегулювання функціонування транснаціональної вищої освіти

ТВО у різних країнах слугує різним цілям. У цілому ж переваги імпортування транснаціональних освітніх послуг полягають у: розбудові потужностей місцевої системи вищої освіти; розширення вибору освітніх можливостей для студентів в умовах ресурсних обмежень системи освіти рідної країни; мінімізація відтоку фінансових та людських ресурсів з країни; посилення інноваційності та конкурентоспроможності національної вищої освіти [606, 14]. Як бачимо, такі послуги беззаперечно відповідають запиту й потребам переважної більшості сучасних суспільств, котрі намагаються розвиватися за знанневою парадигмою. Водночас постає не менш актуальне питання: до якої міри ТВО реально сприятиме розвитку країни-імпортера і впливатиме на формування людського капіталу? Необхідно зазначити, що попередній досвід взаємодії з іноземними провайдерами освітніх послуг низької якості змусив деякі країни – імпортери з обережністю ставитися до більшості таких інституцій та вибудовувати жорсткішу регуляторну політику, захищаючи свій ринок від навчальної продукції сумнівних постачальників. Це відразу спричинило міжнародну дискусію у площині якості ТВО, впливу національних органів влади на функціонування вищої освіти та нечесної конкуренції між місцевими вишами [14].

Експерти Спостережувального центру за ТВО здійснили дослідження з метою категоризації регуляторної практики щодо імпортування транснаціональних освітніх послуг в різних країнах світу. У результаті проведеного аналізу вони виявили й обґрунтували сім моделей на основі критерію «жорсткість державних процедур». У табл. 5.1.1. узагальнимо їх характеристику для чіткого порівняння та визначення географічної локалізації.

Таблиця 5.1.1.

Моделі регуляторної практики функціонування транснаціональної вищої освіти

Назва моделі	Характерні риси	Країни застосування
1. Відкрита	Відсутність спеціальних регуляторних процедур та правил контролю за наданням освітніх послуг іноземними провайдерами, котрі мають право вільно працювати без будь-яких дозвільних документів на території країни-імпортера.	Чеська Республіка, Франція, Мальта, Мексика, Нігерія, Росія, Сербія, Шрі-Ланка
2. Ліберальна	Іноземні провайдери повинні попередньо пройти акредитацію у країні, де вони зареєстровані, та надати відповідні документи до профільних органів чи ВНЗ країни-імпортера.	Аргентина, Бахрейн, Естонія, Нідерланди, Нова Зеландія, Норвегія, Перу, Словенія, Швеція, Швейцарія, <i>Велика Британія</i>
3. Помірно ліберальна	Країна імпортер активно ліцензує та, в окремих випадках, акредитує транснаціональних провайдерів. Ця модель передбачає проходження іноземною інституцією попередньої акредитації у повноважених органах (Міністерство освіти тощо) приймаючої країни. Акредитаційні процедури відрізняються у різних країнах і передбачають як обов'язкову реєстрацію, так і обов'язкове оцінювання за академічними критеріями. Як правило, вимоги є чіткими, простими та невибагливими.	<i>Австралія, Канада, Бангладеш, Китай, Гонконг, Ізраїль, Ямайка, Пакистан, Сінгапур, В'єтнам</i>
4. Перехідна – від ліберальної до обмежувальної	Поступово запроваджуються обмежувальні процедури, що супроводжуються зміною законодавства щодо: 1) встановлення обов'язкової реєстрації та акредитацій для іноземних інституцій відповідно до національного законодавства з метою подальшого надання ними освітніх послуг або визнання їх дипломів та кваліфікацій; 2) встановлення вимог до можливості функціонування на території країни; 3) визначення критеріїв співпраці між локальними та іноземними вишами.	Індія
5. Перехідна – від обмежувальної до ліберальної	Оновлюється законодавство з метою зняття обмежень для іноземних провайдерів освітніх послуг.	Японія, Південна Корея
6. Обмежувальна	Уряд або інший уповноважений у справах вищої освіти орган висуває жорсткі умови для іноземних провайдерів, котрі мають створити повноцінні власні філії на	Болгарія, Кіпр, Південна Африка, Об'єднані Арабські Емірати

	території країни-імпортера (франчайзингові угоди не дозволяються). Лише акредитовані національною агенцією програми та виші мають право на діяльність та розповсюдження. Іноземні інституції також повинні змінити свій курікулум відповідно до стандартів приймаючої країни.	
7. Високо обмежувальна	Практично неможливе визнання кваліфікацій, отриманих у транснаціональних провайдерів освітніх послуг. Уряд країни не визнає дипломів та кваліфікацій іноземних ВНЗ. Іноземні інституції, котрі мають намір видавати визнаний у країні диплом, повинні стати частиною національної системи вищої освіти.	Бельгія (франкомовна частина), Греція.

Джерело: опрацювання автора за Verbik L., Jokivirta L. National Regulatory Approaches to Transnational Higher Education / Line Verbik, Lisa Jokivirta // International Higher Education. – 2005. – № 41. – Р. 6 – 8.

Як видно з таблиці, спільною тенденцією, що об'єднує усі країни, є значна експансія ТВО різними регіонами світу. Багато країн Європи, Північної та Південної Америки, Африки й Сходу зацікавлені в імпортуванні освітніх послуг від іноземних провайдерів, на основі встановлення мінімальних вимог до їх реєстрації та акредитації. Дослідження, зокрема, показує наявність тенденції до надання сталих освітніх послуг транснаціонального характеру країною – експортером, адаптованих до вимог країни – імпортера, що спонукає обидві сторони до співпраці у виробленні обопільно вигідної регуляторної політики. Така діяльність може призвести у майбутньому до появи нової моделі, яку фахівці прогностично окреслили як «модель формування ресурсних потужностей» (capacity-building model) [609, 8] .

Зауважимо, що активним учасником дебатів щодо забезпечення регуляторних процедур надання ТВО є СОТ. Адже, відповідно до правил СОТ держави – члени не повинні перешкоджати імпорту товарів і послуг, зокрема й освітніх, на своїй території. Зазначені правила зафіксовані у ГАТС СОТ, котра являє собою багатосторонній договір, що регламентує правила міжнародної торгівлі послугами, особіно освітніми, аналізу яких ми присвятили підрозділ

2.3.. Ця угода містить як загальні правила, що стосуються прозорості стандартів торгівлі, так і конкретні положення про порядок доступу іноземних постачальників на місцеві ринки. Так, з одного боку, у зазначеному документі не має вимог чи стандартів визнання освітніх документів та еквівалентності програм підготовки, а з іншого – він підтримує співробітництво країн – членів СОТ з міждержавними та недержавними організаціями щодо розробки спільних документів про стандарти і критерії визнання дипломів та ступенів, а також міжнародні професійні стандарти для певних галузей економіки [147, 15].

До документів міжнародного рівня, зокрема, належить довідник «Вища освіта перетинає кордони: довідник-порадник щодо впливу ГАТС на транснаціональну освіту» (далі – Довідник), розроблений спільно ЮНЕСКО та Співдружністю навчальних інституцій (СНІ)¹³ у 2006 р., в межах їх загальної місії сприяння розвитку Цілей тисячоліття ООН, шляхом консультування у сфері освітньої політики для прийняття виважених рішень щодо сталого розвитку освітньої галузі [415]. У додатку П ми наводимо перелік країн, які предналися до додаткових положень щодо торгівлі освітніми послугами ГАТС. Цей довідник-порадник розглядається як доповнення до попередніх документів міжнародних організацій у сфері забезпечення якості транснаціональної вищої освіти. Варто зазначити, що СНІ не випадково була обрана партнером для ЮНЕСКО у цій ініціативі, оскільки велика частина транскордонної вищої освіти відбувається шляхом відкритого та дистанційного навчання, які виступають предметом особливої уваги цієї організації.

У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне детальніше зупинитися на основних положеннях документу. Довідник містить основну інформацію про принципи і правила ГАТС, що пов'язані з бурхливим розвитком транснаціональної вищої освіти. Він створений, насамперед, з метою розкриття ключових проблем, що допоможуть урядам і лідерам академічних інституцій в досягненні максимізації вигод від транснаціональної вищої освіти

¹³ Співдружність навчальних інституцій – міжурядова організація створена Співдружністю керівників урядів з метою сприяння розвитку та поширення відкритого навчання, дистанційної освіти, знань, ресурсів і технологій.

з урахуванням власних пріоритетів і цілей. У довіднику розглядаються різні аспекти транснаціональної вищої освіти в контексті ГАТС: нинішній стан справ, можливості й проблеми, наслідки для політики і практики в галузі вищої освіти. Він призначений для широкого кола зацікавлених сторін, зокрема: політиків, наукових керівників, викладачів, студенти та дослідників. Основні цілі довідника полягають у: дослідженні сучасного стану транснаціональної вищої освіти, особливо нових видів ініціатив, постачальників (компаній та організацій) і методів здійснення програм; наданні базової інформації про принципи і правила ГАТС, та аналізові їх впливу на сферу вищої освіти; обговоренні основних проблем та наслідків, що виникають від посилення комерційної транснаціональної освіти і застосування нових правил багатосторонньої торгівлі; підтвердженні реалій та викликів, з якими стикаються урядові чиновники і академічні лідери, оскільки вони відповідають за внесення змін до політики і регулювання в світлі розширення транскордонної освіти в контексті ГАТС [415, 16].

Аналіз документу свідчить, що ГАТС не вимагає від країн-членів СОТ ні визнання професійних кваліфікацій, отриманих в інших країнах-членах СОТ, ні використання будь-яких визначених стандартів в галузі визнання кваліфікацій. Основною статтею, що регулює відносини в галузі визнання кваліфікацій та ліцензування закладів з надання послуг є Стаття VII (Визнання) Генеральної угоди. Вона дозволяє членам СОТ «визнати отримані знання або набутий досвід, виконані вимоги, а також ліцензії або сертифікати, видані в певній країні» [81, 482]. Тобто в контексті ГАТС поняття «визнання» стосується не лише академічних і професійних кваліфікацій, а також і набутого досвіду, що має особливу вагу в галузі освіти дорослих. Іншими словами, зазначене положення відходить від принципу, згідно з яким режим найбільшого сприяння (РНС), що застосовується до однієї країни-члена СОТ, повинен бути поширений на всі інші: «кожен член надає послугам і постачальникам послуг будь-якого іншого члена режим не менш сприятливий, ніж той, який він надає для аналогічних послуг або постачальників послуг будь-якої іншої країни» [81,

482]. Цей відступ від принципу РНС пояснюється розумінням суттєвих відмінностей між регулюванням у різних країнах, що спричинить визнання кваліфікацій шляхом оформлення у двосторонніх або багатосторонніх угодах, а також тим фактом, що вимога про автоматичне визнання кваліфікацій щодо всіх членів СОТ позбавить країни стимулу до заключення таких угод.

Основна вимога Статті VII полягає у тому, що країни-члени СОТ, які беруть участь в угоді (домовленості) про визнання кваліфікації, повинні надати іншим зацікавленим членам можливість провести перемовини про їх приєднання до таких угод або вступити в перемовини з ними про укладання рівноцінної угоди або домовленості. Таким чином, іншим членам СОТ повинна бути надана можливість довести або продемонструвати свою відповідність необхідним стандартам. Кожна країна має право самостійно вирішувати, чи буде вона визнавати кваліфікації інших країн-членів. У ГАТС немає вимоги про надання режиму визнання кваліфікацій усім членам. Потрібно лише надати іншим членам можливість ініціювати перемовини про таку угоду, якщо вони того побажають.

Для полегшення цього процесу від членів СОТ вимагається повідомляти Раду з торгівлі послугами СОТ про існуючі заходи в галузі визнання і без зволікання інформувати Раду про прийняття ними нових заходів або внесення значних змін до чинної угоди. У зв'язку з цим СОТ розробила стандартну форму повідомлення, яка використовується для інформування Ради про угоди або домовленості про визнання, що укладаються. Стандартна форма, розроблена відповідно до Статті VII. п. 4. Вона містить такі розділи: 1) країна-член СОТ, що подає повідомлення; 2) стаття ГАТС, у зв'язку з якою подається повідомлення; 3) дата вступу нормативного акта (актів) в силу і період його дії; 4) відомство або орган, відповідальний за забезпечення його виконання; 5) опис нормативного акта; 6) зміни, що вносяться в існуючу систему регулювання; 7) контактна особа чи організація, де можна отримати текст документа [124, 50]. Отже, очевидно, що будь-якій країні необхідно провести систематизацію та інвентаризацію своїх угод про визнання і підготувати відповідну форму для

надання при вступі до СОТ, а потім, по-перше, систематично оновлювати дані і, по-друге, здійснювати моніторинг стану переговорів зі взаємного визнання.

На нашу думку, існує і ще одна важлива вимога відповідно до Статті VII. п. 3 – «член не повинен здійснювати визнання таким чином, щоб воно було засобом дискримінації між країнами у застосуванні його стандартів або критеріїв для видачі дозволів, ліцензування або сертифікації постачальників послуг, або прихованим обмеженням у торгівлі послугами» [81, 482]. Іншими словами, член СОТ може використовувати будь-які стандарти на свій розсуд, але ці стандарти повинні бути однаковими відносно всіх членів СОТ без винятку. Наприклад, при оцінці кваліфікації викладачів з країни А і країни Б не можна використовувати різні критерії.

Варто зазначити, що у Статті VII не говориться про змістовну характеристику визнання. У ній лише вказується, що «член може визнати отриману освіту або набутий досвід, виконанні вимоги, а також ліцензії або сертифікати, видані в певній країні», і що «таке визнання може бути досягнуто шляхом гармонізації або в інший спосіб» [569]. Тобто, ГАТС не зобов'язує країни використовувати міжнародні стандарти. В Угоді зазначено, що «по можливості, визнання повинно базуватися на критеріях, узгоджених на багатосторонньому рівні». Крім того, членам СОТ пропонується у відповідних випадках співпрацювати з «міжурядовими та неурядовими організаціями у розробці та прийнятті спільних міжнародних стандартів і критеріїв визнання, а також загальних міжнародних стандартів для відповідної професійної діяльності в галузі послуг» [81, 482].

Ще однією статтею, яка стосується забезпечення регуляторних процедур в галузі транснаціональних освітніх послуг, є Стаття VI «Внутрішнє регулювання», зокрема її п. 6, в якому зазначається, що «у секторах, де прийняті конкретні зобов'язання щодо професійних послуг, кожний член повинен забезпечити відповідні процедури для перевірки компетентності фахівців будь-якого іншого члена» [570]. При цьому сутність ухвалення «адекватних процедур», «визнання» далі не розкривається, в Статті лише

міститься вимога про наявність процедур, що дозволяють оцінювати кваліфікацію та компетентність (наприклад, за допомогою тестів тощо). Члени СОТ можуть самостійно визначати, якими будуть ці процедури. Також нічого не йдеться про стандарти, які належить застосовувати, а вимагається лише наявність адекватних процедур, тобто механізму оцінювання компетентностей. На думку, М. В. Ларіонової, всі ці положення мають значення лише в тому випадку, якщо країна фактично прийняла на себе зобов'язання стосовно доступу на ринок з того чи іншого сектору (підсектору) професійних послуг. Наприклад, країна дозволяє іноземним викладачам університету працювати у своїх ВНЗ, але у межах ГАТС з цих питань не брала на себе жодних зобов'язань. Відповідно, зазначена вимога ГАТС про наявність адекватних процедур для перевірки компетентності у цьому випадку не має сили [124, 51].

Водночас, зауважимо, що наявність таких процедур в інтересах самої країни, що допускає на свою територію іноземних постачальників послуг, але це знаходиться за межами її зобов'язань у ГАТС. Таким чином, університети будь-яких країн, приймаючи на роботу іноземних викладачів, самі мають визначати відповідність рівня їх професійної кваліфікації вимогам своїх освітніх програм. У випадку, якщо країна взяла на себе зобов'язання у логіці ГАТС щодо правил «доступу на ринок» і дозволила іноземним викладачам працювати на своїй території, це не означає, що вона зобов'язана приймати всіх викладачів, оскільки такий дозвіл вони отримають залежно від відповідності їх кваліфікації до вимог, що діють до викладачів ВНЗ у кожній конкретній країні [125, 4 – 9]. Отже, якщо країні немає відповідних процедур і механізмів підтвердження кваліфікації іноземного викладача, то він не має права на дозвіл працювати в цій країні і зобов'язання про «доступ на ринок», цією країною не виконуватиметься. Саме тому, ГАТС наполягає на наявності таких процедур для верифікації кваліфікацій.

Дослідники Гарвардського університету К. Ніколаїдіс (K. Nicolaidis) та Дж. Трехтмен (J. Trachtman), вивчаючи проблему визнання кваліфікацій в контексті ГАТС, роз'яснюють, що значною мірою визнання кваліфікацій

пов'язано з принципом еквівалентності, який трактується так: якщо система регулювання країни, що присвоїла кваліфікацію, відповідає регулятивним і нормативним вимогам країни, що приймає кваліфікацію, тоді «приймаюча» країна повинна визнавати систему регулювання першої країни, як еквівалентну. В іншому випадку «приймаюча» країна має право обумовити визнання додатковими вимогами, тобто запровадити компенсаційні заходи. Щодо професійних кваліфікацій термін «визнання» може означати як визнання еквівалентності засвоєної програми навчання з точки зору її змісту, так і визнання правочинності відповідних органів тієї чи іншої країни сертифікувати програми навчання, які завершуються видачею дипломів чи інших свідоцтв про отриману кваліфікацію, або і те й інше. Визнання кваліфікацій розглядається у найрізноманітніших контекстах, внаслідок чого зміст цього терміна може варіюватися (наприклад, академічне і професійне визнання). У документі ГАТС зміст категорії «визнання кваліфікацій» більшою мірою стосується визнання професійних кваліфікацій в контексті торгівлі професійними послугами та у зв'язку з відповідними положеннями торгівельних угод [480, 288].

На практиці ж, за спостереженням британських учених, більшість угод про визнання мають на увазі дуже активну співпрацю між країнами-учасницями. Зокрема, необхідним є аналіз режиму регулювання діяльності партнерів, а в деяких випадках і його адаптація. У цілому, угоди про визнання кваліфікацій можуть описуватися у такий спосіб: вони зберігають за приймаючою країною певні повноваження, що передбачають взаємний моніторинг діяльності регулюючих органів, обумовлюють деякі попередні умови, виконання яких передуює визнанню кваліфікацій, і залишають сторонам можливість перегляду або відкликання своїх зобов'язань за визнанням кваліфікацій, зважаючи на істотні зміни у режимі регулювання партнерів за угодою. Крім того, багато угод про визнання кваліфікацій містять уточнення, що дозволяє сторонам вносити зміни в систему регулювання з метою захисту суспільних інтересів тощо [480, 290].

Водночас, Дж. Найт наголошує, що транснаціональне поширення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в університетах передбачає співставлення його з зарубіжними регуляторними процедурами за певними параметрами, а саме: 1) врахування вхідних академічних вимог; 2) процедур оцінювання й перевірки рівня знань студентів; 3) навчальне навантаження; 4) моделі та форми навчання за програмами; 5) адаптація до курикулуму; 6) забезпечення якості викладання; 7) навчальна та соціокультурна підтримка студентів; 8) назва й рівень кваліфікації, що присвоюється, та диплому [423, 3]. Проте, варто зауважити, що саме підготовка та виконання угод про визнання кваліфікацій є складним і ресурсоємним процесом. По-перше, необхідним є наявність у країні нормативних актів, що регулюють ту чи іншу галузь професійної діяльності. По-друге, має здійснюватися комплексне порівняння принципів, систем та критеріїв, пов'язаних з різними культурними, соціальними та економічними аспектами розвитку суспільства. Таке порівняння важливе для того, щоб визначити, чи дійсно встановлені кваліфікації є еквівалентними. Крім того, підготовка угод про визнання кваліфікацій включає кілька етапів, а саме: 1) обмін інформацією, 2) аналіз регулятивного режиму партнерів та виявлення можливих розбіжностей (і за їх наявності вибір тих чи інших компенсаційних заходів), 3) визначення що буде, а що не буде охоплено угодою, і чи не потрібна адаптації регулятивного режиму приймаючої країни [124, 51].

Очевидно, що тривалість процесу та його ефективність залежатиме від розходжень між сторонами, що стосуються національних систем освіти, стандартів, підходів у сфері регулювання, рівня розвитку країн, а також від кількості країн, що беруть участь в угоді. Після завершення переговорного процесу і підписання угоди, сторонам необхідно здійснювати постійний моніторинг та оцінку його виконання. Дійсно, Статтею VI. п. 4 передбачається розробка необхідних правил «для забезпечення того, щоб заходи, які стосуються кваліфікаційних вимог і процедур, технічних стандартів і вимог ліцензування, не створювали невинуватених бар'єрів у торгівлі послугами» [81,

482]. Такі правила повинні ґрунтуватися на об'єктивних і прозорих критеріях (наприклад, встановлювати необхідний рівень компетенцій і здатність постачати/надавати певну послугу), не були обтяжливішими, ніж це необхідно для забезпечення якості послуги, у разі запровадження процедур ліцензування не були б обмеженням на постачання послуги.

Проте, експерти зазначають, що перемовини за Статтею VI. п. 4 тривають досить довго і просуваються повільно, оскільки позиції членів СОТ багато в чому не співпадають. Дослідниця цих процесів Дж. Нільсон (J. Nielson) вказує на такі основні проблеми. Деякі країни-члени СОТ вважають, що будь-які правила мають бути спрямовані тільки на підвищення рівня прозорості (транспарентності). Вони вказують на те, що країнам слід надати право на свій розсуд встановлювати відповідні стандарти – навіть якщо вони не будуть влаштовувати інші країни. Проте, в подібній ситуації, у інших членів СОТ має бути право оскаржувати такі вимоги, оскільки вони суперечать їхнім інтересам. Інші члени СОТ дотримуються позиції, згідно з якою вираз «забезпечення якості послуги» має занадто вузьке значення, і тому слід враховувати повний спектр цілей внутрішньої політики тієї чи іншої країни (наприклад, однією з вимог до постачальників освітніх послуг при отриманні ними ліцензії може бути включення в навчальні програми аспектів, що забезпечують збереження національної культурної спадщини). Ще одним спірним питанням є сфера дії правил, тобто, чи повинні вони застосовуватися лише у секторах прийнятих країнами зобов'язання, чи мати обов'язковий «горизонтальний» характер? У цілому, зауважує дослідниця, існує загальна точка зору, що ці правила будуть пов'язані лише з недискримінаційними заходами [481, 173 – 175].

Таким чином, можемо припустити, що правила ГАТС не будуть обмежувати країни у визначенні рівня «якості послуги», тобто на підставі цих правил можна буде вирішити, наскільки необхідною є та чи інша вимога для забезпечення певного рівня, але не оскаржувати сам рівень «якості послуги», встановлений членом СОТ. Накопичений донині досвід в галузі визнання кваліфікацій вказує на те, що на підставі правил за Статтею VI. п. 4 буде не

просто визначити, чи є ті чи інші кваліфікаційні вимоги або вимоги, що застосовуються для ліцензування, більш «обмежувальними» (з точки зору торгівлі послугами), ніж це насправді необхідно. Той факт, що підготовчий етап прийняття угод про визнання кваліфікацій досі не завершений, дозволяє думати, що країнам непросто досягти згоди щодо прийнятних заходів або механізмів для досягнення цієї мети.

Дж. Нільсон, на підставі результатів здійсненого дослідження про торгівельні угоди і взаємне визнання, виділяє також кілька чинників, що стримують розвиток визнання професійних кваліфікацій. По-перше, істотні відмінності в підходах до навчання і підготовки фахівців в різних країнах-членах СОТ (які пояснюються культурно-історичними особливостями країн). По-друге, побоювання втрати «регулятивного суверенітету», а також гармонізації стандартів і підходів на занадто низькому рівні. Річ у тім, що багато національних професійних організації пишаються високим рівнем своїх стандартів і не хочуть приймати або визнавати стандарти деяких інших країн як еквівалентні. В окремих випадках існують побоювання, що в угоді про визнання кваліфікацій не буде належним чином відображена національна специфіка. По-третє, відсутність у багатьох країнах (насамперед у тих, що розвиваються) системи ліцензування для певних професій або чітких критеріїв, що використовуються в професійних кваліфікаціях, внаслідок чого можливість визначити їх еквівалентність унеможлиблюється. Для деяких країн, що розвиваються можливість розширення доступу на ринки праці в інших країнах в межах РНС слугувала стимулом для введення чіткіших офіційних вимог в частині ліцензування на національному рівні з метою надання фахівцям можливості підтверджувати свою кваліфікацію в інших країнах, що беруть участь в угоді, і повною мірою використовувати можливість доступу на міжнародні ринки праці. Вдосконалення системи регулювання кваліфікацій конкретних професій позитивно позначається на системі освіти і професійної підготовки в самій країні. По-четверте, труднощі, пов'язані з визначенням еквівалентності навчання і підготовки, отриманих на робочому місці. Ця

проблема набуває актуальності у зв'язку з розширенням сфер професійної діяльності, в яких диплом або інше свідоцтво про освіту, отриману у ВНЗ, значить менше, ніж наявність практичного досвіду і оволодіння сучасними навичками і підходами (наприклад, у сфері комп'ютерних технологій). По-п'яте, недостатня інформованість професійного співтовариства про можливості, які відкриваються для висококваліфікованих фахівців завдяки угодам про визнання кваліфікацій (насамперед, з точки зору підвищення мобільності таких фахівців). У деяких країнах професійні асоціації не зацікавлені в тому, щоб їх члени могли працювати за кордоном, оскільки побоюються притоку іноземних фахівців, тому не вживають зусиль з підготовки та укладання угод про визнання кваліфікацій. По-шосте, тривалість і складність процесу підготовки угод про визнання кваліфікацій вимагають великих тимчасових витрат і ресурсів, тому переваги, які дають такі угоди, повинні бути очевидними і виправдовувати зусилля і фінансові витрати в короткостроковій перспективі. По-сьоме, визнання кваліфікацій найширше здійснюється стосовно тих професій, які користуються високим попитом, за умови відкриття країнами доступу на свій ринок праці для представників таких професій. Це також стосується й інтернаціоналізованих спеціальностей. Мова йде про те, що великим ТНК доводиться переміщати персонал в різних країнах світу, і це необхідно робити швидко. Там, де надання професійних послуг обмежена громадянами певної країни, у професійних організацій відсутній інтерес до заключення угод про визнання кваліфікацій [481, 173 – 175].

Як бачимо, відсутність прогресу щодо визнання кваліфікацій впливає на ситуацію з ТВО. Адже, для студента отримання іноземної кваліфікації (шляхом виїзду в іншу країну, дистанційним чином або в підрозділі іноземного навчального закладу, відкритого на території його країни) означає розширення можливостей працевлаштування у тих країнах, де не визнаються кваліфікації, отримані на батьківщині студента, а також можливості працевлаштування в транснаціональних компаніях, багато з яких віддають перевагу випускникам престижних університетів або кваліфікаціям, отриманим в економічно

розвинених країнах. З іншого боку, невизнання іноземних кваліфікацій на батьківщині студента позбавляє його стимулів до навчання за кордоном, оскільки наявність іноземної кваліфікації перешкоджає працевлаштуванню на батьківщині. У тій же мірі питання визнання і невизнання кваліфікацій має значення з точки зору розвитку мобільності викладачів навчальних закладів та наукових співробітників.

Питання визнання кваліфікацій і забезпечення якості досить тісно пов'язані. По-перше, визнання певних кваліфікацій є своєрідним сигналом про їх якість студентам, викладачам, професійним і ліцензійним організаціям. У свою чергу оцінка відповідності іноземних кваліфікацій тим чи іншим стандартам з метою прийняття рішення про визнання або невизнання цих кваліфікацій вимагає системи принципів, процедур і критеріїв, що дозволяють оцінювати якість кваліфікацій. Саме тому, системи забезпечення якості освіти є джерелом важливої інформації про стандарти, що забезпечуються навчальними закладами та програмами на національному рівні та одним з інструментів, що дозволяють домагатися міжнародного визнання кваліфікацій певної країни. В умовах ІВО і відкриття сектора освіти для іноземних постачальників необхідно забезпечити включення в систему забезпечення якості максимально широке коло постачальників освітніх послуг на національному ринку, а по-друге – виробити загальні підходи і принципи забезпечення якості, як постачальників, так і користувачів освітніх послуг. У зв'язку з цим найважливіше значення має налагодження діалогу національних програм забезпечення якості й розвиток співпраці між відповідними органами різних країн. Нині такий діалог найінтенсивніше відбувається в регіональних просторах, зокрема, в ЄС та в межах формування ЗЄПВОН. Однак істотні відмінності між стандартами, правилами і підходами, що застосовуються в різних країнах, як і раніше зберігаються. Розвиток міжнародної співпраці та обміну інформацією щодо кваліфікаційних систем і вимог може допомогти організаціям, відповідальним за визнання кваліфікацій, ефективніше оцінювати і використовувати інформацію, що надається національними агентствами, що працюють в галузі

забезпечення якості [14]. Тому країни-члени СОТ надають великого значення узгодженням багатосторонніх принципів і правил, регіональних угод із взаємного визнання кваліфікацій і загальних принципів щодо забезпечення якості, таких як, «Керівні вказівки забезпечення якості транснаціональної вищої освіти», розроблені спільно ЮНЕСКО і ОЕСР, які ми детально розглянемо у наступному підрозділі.

5.2. Формування нормативної бази управління якістю транснаціональної вищої освіти на глобальному рівні

Як бачимо, стрімка еволюція ТВО і посилення міжнародної академічної мобільності дозволяють розглядати вищу освіту не лише як вид суспільних послуг, а й як важливий сегмент міжнародної торгівлі. Університети й коледжі завжди мали можливості для взаємодії в міжнародному масштабі. Необхідно зазначити, що протягом багатьох століть студенти і викладачі перетинали кордони країн для навчання чи викладання, розглядаючи цей процес як звичайну академічну практику функціонування вищої освіти. Але нині ситуація виглядає дещо по-іншому, оскільки вона характеризується не лише значним збільшенням об'ємів академічної мобільності, а насамперед, посиленням ринкової орієнтації вищої освіти й активізацією ролі комерційних провайдерів, які пропонують свої послуги в міжнародному просторі. А відтак можемо констатувати, початок нового етапу розвитку ТВО, що викликає суттєвий суспільний інтерес та породжує численні дискусії у багатьох країнах. Першочергового значення набувають питання, пов'язані з урегулюванням взаємовідносин між країною-експортером освітніх послуг та країною-імпортером на своїй території.

Закцентуємо, що наявні у національному досвіді розбіжності щодо функціонування ТВО спонукають до партнерського пошуку взаємовигідних рішень, систематичного моніторингу діяльності інститутів транснаціональної вищої освіти і забезпечення якості освітніх послуг, які вони надають. Саме

якість освітніх послуг та їх реальна конкурентоздатність розглядаються міжнародними організаціями як основні критерії участі в цьому новому ринку. Відповідні критерії закладаються в основу принципів визнання кваліфікаційних документів, які видаються транснаціональними освітніми закладами. Основними інструментами вирішення проблем, на переконання Г. Лукічова, є: 1) інформаційна забезпеченість (транспарентність) діяльності провайдерів транснаціональної освіти; 2) використання чітких процедур ліцензування й акредитації інституцій транснаціональної освіти та їх програм: інформація про програми має бути виписана в термінах практичної цінності підготовки [136, 31].

Вперше принципи реалізації ТВО для удосконалення механізмів забезпечення якості у міжнародному вимірі й глобальному масштабі розробив ГАТО наприкінці 90-х рр. ХХ ст. [571]. Наведемо детальну характеристику десяти принципів, котрі стали першим кодексом для здійснення міжнародних освітніх послуг.

Принцип 1. Цілі і завдання. Транснаціональні освітні програми повинні мати чіткі і зрозумілі цілі та завдання котрі є зрозумілими для студентів і відповідають спеціалізації університету-провайдеру освітніх послуг.

Принцип 2. Стандарти. Університет-провайдер ТВО має гарантувати студентам, які навчаються за транснаціональними програмами, що вони відповідають стандартам і критеріям якості безвідносно до місця та технологій їх реалізації.

Принцип 3. Законодавство й етика. ТВО має відповідати законодавству і підтримуватися країною походження студента.

Принцип 4. Набір студентів. Інтереси студентів, які навчаються за транснаціональними освітніми програмами повинні повністю враховуватися щодо справедливого й етичного ставлення до них.

Принцип 5. Людські ресурси. Університет-провайдер ТВО повинен мати достатню кількість висококваліфікованих викладачів і обслуговуючого

персоналу для реалізації та забезпечення транснаціональних програм. Їх діяльність має систематично оцінюватися й контролюватися.

Принцип 6. Матеріальні й фінансові ресурси. Університет-провайдер ТВО має гарантувати наявність адекватного середовища й ресурсів для ТВО, а також те, що зазначені ресурси зберігатимуться протягом всього періоду навчання студентів.

Принцип 7. Навчання. Транснаціональні освітні програми і методи навчання повинні відповідати з педагогічної точки зору вимогам студентів.

Принцип 8. Підтримка студентів. Університет-провайдер ТВО має гарантувати, що студенти забезпечуються адекватною підтримкою для досягнення максимального успіху в освоєнні транснаціональних освітніх програм.

Принцип 9. Оцінювання. Транснаціональні освітні програми мають систематично проходити відповідний контроль та оцінювання з метою подальшого вдосконалення.

Принцип 10. Треті сторони. За наявності третіх сторін, насамперед, агентів та інших організацій, що залучені університетом-провайдером ТВО для реалізації транснаціональних освітніх програм, стосунки між ними мають оформлюватися у письмовому вигляді з чітким визначенням ролей та відповідальності кожної сторони у спільній діяльності [157, 11]. Як показав аналіз бібліографічних джерел за темою дослідження, зазначені 10 принципів у подальшому стали основою для процесу формування нормативної бази функціонування ТВО, який впродовж двох останніх десятиліть втілюється у низці документів провідних міжнародних організацій з законодавчими повноваженнями.

Міжнародні організації, що стояли у витоків розвитку ТВО – ЮНЕСКО, ОЕСР, РЄ, ЄК – приділяють першочергову увагу вирішенню окреслених проблем її функціонування, оскільки уособлюють собою партнерів у забезпеченні необхідної основи для регулювання транснаціональної торгівлі освітніми послугами. Дискусії щодо міжнародно-правових та організаційних

проблем ТВО відбуваються на численних форумах та конференціях цих міжнародних об'єднань з кінця ХХ ст. Основою сучасних документів про визнання кваліфікацій, яка й донині є основоположним документом для нових поколінь нормативно-регуляторних процедур у галузі ТВО, по-праву, вважається «Лісабонська Конвенція про визнання кваліфікацій вищої освіти у Європейському регіоні» (далі – Лісабонська конвенція) (1997 р.) [135, 10], яка істотно зменшила бар'єри, що розділяли системи освіти та ринки праці Європейського континенту.

Однак і сьогодні, 15 років після прийняття цієї прогресивної конвенції, студенти країн ЗЄПВОН в переліку перешкод своєї мобільності ставлять на друге місце (після фінансових бар'єрів) складнощі у визнанні отриманих ними документів про освіту в національних ВНЗ при переїзді в інші країни [135, 5]. Проте, у свідомості освітньої громадськості країн Європи та інших континентів саме Лісабонська конвенція про визнання відображена як міжнародно-правовий акт глобального значення.

Річ у тім, що Лісабонська конвенція є формою кодифікації і творчого переосмислення дев'яти різних попередніх міжнародно-правових актів (протоколів, декларацій та конвенцій), раніше застосовуваних у Європейському регіоні з міжнародного співробітництва, котра замінила їх з причини втрати актуальності. Аналіз цього документа засвідчив, що в основу визнання іноземних кваліфікацій були покладені критерії якості освіти (оцінка ВНЗ і їхніх програм організаціями, відповідальними за якість освіти), а також принцип визначення «істотної відмінності» в розглянутих іноземних кваліфікаціях у порівнянні з аналогічними національними кваліфікаціями, тобто вони визнаються, якщо істотна відмінність з порівнюваною національною кваліфікацією не виявлена. Водночас, Конвенція розширила права університетів щодо визнання зарубіжних кваліфікацій, що раніше в більшості країн було виключною компетенцією центральних урядових органів; увела в дію адекватні сучасним вимогам механізми і принципи здійснення визнання документів про освіту, зокрема, сприяла введенню в практику таких

новаторських принципів, як: безумовне право заявника на подачу апеляції у випадках невизнання, обов'язок компетентних органів і організацій країн-учасниць аргументувати і доводити обґрунтованість прийняття того чи іншого рішення стосовно визнання. Інноваційність Лісабонської конвенції виявляється і в тому, що в ній, фактично, зафіксована заміна таких понять як «нострифікація» і «еквівалентність» на єдине – «визнання». Це, одночасно, підкреслює перехід до суттєво інших принципів і практик оцінки документів про освіту, заснованих не на виявленні спільності / відмінностей переліків дисциплін (змісту) порівнюваних освітніх програм, а на зіставленні всієї сукупності знань заявника з точки зору наявності у нього можливості освоїти програму наступного циклу / рівня на основі попередньої освіти.

Безпрецедентним досягненням Лісабонської конвенції, є створення постійно діючого міжнародного форуму на основі Європейської мережі інформаційних центрів у європейському регіоні (European Network of Information Centres in the European Region – ENIC) та мережі Інформаційних центрів ЄС з національного академічного визнання (National Academic Recognition Information Centres in the European Union – NARIC), організаційне забезпечення якого покладено на Генерального секретаря РЄ та Генерального директора ЮНЕСКО. Ці мережі, на переконання Г. Лукічова, стали ключовими елементами в новій системі визнання кваліфікацій, на основі встановлення взаємної довіри між співпрацюючими системами вищої освіти [137, 24 – 29].

Варто зауважити, що масштаб впливу Лісабонської конвенції не обмежується лише країнами, які є її безпосередніми учасницями. У різні роки до неї приєдналися Австралія, Казахстан, Киргизстан, Нова Зеландія, Російська Федерація, Таджикистан, Туреччина, що наразі забезпечує участь у ній 57 країн світу [135, 31]. Величезну роль Лісабонська конвенція відіграє також в якості сучасного орієнтира для держав інших регіонів світу в підвищенні ефективності всієї роботи з визнання іноземних кваліфікацій, і є для них об'єктом пильного вивчення з метою застосування прогресивних практик в своїх інтересах.

ЮНЕСКО та інші міжнародні організації вважають, що модель міжнародного визнання кваліфікацій, прийнята в Європейському регіоні, найбільшою мірою відповідає сучасним реаліям і повинна набути поширення в інших регіонах світу. У зв'язку з цим запропоновано переглянути існуючі регіональні конвенції про визнання з включенням положень, аналогічних положенням Лісабонської конвенції. Значної інтенсифікації вони набули на початку ХХІ ст. у зв'язку з посиленням співпраці, зокрема між міжнародними об'єднаннями національних агенцій з акредитації й сертифікації та міжнародними університетськими мережами.

Красномовними прикладами співробітництва у цій сфері слугують спільні угоди провідних міжнародних організацій, що поширюються як у регіональному, так і глобальному масштабах. До них за рядом ознак відносять:

1) «Кодекс професійної практики у наданні транснаціональної освіти» (ЮНЕСКО / Рада Європи, 2001 р.);

2) «Керівні вказівки щодо забезпечення якості транснаціональної вищої освіти» (ЮНЕСКО / ОЕСР, 2005 р.);

3) «Вища освіта перетинає кордони: довідник-порадник щодо впливу ГАТС на транснаціональну освіту» (ЮНЕСКО / Співдружність навчальних інституцій, 2006 р.) [609, 7].

Як бачимо, одним із перших документів, затверджених у 2001 р., став «Кодекс професійної практики у наданні транснаціональної освіти» (далі – Кодекс). З повним текстом цього документу можна ознайомитися у додатку 3. Він містить одинадцять принципів надання освітніх послуг транснаціонального характеру, а саме:

1. Транснаціональні заходи повинні розроблятися, реалізовуватися і контролюватися так, щоб забезпечити розширення доступу до навчання в системі вищої освіти, повністю відповідати освітнім потребам студентів, здійснювати внесок у їх пізнавальний, культурний, соціальний, особистісний та професійний розвиток, а також відповідати національному законодавству в сфері вищої освіти як у країнах, що направляють студентів на навчання, так і в

тих, що приймають. При здійсненні спільних заходів повинно передбачатися оформлення в письмовому вигляді законодавчо зобов'язуючих угод або контрактів, в яких викладаються права і обов'язки всіх партнерів.

2. Академічна якість і стандарти транснаціональних освітніх програм повинні, принаймні, бути порівнянними з програмами ВНЗ, що присуджують кваліфікації, а також відповідати навчальним програмам ВНЗ приймаючої країни. ВНЗ, в яких присуджується кваліфікації, а також ВНЗ, що надають освітні послуги, є підзвітними і несуть повну відповідальність за забезпечення якості та контролю. Процедури і рішення, що стосуються якості освітніх послуг, які надаються в межах транснаціональних заходів, повинні базуватися на особливих умовах, прозорих, планомірних і відкритих для ретельного дослідження.

3. Заяви про політику та місії ВНЗ, що встановлюються транснаціональними заходами, структури управління та навчальна база цих закладів, а також цілі, завдання і зміст конкретних програм, комплекти курсів навчання та інші освітні послуги мають бути опубліковані і надаватися на першу вимогу уряду, а також зацікавлених осіб як направляючих, так і приймаючих країн.

4. Інформація, що надається ВНЗ, який присуджує кваліфікації; організацією, що надає освітні послуги, або агентом на адресу майбутніх студентів і тих, хто зарахований на програму навчання, організовану за допомогою транснаціональних заходів, повинна бути відповідною, точною, послідовною і надійною. Інформація повинна включати в себе інструкції для студентів про відповідні шляхи звернення у випадку конкретних справ, скарг та прохань. У випадку, якщо програма надається за допомогою спільних заходів, суть таких заходів та відповідальність сторін мають бути чітко обумовлені. ВНЗ, що присуджує кваліфікацію, несе відповідальність і зобов'язаний контролювати і стежити за інформацією, яку від його імені публічно надають агенції, включаючи претензії про визнання кваліфікацій в направляючій країні та інших країнах.

5. Професорсько-викладацький склад ВНЗ або ті особи, які здійснюють процес навчання за програмами, заснованими у контексті транснаціональних заходів, повинні бути компетентними й володіти відповідним рівнем кваліфікації, а також викладацьким, дослідницьким та іншим професійним досвідом. ВНЗ, який присуджує кваліфікації, повинен гарантувати, що має в наявності ефективні засоби контролю за компетентністю співробітників, які проводять навчання за програмами, провідним до кваліфікацій.

6. Транснаціональні освітні заходи повинні сприяти підвищенню обізнаності та рівня знань у студентів і співробітників про культуру і звичаї як ВНЗ, що присуджують кваліфікації, так і приймаючої країни.

7. ВНЗ, що присуджує кваліфікації, має нести відповідальність за агентів, яких воно або його навчальний заклад-партнер призначило діяти від свого імені. ВНЗ, які вдаються до послуг агентів, повинні укласти з ними письмові та юридично оформлені угоди або контакти, чітко визначають їх роль, відповідальність, делеговані їм повноваження, а також положення про контроль за їх діяльністю, про арбітраж і термін дії їх повноважень. Зазначені договори або контракти повинні передбачатися і надалі, щоб уникнути конфлікту інтересів, а також порушення прав студентів в частині їх навчання.

8. ВНЗ, які присуджують кваліфікації, повинні нести відповідальність за кваліфікації, що присуджуються в результаті навчання за транснаціональними навчальними програмами. Вони повинні надавати чітку і якісну інформацію про сутність присуджуваних кваліфікацій, зокрема, за допомогою використання Додатка до диплома, сприяючи оцінці кваліфікацій компетентними органами, ВНЗ, роботодавцями тощо. Зазначена інформація повинна містити опис характеру, тривалості, навчального навантаження, місця проведення та мови програми навчання, що завершується отриманням кваліфікації.

9. Допуск студентів до курсів навчання, навчальний процес, екзаменаційні та оціночні вимоги у сфері освітніх послуг, що надаються на основі транснаціональних заходів, повинні бути еквівалентні таким же або бути порівнюваними з програмами, що надаються ВНЗ, який присуджує кваліфікації.

10. Академічне навантаження в транснаціональних програмах навчання, що виражене в залікових одиницях, у тривалості навчання або в будь-яких інших показниках, повинно бути порівнюваним з академічною навантаженням програм ВНЗ, що присуджує кваліфікації, і будь-яка відмінність в цьому відношенні вимагає чіткого роз'яснення його обґрунтованості та наслідків для визнання кваліфікацій.

11. Кваліфікації, які присуджуються в результаті навчання за транснаціональними навчальними програмами, що відповідають положеннями цього Кодексу, повинні оцінюватися відповідно до положень Лісабонської конвенції про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні [589; 597].

Варто зазначити, що фахівці розглядали цей Кодекс надійною основою для практичного застосування щодо формування системи захисту споживачів послуг ТВО, котрий робить суттєвий внесок у розвиток культури якості у світовому масштабі. Основні положення цього документу стали підґрунтям для скликання у 2002 р. Всесвітнього Форуму ЮНЕСКО із забезпечення якості міжнародної освіти, акредитації та визнання дипломів, що об'єднав освітні організації і регулюючі органи із Африки, Центральної Азії, Європи, Північної й Латинської Америки, країн Карибського та Середземноморського басейну. Визнаючи необхідність посилення чинних механізмів Форум рекомендував представникам регіональних Конвенцій з визнання дипломів і ступенів розробити шляхи вирішення проблем якості ТВО [591, 12].

Задля активізації роботи у зазначеному напрямі у 2003 р. створено Міжнародну робочу групу з проблем ТВО при Бюро вищої освіти ЮНЕСКО. Основним завданням Бюро, зокрема, визначено розробку механізмів інформаційного забезпечення діяльності інституцій ТВО, які можуть використовуватися країнами, що зацікавлені в розвитку цієї форми надання освітніх послуг. З 2004 р. цією впливовою організацією проводиться формування загальної бази даних про експортерів та імпортерів транснаціональних освітніх послуг, передусім з Великої Британії, Канади,

США, Австралії, котрі є найвпливовішими гравцями на ринку світових освітніх послуг.

У листопаді 2003 р. Центр освітніх досліджень та інновацій ОЕСР провів зустріч експертів в галузі забезпечення якості зарубіжної освіти, акредитації та визнання дипломів і ступенів з Великої Британії, США, Японії, Канади, Норвегії, Бельгії з метою детального аналізу чинних програм та новітніх тенденцій. У результаті окресленої діяльності експерти дійшли висновку, що існуючі системи забезпечення якості міжнародної освіти, акредитації та визнання дипломів не здатні повною мірою гарантувати захист інтересів студентів як національних, так і зарубіжних університетів. Крім цього, в умовах глобалізації ринку висококваліфікованої робочої сили роботодавці зацікавлені отримувати достовірну інформацію про якість підготовки та легітимність дипломів [147, 7].

Не можемо обійти увагою той факт, що у процесі бурхливого розвитку ТВО на початку XXI ст., особливо євроінтеграційних процесів, «Кодекс професійної практики у наданні транснаціональної освіти» ЮНЕСКО та Ради Європи зазнав перегляду під час XII Шорічної зустріч організацій-членів Європейської мережі інформаційних центрів Європейського регіону у 2005 р. Після дебатів та узгодження в Міністерствах освіти європейських країн на 4 Сесії Міжурядового Комітету Ради Європи / ЮНЕСКО Конвенції про визнання кваліфікацій у м. Бухаресті 2007 р. було затверджено оновлену версію «Кодексу професійної практики у наданні транснаціональної освіти», в якості допоміжного тексту до основного документу [377, 15]. Вивчення модернізованого документу показало, що він, насамперед, врахував положення «Керівних вказівок забезпечення якості транснаціональної вищої освіти ЮНЕСКО/ОЕСР» [593], які заклали платформу для спільної роботи відповідних національних органів з координації дій у забезпеченні якості ТВО. Кодекс передбачає, зокрема, створення таких правових умов, зя яких добросовісні провайдери ТВО мають право бути заснованими і визнаними (акредитованими) [377]. Складнощі в оцінці та визнанні кваліфікацій ТВО цей

документ рекомендує долати за допомогою застосування методик, аналогічних тим, які використовуються при оцінці кваліфікацій попереднього навчання, що дозволяють встановити: які частини даної кваліфікації можуть бути визнані і до якого обсягу академічних кредитів вони можуть бути прирівняні. У практичному плані більшість держав-учасниць ЗЄПВОН встановлює правила, за якими кваліфікації транснаціональних інститутів визнаються за умови акредитації самих ВНЗ або їхніх програм на своїй території. У зв'язку з цим розробляються норми ліцензування діяльності зарубіжних ВНЗ і їх акредитації з урахуванням вимог як ВНЗ-експортерів, так і імпортерів освітніх послуг; створюються умови для надання інформації про роботу провайдерів ТВО і якості викладання в них; включаються, по можливості, всі форми ТВО в механізми і процедури забезпечення якості для того, щоб, з одного боку, якість освіти, що надається національними ВНЗ за кордоном, була не нижче тієї, яка реалізується в головному навчальному закладі, з іншого боку, якість освіти іноземних провайдерів була не нижче гарантованої якості освіти цих університетів у своїй країні.

Результатом подальшої плідної співпраці міжнародних організацій стала розробка й запровадження у 2005 р. спільного документу ЮНЕСКО й ОЕСР «Керівні вказівки щодо забезпечення якості транснаціональної вищої освіти» (далі – Керівні вказівки) [593]. Повний текст цього документу наведено нами у додатку К. Як бачимо, метою Керівних вказівок є забезпечення захисту студентів та інших зацікавлених сторін від низькоякісних освітніх послуг надання допомоги державам у проведенні оцінки якості ТВО та її відповідності сучасним вимогам. Важливим, на нашу думку, є те, що цей документ розроблявся з урахуванням ретельного вивчення положень Загальної декларації прав людини (стаття 26) 1948 р.; Рекомендації про визнання навчальних курсів та свідоцтв про вищу освіту 1993 р.; Рекомендації про статус викладацьких кадрів вищих навчальних закладів 1997 р. [598, 26 – 36]; Декларації Всесвітньої конференції ЮНЕСКО з вищої освіти 1998 р.; Загальної декларації ЮНЕСКО про культурне різноманіття 2001 р.; Резолюції 32 С / 10 про вищу освіту та

глобалізацію, яка наведена нами у Додатку Л. [194, 24 – 25]. Також до уваги взято основні положення шести регіональних і однієї міжрегіональної конвенції про визнання кваліфікацій у вищій освіті (від 1974, 1976, 1978, 1979, 1981, 1983, 1997 рр.).

Проаналізувавши цей документ, маємо зазначити, що Керівні вказівки передбачають створення міжнародного механізму забезпечення якості ТВО. Їх призначення полягає у заохоченні розвитку транснаціональних послуг у галузі вищої освіти, які відповідають потребам розвитку людини і соціального розвитку країни, відкривають нові можливості й розширюють доступ для поглиблення знань студентів, а також у підтримці ініціатив з відповідного управління якістю транснаціональних послуг у сфері вищої освіти і забезпечення боротьби з нечесними провайдерами.

Варто зауважити, що Керівні вказівки засновані на відносинах взаємної довіри і поваги між країнами та повазі до різноманітності їхніх систем вищої освіти. Ефективність цього документу значною мірою залежить від можливості нарощування потенціалу національних систем в галузі забезпечення якості вищої освіти в країнах, що розвиваються. Активізація ініціатив по створенню відповідного потенціалу, здійснюваних ЮНЕСКО та іншими багатосторонніми установами та двосторонніми донорами, дозволить забезпечити довготривалий та стабільний вплив документу на ці ініціативи за допомогою партнерів на регіональному та національному рівнях. Мова йде, передусім про недержавні організації, зокрема, асоціації вищої освіти, студентські організації, асоціації викладачів, мережі закладів забезпечення якості та акредитації, організації з питань визнання та присудження дипломів, а також професійні організації у справі зміцнення міжнародного співробітництва в галузі забезпечення якості ТВО. У Керівних вказівках передбачається підтримка заходів щодо активізації та координації здійснюваних ініціатив за допомогою розширення діалогу і співпраці між цими організаціями.

У цілому, цей документ містить рекомендації щодо прийняття заходів для шести стейкхолдерів¹⁴: 1) урядів; 2) вищих навчальних закладаів / постачальників послуг у сфері вищої освіти, у тому числі викладачів; 3) студентських організацій; 4) установ забезпечення якості та акредитації; 5) установ з питань визнання кваліфікацій та дипломів; 6) професійних організацій [593, 12 – 20].

Закцентуємо, що і як у «Кодексі професійної практики у наданні транснаціональної освіти» ЮНЕСКО та Ради Європи (2001 р.), центральним елементом «Керівних вказівок» ЮНЕСКО й ОЕСР (2005 р.) є переконання, згідно з яким забезпечення якості вважається найважливішим засобом захисту інтересів студентів, які прагнуть отримати ефективну ТВО, про що неодноразово наголошують у своїх доповідях експерти обох організацій С. Уваліч-Трумбіч (S. Uvalic-Trumbic) та Б. Хюгоннір (B. Hugonnier) [586, 262 – 269].

На наше переконання, координуюча функція міжнародних організацій попягає не лише у розробці відповідних документів, а також у моніторингу їх запровадження з метою виявлення певних недоліків, непорозумінь, вад та своєчасному коригуванні в умовах швидкоплинних глобалізаційних та інтернаціоналізаційних процесів. Саме на забезпечення цих завдань Секретаріат ОЕСР здійснив широкомасштабне дослідження «Виконання рекомендацій «Керівних вказівок»: де ми відстаємо?» щодо вимірювання ступеня виконання країнами і національними стейкхолдерами «Керівних вказівок» серед країн-членів ОЕСР та країн-партнерів [493]. Зважаючи на безпрецедентну актуальність й нагальність проблеми забезпечення якості й координації дій щодо акредитації програм і постачальників транснаціональних освітніх послуг вважаємо за доцільне детально висвітлити й охарактеризувати здійснене міжнародне дослідження, результати якого до сьогодні є основними

¹⁴ *Стейкхолдери* – (від англ. Stakeholders) – зацікавлені сторони, зацікавлені особи. Фізичні і юридичні особи, які мають легітимний інтерес у діяльності організації, тобто певною мірою залежать від неї або можуть впливати на її діяльність. Іноді їх називають групами інтересів або групами впливу.

статистичними даними, що використовуються у порівняльних дослідженнях провідних фахових інституцій та окремих експертів з розвитку ТВО.

Отже, у липні 2010 р. в усі країни-члени ОЕСР був розісланий спеціально розроблений опитувальник, який ми представили у додатку М. Секретаріат ОЕСР також співпрацював з секретаріатом ЮНЕСКО, через який були розіслані опитувальники в усі країни-члени ЮНЕСКО, що не входять до складу ОЕСР. В результаті було отримано 23 опитувальника від 22 країн-членів ОЕСР: Австрії, Австралії, Бельгії (фламандське і французьке співтовариства), Чеської Республіки, Данії, Фінляндії, Німеччини, Норвегії, Угорщини, Ізраїлю, Італії, Японії, Південної Кореї, Нової Зеландії, Польщі, Словенії, Іспанії, Швейцарії, Нідерландів, Туреччини, Великобританії, США і дев'яти країн, що не входять в ОЕСР: Болгарії, Колумбії, Фіджі, Індонезії, Йорданії, Киргизької Республіки, Литви, Оману і Руанди.

Координувати дослідження на національному рівні запропонували представникам урядів країн. Опитувальник також був розісланий регіональними мережами акредитаційних агентств, міжнародних асоціацій університетів та Європейського студентського союзу. Замість опитування країн про те, які рекомендації «Керівних вказівок» були ними реалізовані, в дослідження здійснювалася оцінка ступеня виконання рекомендацій країнами, які беруть участь в дослідженні. Як видно з додатку М, опитувальник містить 64 питання (в основному закритих, але з можливістю коментарів і уточнення відповідей), розподілених на чотири секції, тобто для чотирьох з шести груп стейкхолдерів (урядів, ВНЗ, національних акредитаційних агентств і національних спілок студентів), який містить питання про практику виконання ними рекомендацій. З опитування були виключені агентства з визнанням академічних кваліфікацій і професійні асоціації через важко доступність цієї категорії стейкхолдерів і складності координації їхньої участі в опитуванні. Комплексні індикатори виконання «Керівних вказівок» були розроблені у такий спосіб, щоб відповіді на опитувальник можна було легко обробляти і порівнювати виявлений рівень виконання рекомендації з цілями «Керівних

вказівок». Для цього структуру опитувальника співвіднесли зі специфічними рекомендаціями, а питання пов'язали з кожною конкретною рекомендацією, що дозволило отримати інформацію про їх виконання різними групами стейкхолдерів.

Головний висновок дослідження, сформульований експертами ОЕСР, С. Вінсен-Ланкраном та С. Фотенхауером (S. Pfothenauer) полягає в тому, що всі країни, які взяли участь в опитуванні, продемонстрували високий рівень виконання рекомендацій. У середньому рівень виконання рекомендацій урядами, ВНЗ, акредитаційними агентствами країн, що входять до ОЕСР, становить 72%. Якщо враховувати відповіді студентських організацій про виконання рекомендацій, то рівень виконання останніх знижується до 67%, але зростає кількість пропущених даних і, відповідно, невизначеність результатів дослідження. Важливим, на думку експертів є той факт, що ВНЗ відносяться до тієї групи стейкхолдерів, які виконують більшість рекомендацій з середнім індексом виконання 80%, у той час як індекс виконання урядами складає, в середньому, 76%, акредитаційними агентствами – 61%, а студентськими організаціями – 51%. При цьому необхідно враховувати, що в анкетах представлена обмежена інформація, що має відношення до їх діяльності, оскільки в деяких країнах, що не входять до складу ОЕСР, відсутні автономні студентські організації [493, 15].

Також учені застерігають, що ступінь виконання рекомендацій окремими країнами варіюється від 17% для Чеської Республіки до 96% для Японії. Також необхідно враховувати відсутність даних для розрахунку показників для таких країн, як Австрія, Польща, Німечина, Велика Британія, у зв'язку з чим міждержавні порівняння проводилися з обережністю. Неможливість відповіді на питання може бути пов'язана з недостатністю інформації, а значить, з недостатнім рівнем виконання всіх рекомендацій «Керівних вказівок», що відносяться до забезпечення доступу до інформації. Шість країн, які не є членами ОЕСР, надали достатньо інформації для обґрунтованого порівняння. У середньому рівень виконання рекомендацій

Керівних вказівок цієї різномірної групи країн становить 58% (враховуючи уряди, ВНЗ, акредитаційні агентства), а з урахуванням даних від студентських організацій – 53%. Це приблизно на чверть менше, ніж рівень виконання рекомендацій країнами-членами ОЕСР. Відмінності між країнами, що не входять до складу ОЕСР, значні. Наприклад, рівень виконання рекомендацій Оманом вище, ніж у середньому по країнах ОЕСР [493, 13]. Дослідження демонструє значні міждержавні розходження у виконанні рекомендацій різними стейкхолдерами, що впливає на якість надання ТВО. Наприклад, у Туреччині низький рівень виконання рекомендацій урядом, але ВНЗ та акредитаційні агентства виконують більшість рекомендацій. У Кореї, навпаки, уряд і ВНЗ демонструють високий рівень виконання рекомендацій, а акредитаційні агентства – низький, Японія ж показує високий рівень виконання рекомендацій усіма групами стейкхолдерів практично без пропуску даних.

Розглянемо детальніше виконання рекомендацій усіма зацікавленими сторонами. Так, щодо *урядів* країн, то саме вони несуть основну відповідальність за забезпечення якості ТВО і захист студентів та споживачів при наданні таких послуг. Ключовими механізмами реалізації рекомендацій можуть бути регулювання або надання пільг. Показник, що демонструє рівень виконання зобов'язань урядами, включає п'ять напрямів, а саме:

- 1) створення урядами всебічної, прозорої та справедливої системи ліцензування або реєстрації транснаціонального ВНЗ, його філії чи програми;
- 2) створення в країні можливостей для забезпечення якості та акредитації ТВО;
- 3) проведення консультацій та координація діяльності з відповідними організаціями з питань забезпечення якості та акредитації як на національному, так і на міжнародному рівні;
- 4) надання точної, надійної і доступної інформації за критеріями, стандартами і наслідками реєстрації, ліцензування, забезпечення якості та акредитації ТВО;

5) участь країн у регіональних конвенціях ЮНЕСКО і створення національних інформаційних центрів.

Дослідження показано, що рівень виконання цих рекомендацій «Керівних вказівок» урядами країн високий – в середньому по країнах ОЕСР він становить 76%. Практично всі країни ОЕСР виконують більше 50% рекомендацій. Країни, що не входять до ОЕСР, різноманітніші за рівнем їх виконання, тож у середньому їх показник становить 62% [493, 16].

ВНЗ несуть безпосередню відповідальність за якість ТВО і опосередковано можуть страждати від недобросовісних постачальників таких послуг. Діяльність *ВНЗ* має прямий і непрямий вплив на довіру до ТВО. Показник, що вимірює виконання *ВНЗ* рекомендацій, акцентує увагу на трьох напрямках:

1) реалізація *ВНЗ* програм за кордоном, порівнюваних за якістю з програмами, реалізованими у своїй країні;

2) консультування з акредитаційними агентствами країн, де надається програма;

3) надання *ВНЗ* повного опису програми і точної, надійної і доступної інформації про оцінку якості цієї програми (зовнішньої чи внутрішньої), її визнання (академічного або професійного) іншими організаціями.

Отже, середній рівень виконання рекомендацій Керівних вказівок *ВНЗ* країн ОЕСР становить 80%. Це найвищий рівень виконання рекомендацій серед усіх груп стейкхолдерів. Угорщина, Японія, Корея, Нова Зеландія і Нідерланди показують повне виконання рекомендацій, у той час як практично повністю виконують рекомендації Італія, Туреччина та Бельгія. Дві країни ОЕСР (Австрія та Чехія) зазначили, що їх *ВНЗ* реалізують програми однакової якості як всередині країн, так і за кордоном (незалежно від місця реалізації програми). Вісім з 23 країн відповіли, що використовують агентства для набору іноземних студентів, але більшість країн не надали інформацію з цього питання. Ще менше даних про те, наскільки достовірними є інформація і рекомендації університетів, що надаються цими агентствами, і яку відповідальна несуть

університети за надання достовірної інформації агентствам. Цей інформаційний пробіл необхідно заповнити для кращого розуміння існуючих практик та більш точної оцінки ризиків. Використання агентств для залучення іноземних студентів залишається одним з найбільш спірних моментів в існуючих бізнес-практиках у вищій освіті. Дванадцять країн ОЕСР відзначили, що при реалізації ВНЗ програм за кордоном, включаючи дистанційну освіту, останні акредитуються країнами, на території яких проводиться навчання. Такі високі результати втішні, але вказують на відповідальність приймаючих країн за облік національними акредитаційними системами подібних транснаціональних практик [493, 16 – 17].

Акредитаційні агентства несуть відповідальність за оцінку якості ТВО, тому Керівні вказівки поширюються безпосередньо і на ці інституції. Показники виконання для акредитаційних агентств включають декілька напрямів. По-перше, вони вимірюють, рівень врахування ТВО під час акредитації. По-друге, оцінюють ступінь взаємодії міжнародних мереж і співробітництва між країнами, що відправляють студентів на навчання, і країнами, що приймають студентів. По-третє, враховують наскільки точну і доступну інформацію про стандарти, процедури і результати оцінки надають агентства. По-четверте, розглядається виконання сучасних міжнародних документів з регулювання ТВО. По-п'яте, враховується існування взаємних домовленостей та угод про визнання дипломів, механізмів забезпечення якості, залучення міжнародних організацій з оцінки якості освіти, процедур бенчмаркінгу.

Результати дослідження засвідчили, що у середньому рівень дотримання рекомендацій акредитаційними агентствами нижчий, ніж в урядів і ВНЗ. Індекс виконання рекомендацій в країнах-членах ОЕСР становить 61%, що приблизно відповідає індексу країн, що не входять до її складу. Наприклад, Австралія, Німеччина, Японія, Нова Зеландія, Туреччина, Великоа Британія, Болгарія, Індонезія і Оман демонструють всебічне забезпечення якості ТВО (мобільність студентів, мобільність програм, інституційна мобільність, дистанційно освіта)

своїми акредитаційними агентствами. Водночас, Словенія, Нідерланди, Руанда планують забезпечити всебічну якість ТВО протягом двох найближчих від моменту проведення дослідження років. Чеська Республіка, Ізраїль, Корея, Йорданія і Бельгія демонструють обмежені можливості щодо забезпечення якості ТВО своїми акредитаційними агентствами.

У всіх країнах ОЕСР, за винятком Південної Кореї, акредитаційні агентства є частиною існуючих міжнародних мереж, які, в свою чергу, інформують стейкхолдерів про недобросовісних постачальників і сумнівні акредитаційні агентства. Практично всі акредитаційні агентства країн ОЕСР, за винятком Чеської Республіки, Ізраїлю та Словенії, мають внутрішні процедури забезпечення якості. Аналогічно, практично всі акредитаційні агентства країн ОЕСР, за винятком Чеської Республіки, Ізраїлю, Нової Зеландії, Словенії і Туреччини, проходять процедури зовнішньої оцінки [493, 18].

Оскільки *студенти* є безпосередніми отримувачами послуг ТВО, Керівні вказівки рекомендують *студентським організаціям* надавати допомогу студентам і абітурієнтам, які вступають на такі програми, у вивченні наявної інформації для прийняття виваженого рішення. Комплексний показник, що вимірює виконання рекомендацій студентськими організаціями, включає три компоненти:

1) включеність студентських організацій на міжнародному, національному та інституційному рівнях в розвиток моніторингу і підтримки якості ТВО;

2) підвищення обізнаності студентів про потенційні ризики ТВО (несумлінних постачальників, програми низької якості, недостовірну інформацію) за допомогою надання точної інформації з надійних джерел;

3) надання студентам, що реєструються на програми ТВО, списку актуальних питань.

Отже, за матеріалами дослідження рівень виконання рекомендацій Керівних вказівок студентськими організаціями у цілому невисокий: у країнах ОЕСР він становить 51%, що значно нижче показників за іншими групами

стейкхолдерів. Невиконання зобов'язань, на думку дослідників, пов'язано, насамперед, з невикористанням інформаційних можливостей студентськими організаціями та з їх слабкою інтеграцією в міжнародні мережні об'єднання [493, 19].

Попри те, що рекомендації Керівних вказівок адресовані стейкхолдерам, за методологією аналізованого дослідження необхідно проаналізувати ступінь виконання основних цілей документу окремими країнами. Аналіз, виконаний за рівнем виконання окремими стейкхолдерами, не дозволяє, на думку С. Вінсен-Ланкрана та С. Фотенхауера, визначити області перетину відповідальності. Наприклад, якщо в країні ВНЗ і студентські організації розміщують інформацію про всі аспекти ТВО, то іншим стейкхолдерам немає сенсу робити те ж саме. Країни, таким чином, можуть демонструвати різний ступінь виконання рекомендацій стейкхолдерами. Отже, до ключових цілей, зазначених в Керівних вказівках, відносяться:

1. *Включення ТВО в нормативно-правову базу країни, що передбачає уведення системи забезпечення якості та акредитації для ТВО, чіткого визначення умов, за яких іноземні постачальники освітніх послуг можуть реалізовувати свої освітні програми.* Ця відповідальність може бути розділена між декількома групами стейкхолдерів, значною мірою між урядами і акредитаційними агентствами. Показник виконання з включення ТВО в законодавчу базу країни оцінює наявність системи реєстрації та ліцензування постачальників такої освіти, а також ліцензування урядом або акредитаційними агентствами форм її реалізації. Показник також враховує наявність процедур зовнішньої та внутрішньої оцінки якості освіти в національних системах та наявність автономних студентських організацій. Середній рівень виконання рекомендацій щодо створення законодавчої бази становить 80% для країн ОЕСР і 68% для країн, що не входять в ОЕСР. У деяких країнах ОЕСР іноді зустрічається невиконання рекомендації зі створення законодавчої бази, насамперед через відсутність системи реєстрації та ліцензування ТВО; іноді через відсутність систем внутрішньої і зовнішньої оцінки якості; в низці країн

законодавча база охоплює лише деякі аспекти діяльності ТВО, частково на урядовому рівні (Чеська Республіка, Фінляндія, Ізраїль, Італія, Словенія).

2. *Комплексне охоплення всіх форм транснаціональної вищої освіти*, що передбачає забезпечення підтримки і розвитку всіх форм ТВО (мобільність громадян, інституційна мобільність, дистанційна освіта) як державними, так і приватними освітніми установами. Показник комплексного охоплення оцінює всебічність існуючих систем забезпечення якості такої освіти. Він також вимірює ступінь охоплення різних форм ТВО цими системами (наприклад, освітні програми, запропоновані зарубіжними ВНЗ, і запропоновані національними ВНЗ за кордоном, дистанційну освіту), взаємодоповнюваність стейкхолдерів, що охоплюють різні форми ТВО. В цілому, країни демонструють високий рівень створення комплексної системи забезпечення якості. Середній показник для країн ОЕСР становить 78%, а для країн, що не входять до ОЕСР, – 76%. Низький рівень комплексного охоплення ТВО зазвичай пов'язаний з відсутністю достатніх можливостей національних урядів і акредитаційних агентств для її всебічного моніторингу або з тим, що не всі типи ВНЗ виявляються охопленими такими послугами.

3. Оскільки *захист студентів і споживачів послуг ТВО* є ключовою метою «Керівних вказівок», низка положень спрямована безпосередньо на зменшення можливих ризиків неправдивої інформації, якою користуються студенти та інші стейкхолдери (батьки, роботодавці, постачальники професійних послуг тощо). Показник захисту студентів і споживачів враховує відповіді всіх груп стейкхолдерів, але особливу увагу приділяє ВНЗ, оскільки він вимірює надання ВНЗ порівнюваної інформації як усередині країни, так і за кордоном, їх визнання регіональними акредитаційними агентствами, використання ними агентів; надання ВНЗ доступної інформації про програми та кваліфікації, а також про їх визнання, інформації про внутрішні системи оцінки якості. Для урядів, акредитаційних агентств і студентських організацій враховується легкість отримання інформації про існуючих постачальників ТВО. Рівень виконання рекомендації щодо захисту студентів студентськими

організаціями досить низький і становить 59% для країн-членів ОЕСР і 56% для країн, що не входять до її складу. У тих країнах, зокрема, Великої Британія, де спостерігається низьке виконання рекомендації, системи не мають можливостей для підвищення обізнаності студентів про наявність можливих несумлінних постачальників послуг ТВО. Видається, що для отримання інформації іноземним студентам легше всього зв'язуватися зі студентськими організаціями. Але студентські організації, як правило, не надають інформації з якості освітніх програм. Саме тому дослідники переконані, що фактичні дані свідчать про недостатній рівень виконання рекомендації «Керівних принципів» щодо захисту студентів.

4. *Прозорість процедур акредитації для постачальників послуг ТВО* розглядається експертами як другий важливий елемент «Керівних вказівок» і передбачає наявність в країнах прозорих рамок і угод з питань ТВО. Тут прозорість відноситься до надання інформації іноземним організаціям, зацікавленим у реалізації програм ТВО, і передбачуваності результатів діяльності системи. Показник прозорості оцінюється за відповідями на питання про системність і об'єктивність процедур, які повинні пройти іноземні постачальники ТВО. Це положення в основному стосується діяльності урядів і акредитаційних агентств. Показник оцінює наявність доступної інформації щодо умов реєстрації та ліцензування, дискримінаційність або недискримінаційність умов реєстрації, наявність інформації про стандарти та процедури оцінювання, наслідки акредитації для фінансування студентів та результатів оцінки якості. Середній індекс прозорості країн ОЕСР становить 80%, а для країн, не членів ОЕСР, 67%. Всі країни ОЕСР публікують або планують опублікувати свої критерії і стандарти для реєстрації або ліцензування, якщо вони у них розроблені. Невиконання рекомендації, як правило, пов'язане з дискримінаційними умовами ліцензування.

5. *Доступність і поширення інформації (для потенційних студентів)* є додатковим елементом «Керівних вказівок». Показник доступності інформації вимірює ступінь її доступності для студентів, що реєструються на програми

ТВО. Він охоплює всі групи стейкхолдерів, оцінює практики, що, в свою чергу, допомагають виявити нечесних постачальників освітніх послуг. Він також враховує кількість наявних національних інформаційних центрів, необхідність створення яких була визначена на 77-й сесії Комітету освіти і конвенцій ЮНЕСКО, що, насамперед, спрямовані на забезпечення доступності інформації. Рівень виконання цієї рекомендації країнами ОЕСР в середньому становить 69%. Це відносно низький рівень виконання у порівнянні з виконанням інших рекомендацій. Середній показник по країнах, що не входять до ОЕСР, складає 47%. Відзначається нестача інформації про діяльність студентських організацій, що вказує на низький рівень включеності студентських організацій в дискусії й відповідні об'єднання. Ця діяльність може бути покращена, зокрема, ЮНЕСКО розробляє портал для ВНЗ, які частково виконують ці умови. Проект спрямований на надання студентам, роботодавцям та іншим зацікавленим сторонам надійної, актуальної інформації про статус ВНЗ і механізми контролю якості. Метою проекту є попередження зростання несумлінних вишів і стимулювання якісної ТВО. Станом на 2011 р. на порталі були представлені 34 країни [595].

6. Заключною метою Керівних вказівок є *стимулювання співпраці між усіма стейкхолдерами* як на національному, так і на міжнародному рівні. Це необхідно для кращого розуміння, довіри, розвитку потенціалу і визнання кваліфікацій. Показник співробітництва містить рівень взаємодії між різними організаціями та групами стейкхолдерів і покликаний вимірювати стимулюючі заходи окремих урядів щодо здійснення консультацій між різними організаціями (як на національному, так і на міжнародному рівні), їх сприяння розробці або оновленню регіональних конвенцій ЮНЕСКО щодо визнання кваліфікації, уведення двосторонніх угод щодо визнання кваліфікацій. Також він враховує, чи акредитуються ВНЗ в країнах, де вони надають освітні послуги, чи беруть вони участь в секторальних організаціях та міжвузівських об'єднаннях (на національному та міжнародному рівні), чи створюють партнерства з іншими ВНЗ для взаємного визнання дипломів. По-третє,

показник охоплює студентські організації на національному та міжнародному рівнях. Нарешті, він включає оцінку об'єднання акредитаційних агентств в регіональні або міжнародні мережі, співпраці між цими організаціями (наприклад, співвідношення про взаємне визнання дипломів), залучення міжнародних агентств до різних видів міжнародної акредитації (міжнародні експертизи, бенчмаркінг). Показник виконання рекомендацій за цією ціллю складає суттєвих 72% для країн ОЕСР і 49% – для країн, що не входять до її складу. Очевидно, що країни ОЕСР взаємодіють один з одним набагато активніше на національному та міжнародному рівнях. Невиконання рекомендації пов'язано з низьким рівнем співпраці, недостатньою кількістю угод по взаємному визнанню кваліфікацій з різними організаціями та недостатньою обізнаністю; з обмеженою участю країн у міжінституційних об'єднаннях і низьким рівнем інформованості про їх існування. Також серед причин можна назвати відсутність інформації про участь студентських організацій і відсутність національних інформаційних центрів. Нині лише дев'ять (Австрія, Данія, Італія, Японія, Корея, Нова Зеландія Норвегія, Нідерланди і Велика Британія) з двадцяти трьох країн ОЕСР створили інформаційні центри і призначили національного координатора [493, 20 – 27].

Узагальнюючи результати дослідження, експерти вважають, що, в середньому, країни виконують чотири з шести цілей, а саме: відзначається наявність нормативно-правових баз, забезпечення комплексного охоплення всіх форм ТВО та прозорості процедур акредитації. Також відзначено співпрацю стейкхолдерів як на національному, так і на міжнародному рівні. Проте нині недостатньо серйозної уваги приділяється виконанню рекомендацій щодо забезпечення доступної інформації і захисту студентів і споживачів послуг ТВО [493, 21].

Проте, дослідники та експерти ОЕСР та ЮНЕСКО переконані, що на сучасному етапі немає необхідності в доопрацюванні рекомендацій, натомість країнам слід продовжити поширення кращих практик і виконувати рекомендації. Річ у тім, що розвиток ТВО в різних її формах триватиме після

публікації Керівних вказівок у наступні десятиліття. Індивідуальна мобільність громадян становитиме основу ТВО, набератиме обертів інституційна мобільність програм та інститутів [494]. Зростання інституційної мобільності сталося в більшій мірі, ніж це передбачалося, можливо, через пов'язані з цим бізнес-ризиком. Для цієї сфери експерти обґрунтували чотири нових характерних тенденцій, а саме:

- по-перше, іноземні філії університетських кампусів стають частиною регіональних кластерів та регіональних інноваційних стратегій економіки знань;

- по-друге, змінилася модель фінансування зарубіжних кампусів. Нині зростає число іноземних кампусів, що фінансуються місцевими партнерами (урядами або промисловими компаніями), які надають приміщення і виділяють субсидії;

- по-третє, одним із завдань науково-дослідної діяльності стає її включення в ТВО.

- по-четверте, посилюється діяльність країн, що не входять до ОЕСР, в галузі ТВО. У цих країнах виникають проактивні стратегії експортування освітніх послуг (залучення іноземних студентів і пропонування своїх освітніх програм за кордоном).

Проте, жодна з нових тенденцій, на переконання С. Вінсен-Ланкрана та С. Фотенхауера, не вплинула на актуальність рекомендацій Керівних вказівок. У грудні 2008 р. Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти розглянула питання про необхідність доопрацювання цього документу [324]. Головним висновком стала переконаність у тому, що рекомендації Керівних вказівок поки не вимагають доопрацювання і відповідають найкращим практикам об'єднань акредитаційних агентств в Латинській Америці, Азіатсько-Тихоокеанському регіоні, Північній Америці та Європі, включаючи «Стандарти і рекомендації Європейського простору вищої освіти щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти», прийняті в 2005 р. в Бергені міністрами країн, що беруть участь у Болонському процесі [97]. Також було

зазначено, що поспішне коректування Керівних вказівок призведе до гальмування, а не до стимулювання реалізації рекомендацій. Навіть якщо виконання деяких рекомендацій у країнах чітко не позначається, вони відображені в документах і використовуються для визначення стандартів у різних регіонах світу, наприклад, вони використовуються об'єднаннями регіональних асоціацій акредитаційних агентств. Основна рекомендація семінару Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти спрямована на досягнення відповідності будь-яких програм ТВО існуючим стандартам і забезпечення якості вищої освіти. У Європі це відображено, зокрема, в Комюніке європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту (2009 р.), згідно з яким «ТВО має керуватися європейськими стандартами забезпечення якості освіти, що застосовуються в європейському освітньому просторі, і документах ЮНЕСКО й ОЕСР з надання якісної ТВО» [288, 4].

Посиленої уваги потребують проблеми зміцнення заходів щодо захисту студентів і споживачів послуг ТВО і підвищенню прозорості процедур реєстрації та ліцензування для постачальників послуг ТВО. Також необхідно прискорити роботу із забезпечення легкого доступу до інформації для студентів. У цілому, фахівці зауважують про наявність певного парадоксу, який полягає в тому, що рівень виконання рекомендацій у акредитаційних агентств є нижчим, ніж в урядів і ВНЗ [493, 13]. Важливо зауважити, що Комітет ОЕСР з освітньої політики і Рада ОЕСР з огляду на висновки та результати здійсненого дослідження розробили рекомендації:

- сприяти наданню якісної ТВО за рахунок:
 - посилення захисту студентів і споживачів;
 - підвищення прозорості процедур реєстрації, ліцензування та акредитації для постачальників послуг ТВО;
 - надання доступної інформації для студентів;
- стимулювати організації, що займаються забезпеченням якості і акредитації у сфері вищої освіти, до виконання рекомендацій «Керівних вказівок» та охоплення ТВО;

– підвищувати обізнаність про Керівні вказівки на національному та міжнародному рівнях [493, 29].

Крім цього, процедури забезпечення якості освітніх послуг мають бути збалансовані відносно фінансових інвестицій, вкладених у розробку й запровадження навчальних програм. Належного врахування також потребують питання, пов'язанні з правами інтелектуальної власності, вибором партнерів – провайдерів, розподілом відповідальності сторін між ВНЗ-експортером та ВНЗ-імпортером освітніх послуг, процедурами зовнішньої та внутрішньої акредитації. Усі зазначені проблеми постають потужним викликом перед сектором вищої освіти в контексті транснаціонального виміру її розвитку.

Безумовно, не можна недооцінювати потужний потенціал ТВО, становлення котрої має відбуватися у гармонійному поєднанні академічної якості та цілісності, на основі співпраці з іншими секторами освіти, що сприятиме утвердженню її домінуючої ролі у забезпеченні освітньо-стратегічних цілей та соціокультурних пріоритетів розвитку кожної країни. За умов повсюдного розширення географії експортування освітніх послуг за кордон, більшість країн зіткнулася з потребою врегулювання відносин у цьому секторі вищої освіти. Попри те, що переважна більшість англомовних країн вже запровадила чіткі процедури регуляторної практики щодо імпорту та експорту ТВО, прагнення удосконалити систему забезпечення її якості надає цій проблемі статусу пріоритетної міжнародної тенденції.

Отже, наголосимо на тому що, розроблені міжнародними організаціями процедури забезпечення якості, сертифікації і визнання ступенів необхідно удосконалювати, адже їх функціонування в умовах розвитку інноваційних форм міжнародної освіти спонукає до модернізації акредитаційних підходів, здатних повноцінно захистити інтереси споживачів освітніх послуг, при цьому не порушуючи права окремих держав на регулювання власних систем сертифікації та забезпечення якості.

5.3. Забезпечення якості транснаціональної вищої освіти на регіональному рівні

Вивчення автентичних джерел щодо проблеми забезпечення якості ТВО засвідчило активну діяльність у цьому напрямі не лише міжнародних організацій глобального масштабу, а також професійних інституцій, які безпосередньо працюють у сфері вищої освіти. До таких, зокрема, належить МАУ, яка спільно з Асоціацією університетів і коледжів Канади (The Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC)), Американською радою освіти (The American Council on Education (ACE)) та Радою акредитації в галузі вищої освіти США (The Council on Higher Education Accreditation (CHEA)) розробила документ «Відповідальність за якість вищої освіти крізь кордони: положення від імені вищих навчальних закладів з усього світу» (2005 р.) (далі – Положення) [371]. Консультації щодо остаточного варіанту тексту Положення тривали протягом року з травня 2004 р., коли він був розісланий інституціям-авторам, регіональним асоціаціям університетів, які входять до складу МАУ, а також усім іншим зацікавленим особам. Проаналізуємо зазначений документ докладніше.

Документ розміщено на шести сторінках, а його основна мета сформульована з двох позицій. По-перше, це Положення стосується двох категорій зацікавлених осіб: 1) вищих навчальних закладів та їх громадських об'єднань по всьому світу; 2) національних урядів країн та їх міжурядових організацій. Воно скероване на створення цілеспрямованого діалогу між цими зацікавленими сторонами, що має на меті встановлення міжнародного консенсусу щодо справедливої і прозорої системи управління ТВО. Цей документ має допомогти у вирішенні двох ключових проблем, а саме: забезпечення якості ТВО на користь усіх її учасників і переконня в тому, що ТВО не повинна приносити в жертву широкі громадські інтереси на користь суто комерційних. З цією метою, у Положенні визначено основоположні принципи для розробки і впровадження інституційних ініціатив у сфері

транснаціональної освітньої політики і висловлення позицій в торгівельних перемовинах освіти і уряду, а також запропоновано конкретні дії, які підсилюють зазначені принципи.

По-друге, підписуючи Положення, асоціації вищої освіти засвідчують про свої наміри:

1) сприяти проведенню політики і практики серед організацій-членів, що засновані на принципах і діях, передбачених у Положенні;

2) співпрацювати в цих межах на міжнародному рівні;

3) брати участь у діалозі з відповідними урядовими і міжурядовими організаціями, з метою просування цих принципів і реалізації програми дій у межах національної і міжнародної політики та практики.

Варто наголосити, що під ВНЗ у цьому документі розглядаються традиційні інституції та нові типи навчальних закладів державної або приватної форм власності, які працюють на прибутковій чи неприбутковій основі. А ТВО трактується як багатогранне явище з посиланням на визначення Дж. Найт, яке передбачає переміщення людей (студентів і викладачів), постачальників освітніх послуг (вищі навчальні заклади з фізичною та / або віртуальною присутністю в приймаючій країні), програм (курси або програми навчання), і проектів. Ці заходи проводяться в контексті міжнародного розвитку і співробітництва, академічних обмінів та зв'язків, а також комерційних ініціатив.

У Положенні обґрунтовуються дві основні тенденції, що характеризують швидке розширення ТВО впродовж останніх років. Перша тенденція пов'язана із зростаючим імперативом ВНЗ до ІВО як інтеграції міжнародного / міжкультурного виміру у викладацьку, наукову та громадську роботу з метою підвищення актуальності їх внеску у розвиток суспільства та посилення академічних досягнень. Друга тенденція зумовлена зростанням ринкової діяльності, що викликана підвищеним попитом на міжнародну освіту, диверсифікацією постачальників освітніх послуг, і створенням нових способів

їх доставки. Водночас, усе це відбувається у контексті зниження державного фінансування вищої освіти.

Відповідно до зазначеного, складність і високий рівень поширення транснаціональної освітньої діяльності породили нові проблеми та активізувати існуючі. Ключовими серед них визначено такі: необхідність зміцнення потенціалу країн, що розвиваються, шляхом підвищення доступності до якісної вищої освіти, особливо в той час, коли дефіцит ресурсів і доступу до знань між промислово розвиненими країнами і тими, що розвиваються, зростає; захист інтересів студентів і сприяння їх мобільності; визнання і захист культурного, соціального та економічного внеску вищої освіти і наукових досліджень, особливо враховуючи важливу роль, яку вони відіграють у сучасному глобальному суспільстві знань; збереження мовного та культурного розмаїття в межах вищої освіти. Саме ці чинники актуалізували нагальну необхідність створення міжнародного основоположного документу для управління якістю ТВО.

В аналізованому документі також наголошується на прагненні урядів деяких країн задовольнити потребу в міжнародних правилах управління ТВО шляхом укладання багатосторонніх та регіональних торговельних угод, з метою врегулювання потоків приватних освітніх послуг. Проте, застерігають освітні інституції, існує три основних обмеження такого підходу. По-перше, торговельні угоди не призначені для забезпечення академічних, наукових, соціальних і культурних цілей ТВО. По-друге, використання торговельних угод для управління ТВО, що, як правило, мають сильну орієнтацію на ринкові відносини, може послабити значення соціальних та культурних цілей для розвитку суспільства, що визначається ключовою місією вищої школи. По-третє, застосування правил торгівлі до складних національних систем вищої освіти, які насамперед спрямовані на служіння суспільним інтересам, може мати шкідливі наслідки, особливо враховуючи, що зміст Статті 1 п. 3 ГАТС, є неоднозначним і відкритим до інтерпретацій [486, 2]. Цей пункт, зокрема, пояснює сутність терміну «послуги», а саме: «послуги» включають будь-який

вид послуг у будь-якому секторі за винятком послуг, що постачаються при виконанні функцій державної влади; «послуга, що надається при виконанні функцій державної влади» означає будь-яку послугу, яка надається не на комерційній основі і не за умовами конкуренції з одним або кількома постачальниками послуг [81, 482].

На нашу думку, основним призначенням документу є формулювання 10 принципів врегулювання діяльності для всіх зацікавлених сторін у розвитку ТВО та якісного надання освітніх послуг крізь кордони. Ці принципи полягають у такому:

1) уряди й інші компетентні органи держав (державні та недержавні організації й інституції) повинні зберегти за собою право на встановлення, зміну та реалізацію політики в галузі вищої освіти і заходів з метою забезпечення культурних, соціальних та економічних цілей. Ключовим заходом щодо забезпечення стійкості місцевої системи вищої освіти є її державне фінансування, а також сприяння справедливого доступу для місцевих студентів;

2) міжнародні угоди та стратегії розвитку ТВО повинні поважати право урядів і компетентних органів країн на регулювання їх систем вищої освіти, а також вживання заходів для досягнення державних цілей;

3) ТВО повинна зміцнювати потенціал вищої освіти країн, що розвиваються, з метою забезпечення глобальної справедливості;

4) ТВО повинна прагнути зробити свій внесок в забезпечення широкого економічного, соціального і культурного благополуччя суспільства в приймаючій країні;

5) ТВО повинна розвивати у студентів критичне мислення, яке лежить в основі відповідальної громадянськості на місцевому, національному та глобальному рівнях, на додаток до академічних знань, які вона надає;

6) ТВО повинна бути доступною не лише для студентів, які можуть дозволити собі за неї платити, а й талановитим студентам, які потребують фінансової підтримки;

7) ТВО повинна відповідати високим стандартам якості, зокрема у наукової й організаційній сферах, як це визначено компетентними органами в країнах, що приймають і надають освітні послуги;

8) ТВО має бути підзвітна громадськості, студентам і урядовим структурам;

9) ТВО повинна прагнути до мінімізації бар'єрів на шляху мобільності викладачів, дослідників і студентів;

10) ТВО має функціонувати на принципах прозорості на національному та міжнародному рівнях [371, 3].

Грунтуючись на представлених принципах, автори документу розробили план дій для попереднього узгодження і подальшого виконання ВНЗ, що беруть участь у ТВО, урядовими структурами і компетентними органами країн, а також міжурядовими організаціями. Зазначений план дій містить рекомендації для урядових освітніх структур та ВНЗ. Зокрема, для державних урядових інституцій пропонується:

1) взаємодіяти з ВНЗ та професійними освітянськими асоціаціями під час розробки та узгодження торгівельної політики в галузі освіти;

2) у контексті СОТ та інших торгівельних переговорів, не вживати ніяких дій, які б ставили під загрозу державне фінансування місцевих студентів та вітчизняних установ вищої освіти. Уряди зберігають за собою право визначати відповідні дії для захисту державних інвестицій у вищу освіту;

3) заохочувати і підтримувати партнерство у науково-дослідницькій сфері та інші форми співробітництва у галузі вищої освіти, які сприяють нарощуванню потенціалу в країнах, що розвиваються;

4) продемонструвати зацікавленість у розширенні доступу до ТВО шляхом збільшення стипендіального фонду для талановитих іноземних студентів з потребами у фінансовому забезпеченні;

5) співпрацювати з відповідними урядовими та неурядовими інституціями з метою моніторингу діяльності зарубіжних ВНЗ, що діють на

території країни, а також здійснення належного регулювання і контролю за їх роботою;

б) співпрацювати з відповідними урядовими та неурядовими організаціями з метою поширення доступної, точної, своєчасної інформації про ВНЗ країни, а також забезпечення якості та акредитації навчальних програм і закладів;

7) співпрацювати з відповідними урядовими та неурядовими організаціями щодо удосконалення інформаційних інструментів з метою систематичного поширення зазначеної вище інформації на міжнародному рівні [371, 4].

Рекомендаціями для закладів вищої освіти слугують такі:

1) ознайомитися з проблемами, пов'язаними з функціонуванням ТВО і торгівлею освітніми послугами з метою налагодження конструктивного діалогу з урядовими інституціями своїх країн;

2) прагнути до того, щоб ТВО сприяла посиленню соціального й економічного благополуччя суспільства в приймаючій країні, з урахуванням її культурних особливостей, відображених у структурних і змістових засадах організації системи вищої освіти, а також зміцненню потенціалу місцевої вищої освіти за рахунок співпраці, а не конкуренції;

3) покращувати доступ до навчальних програм і курсів, надаючи стипендії для талановитих іноземних студентів, які потребують фінансової допомоги;

4) отримувати необхідні дозволи на діяльність в якості ВНЗ від компетентних державних і недержавних органів як у країні свого походження, так і в приймаючих країнах;

5) розвивати культуру постійного перегляду якості надання освітніх послуг, зворотного зв'язку, а також її поліпшення шляхом запровадження надійних процесів забезпечення якості на інституціональному рівні;

6) співпрацювати з відповідними урядовими та неурядовими організаціями щодо розробки принципів забезпечення якості транснаціональної освітньої діяльності та умов їх застосування;

7) співпрацювати з відповідними урядовими та неурядовими організаціями для поліпшення міжнародного обміну інформацією та співпраці з питань якості забезпечення і визнання ТВО;

8) систематично надавати достовірну інформацію для громадськості, студентів та урядових установ, зокрема, щодо правового статусу установи, процедур присудження кваліфікацій та дипломів, навчальних курсів, механізмів забезпечення якості тощо [371, 5].

У заключній частині документу автори визнають ТВО перспективним напрямом для посилення справедливості, доступності та якості вищої освіти в глобальному суспільстві знань і закликають дотримуватися принципів, сформульованих в цьому Положенні. Вони переконані, що ці заходи допоможуть вирішити нагальну необхідність вироблення й утвердження міжнародного підходу до забезпечення якості ТВО і формування міцної основи для обміну знаннями шляхом визнання внеску вищої освіти в розвиток суспільного благополуччя.

Отже, як бачимо, поштовхом до створення проаналізованого Положення стало зростання ринкових чинників розвитку ТВО, що підживлюються посиленням попиту на вищу освіту в усьому світі, зниження державного фінансування в багатьох національних освітніх системах, диверсифікація постачальників послуг вищої освіти. Основні елементи Положення акцентують на необхідності збереження широкого культурного, соціального та економічного внеску вищої освіти і наукових досліджень у суспільний поступ; захищати інтереси студентів і сприяти їх мобільності; а також зміцнення потенціалу країн, що розвиваються з метою підвищення доступності до якісної вищої освіти. Варто зазначити, що продовж 2005 – 2006 рр. понад 30 освітніх асоціацій в різних країнах світу схвалили цей документ і приєдналися до його основних положень.

У 2006 р. МАУ, Асоціація університетів і коледжів Канади, Американська рада освіти розробили контрольний перелік запитань для ВНЗ з метою їх самооцінювання на підтвердження здійснення добросовісної практики в галузі ТВО [372]. Цей перлік містить низку запитань, щоб допомогти установам проводити моніторинг та оцінку їх транснаціональних ініціатив у галузі освіти, а також скеровувати їх на практичну реалізацію принципів, викладених у Положенні. На думку авторів цього документу, запитання також можуть бути корисними для установ в обговоренні з урядовими інституціями та іншими зацікавленими сторонами очікувань та результатів від транснаціональної освітньої діяльності. Питання сформульовані під заголовками, що відповідають восьми принципам, викладеним у спільному Положенні. Деякі питання стосуються широких інституційних зусиль зі створення відповідного стратегічного контексту для транснаціональних освітніх ініціатив, а інші є більш актуальними з організаційних міркувань щодо планування і здійснення ВНЗ своєї транснаціональної діяльності, а саме:

1. Внесок у розвиток суспільства:

– чи відображена у місії та цілях ВНЗ спрямованість на забезпечення соціального, культурного та економічного добробуту суспільства?

– чи відображена у місії та цілях ВНЗ спрямованість на розвиток міжнародної освіти, мовного та культурного розмаїття?

– чи враховувалися культурні особливості при розробці програм ТВО ? У який спосіб ВНЗ це перевіряє ?

2. Розвиток потенціалу:

– чи консультувався ВНЗ з місцевими установами у процесі розробки своїх транснаціональних ініціатив щодо посилення загального потенціалу системи вищої освіти? Чи є можливість співпрацювати, за необхідності, з місцевими установами?

– чи програми ТВО заохочують співпрацю з країнами-постачальниками / отримувачами освітніх послуг, чи розширюють можливості для міжнародної мобільності викладачів, дослідників і студентів?

3. Релевантність:

– чи зацентована у місії й цілях ВНЗ та заходах з оцінювання навчання студентів важливість критичного мислення, що лежить в основі розвитку відповідального громадянства на місцевому, національному та глобальному рівнях? Чи інтегровано це положення в транснаціональні освітні ініціативи установи?

– чи визнаються при працевлаштуванні у країні-походження студентів дипломи та сертифікати, надані ВНЗ після навчання на програмах ТВО?

4. Доступність:

– чи розширює ВНЗ доступ до своїх програм і курсів, пропонуючи підтримку талановитим студентам з різних країн, які потребують фінансової допомоги?

5. Якість:

– чи має місце у ВНЗ постійний процес перевірки якості, зворотного зв'язку і вдосконалення, який базується на експертизі викладачів і включає погляди студентів? Чи здійснює ВНЗ такий процес у межах своїх освітніх ініціатив закордоном?

– чи дотримується ВНЗ однакових процедур забезпечення якості, а також стандартів академічної та організаційної якості, надаючи освітні послуги в різних країнах?

– чи застосовує ВНЗ однакові стандарти і процедури працевлаштування й оцінювання викладачів, як того вимагають інструкції в різних країнах?

– у випадку коли навчання студентів у країні-споживачеві освітніх послуг відбувається, переважно, за допомогою мережі Інтернет або у вигляді інших форм електронної/віртуальної/дистанційної освіти, чи надає ВНЗ студентам і викладачам відповідну технічну підтримку, доступ до бібліотечних ресурсів, консультування тощо?

– чи здійснює ВНЗ для всіх без винятку студентів консультування та підтримку?

– чи надає ВНЗ адекватну адміністративну підтримку своїм курсам та програмам, незважаючи на місце їх проведення?

6. Підзвітність:

– чи отримала інституція відповідний дозвіл на надання освітніх послуг в якості ВНЗ від урядових або інших компетентних органів у країні-постачальниці/споживачеві?

– чи залучений ВНЗ до співпраці з державними й недержавними організаціями щодо розробки ефективних принципів забезпечення якості та добросовісної практичної діяльності в межах ТВО, а також щодо покращення обміну інформацією та процедурами визнання кваліфікацій і дипломів?

7. Прозорість:

– чи надає ВНЗ правдиву й відкриту інформацію для широкого кола громадськості, студентів, урядових організацій стосовно свого юридичного статусу, повноважень у присудженні кваліфікацій та ступенів вищої освіти, наявних навчальних курсів і програм, механізмів забезпечення якості та інших даних, відповідно до міжнародних угод і положень про добросовісну практику надання транснаціональних освітніх послуг?

– чи має ВНЗ чітко визначену політику і критерії для прийому студентів, оцінювання успішності студентів, визначення загальної вартості навчання, а також можливості надання фінансової допомоги?

– чи підтримує ВНЗ відповідні і чітко окреслені процедури щодо врегулювання студентських апеляційних звернень, а також інших академічних проблем?

8. Прагнення до надання якісної ТВО:

– чи був розповсюджений серед викладачів, студентів та інших зацікавлених осіб документ «Відповідальність за якість вищої освіти крізь кордони: Положення від імені ВНЗ з усього світу» або інші подібні кодекси добросовісної практики надання послуг ТВО?

– чи дотримується ВНЗ положень, зазначених у цих та подібних їм документах під час надання освітніх послуг транснаціонального характеру? [372, 2].

Вивчивши відгуки навчальних закладів про Положення та зібравши дані з опитувальника, МАУ зробила наступний крок у справі забезпечення якості ТВО та надання належних освітніх послуг. Цим кроком стала підготовка і виголошення у 2012 р. документу «Утвердження академічних цінностей в умовах інтернаціоналізації вищої освіти: заклик до дії» [590]. Основною цінністю документа, на нашу думку, є виписані 12 принципів, яких мають дотримуватися ВНЗ у процесі розробки і запровадження власних стратегій ІВО з метою збереження основоположних принципів, цінностей і цілей ІВО, до яких, зокрема, віднесено: міжкультурне навчання, міжінституційне співробітництво, взаємовигоду, солідарність, взаємоповагу і чесне партнерство. Наведемо ці принципи розлого:

1) зобов'язуватися сприяти академічній свободі, автономії ВНЗ і їх соціальній відповідальності;

2) прагнути до соціально відповідальної практичної діяльності на місцевому та міжнародному рівнях, що виявляється у забезпеченні рівного доступу до навчання, надання умов для успішного навчання, заперечення дискримінації;

3) дотримуватися прийнятих стандартів професійної етики та етики наукових досліджень;

4) орієнтуватися на ключові академічні цілі, зокрема, навчання студентів, здійснення досліджень, взаємодія зі спільнотою, зосередження інтернаціоналізаційних зусиль на вирішенні глобальних проблем;

5) прагнути до інтернаціоналізації курикулуму та екстра-курикулярної діяльності, з метою забезпечення усім студентам рівних можливостей, зокрема, щодо набуття необхідної їм глобальної компетентності;

6) використовувати безпрецедентні можливості щодо створення міжнародних співтовариств для здійснення наукових дослідження, академічного навчання і вирішення нагальних глобальних проблем;

7) утверджувати взаємовигоду, повагу і справедливість в якості основи для партнерства;

8) шанобливо ставитися до іноземних студентів, викладачів і вчених у різних аспектах їх відносин з ВНЗ;

9) прагнути до застосування інноваційних форм співпраці, що сприятимуть подоланню відмінностей в ресурсній сфері, а також нарощуванню людського та інституційного потенціалу в різних країнах;

10) захищати і заохочувати розвиток культурного та мовного розмаїття, а також виявляти повагу до місцевих проблеми під час роботи за межами власної країни;

11) безперервно оцінювати вплив ІВО з досвіду діяльності інших установ;

12) відповідати на нові проблеми ІВО за допомогою встановлення міжнародного діалогу, який поєднує в собі визнання основоположних цінностей з пошуком практичних рішень для полегшення взаємодії між ВНЗ крізь кордони і культури, водночас, поважаючи й заохочуючи різноманітність [590, 4 – 5].

Як бачимо, в умовах прогресуючої ІВО ВНЗ мають активно докладати узгоджених зусиль, щоб гарантувати успішне збалансування своїх академічних, фінансових і статусних цілей. Вона також спонукає ВНЗ в усьому світі відповідально діяти у якості осередків глобалізації, що спрямовані на формування глобальної системи вищої освіти, найвищими цінностями якої є академічна чесність, якості, рівність доступу та взаємодія. Саме тому виписані принципи мають бути покладеними в основу конкретних шляхів розвитку інституційної політики і практики. У процесі формування своїх стратегій ІВО ВНЗ повинні чітко й однозначно пояснити, чому вони проводять певну ініціативу, як вони ставиться до своєї академічної місії і цінностей, і які механізми можуть бути введені в дію, щоб уникнути можливих негативних

наслідків. Важливим засобом забезпечення якості надання транснаціональних послуг у галузі вищої освіти вважають системне проведення відкритих дискусій й обговорень нагальних проблем (винесення на перший план фундаментальних наукових цілей та принципів ВНЗ в умовах швидких змін, обмеження ресурсів, комплексної конкуренції) всередині ВНЗ та між ними, а також з професійними асоціаціями та урядовими структурами.

5.4. Національні підходи до забезпечення якості транснаціональної вищої освіти в Австралії, Великій Британії, Канаді і США

Безперечно, розроблені національними урядовими організаціями програми забезпечення якості, сертифікації і визнання ступенів необхідно удосконалювати, адже їх функціонування в умовах паралельного розвитку нових і традиційних форм міжнародної освіти спонукає до модернізації акредитаційних підходів, здатних повноцінно захистити інтереси споживачів освітніх послуг, при цьому не порушуючи права окремих держав на регулювання власних систем сертифікації та забезпечення якості.

Аналіз матеріалів за темою дослідження показує, що в багатьох країнах вже протягом десятиліть існують національно визнанні системи акредитації, забезпечення якості та визнання ступенів, однак їх назви та термінологія значно відрізняються. У більшості випадків федеральні чи регіональні відомства сертифікують ВНЗ або навчальні програми, дозволяючи здійснювати освітню діяльність на своїй території і визнаючи легітимність їх дипломів. Експерти відзначають суттєву різницю акредитаційних систем приватних, недержавних та комерційних освітніх установ. У переважній більшості країн такі системи контролюються державою, на основі складання офіційних реєстрів акредитованих ВНЗ, тому на їх території функціонування приватних іноземних інституцій дещо ускладнюється. В інших країнах, наприклад, в *США* автономними акредитаційними агенціями, що тісно співпрацюють з державними регулюючими органами і федеральним урядом, визначено чіткі

умови для створення й управління комерційними і некомерційними іноземними освітніми закладами. Національні підходи до регуляторної політики в галузі ТВО, насамперед, щодо реєстрації й ліцензування транснаціональних провайдерів, забезпечення якості вищої освіти, акредитації та визнання кваліфікацій, безпосередньо формують характер діяльності інституцій вищої освіти, котрі надають освітні послуги міжнародного значення. Зокрема, якість освітніх програм має гарантуватися провайдером, що її надає. Як правило, більшість ВНЗ застосовують адекватні процедури забезпечення якості навчальних програм для викладання у країні походження, але не проходять акредитації для їх розповсюдження на міжнародному рівні.

Отже, розглянемо розлогіше правила забезпечення якості ТВО, що діють на території *Великої Британії*. Філії іноземного ВНЗ не потрібно мати британську акредитацію для того, щоб навчати своїх студентів у цій країні як студентів-гостей, якщо запропоновані ним курси є короткостроковими програмами навчання за кордоном, що проводяться безпосередньо цим закладом у власних приміщеннях. Вимоги полягають лише у тому, що такі студенти повинні бути прийнятими до ВНЗ на батьківщині; приїхати до Великої Британії не більш ніж на половину загальної тривалості своєї програми задля отримання академічного ступеню; повернутися додому для завершення курсу на отримання ступеню, який повинен бути еквівалентним британському.

Проте, іноземні ВНЗ повинні отримати ліцензію, якщо будь-який з їхніх курсів, що проводяться у Великій Британії, триває більше шести місяців або включає стажування. Крім того, ліцензія необхідна, якщо вони бажають, щоб їхні студенти, перебуваючи у цій країні, десь працювали за сумісництвом. У таких випадках заявникові потрібно буде надати докази того, що він акредитований у країні походження як заклад, який має право навчати за програмами, що ведуть до здобуття академічного ступеню того ж рівня, що й британські програми, і що ця акредитація може бути підтверджена Національним інформаційним центром офіційного визнання свідоцтв про освіту Великої Британії (National Recognition Information Centre) [226; 235, 34].

Іноземний ВНЗ, який хоче викладати повні програми навчання у Великій Британії, перш ніж подавати заявку на власну ліцензію 4 рівня, повинен отримати британську акредитацію. Варто пояснити, що згідно з британськими правилами 4 рівень ліцензії надається ВНЗ, який повинен розташовуватися у Великій Британії. Такі заклади освіти мають пройти перевірку, аудит або оцінку у відповідному органі, якщо вони підлягають державному контролю, або мати чинну акредитацію від відповідного органу. Оскільки усі британські ВНЗ (у тому числі приватний Букінгемський університет) підлягають державному контролю й аудиту з боку Агенції із забезпечення якості вищої освіти і в будь-якому разі матимуть спонсорську ліцензію для цілей безпосереднього набору іноземних студентів то для британського закладу не повинно бути проблем у спонсорстві всіх студентів, які вступають до нього за угодою про співробітництво.

Водночас, імміграційні складнощі, пов'язані із здійсненням самостійної діяльності, можуть спонукати іноземний заклад до співпраці з британським партнером, який уже має ліцензію 4 рівня і досвід виконання вимог британської імміграційної системи. Студенти-мігранти можуть приїздити до Великої Британії для проходження програм навчання за кордоном тривалістю менше шести місяців, користуючись процедурою, передбаченою для студентів-гостей, замість бальної схеми; проте студенти-гості не зобов'язані відвідувати британське містечко власного навчального закладу. Вони можуть відвідувати будь-який британський ВНЗ, що має спонсорську ліцензію 4 рівня, за умови, що не проходять стажування під час навчання у Великій Британії, не бажатимуть продовжувати шестимісячне перебування і не працюватимуть за сумісництвом, перебуваючи у країні [235, 35]. Отже, іноземний заклад може отримати значні переваги, проводячи короткострокові програми навчання за кордоном через британського партнера, а не намагаючись діяти власними силами. У такому випадку не лише простіше подолати перешкоди, перебування в якості студента у британському ВНЗ забезпечить корисніший міжнародний досвід.

У 2 розділі «Кодексу практики» Агенція із забезпечення якості вищої освіти встановлює ключовий принцип транснаціонального співробітництва для постачальників освітніх послуг: «механізм співробітництва, незалежно від місця і способу його організації, повинен розширювати можливості для навчання без шкоди для академічного стандарту запропонованої кваліфікації або якості навчального процесу» [516, 16]. Саме цей принцип має бути в основі найкращої практики у кожному з представлених варіантів.

З метою успішності міжнародної співпраці, необхідно, щоб ВНЗ знали і повністю розуміли межі юридичних, адміністративних, а іноді й політичних обмежень, в яких їм та їхнім майбутнім партнерам доведеться працювати. Наприклад, органи, що присуджують ступені у Великій Британії, керуються у своїй діяльності правилами і процедурами, що їх складає Агенція із забезпечення якості вищої освіти. Якщо іноземні партнери не зрозуміють суті обов'язків, покладених на органи із присудження кваліфікацій, то це може легко призвести до сприйняття оцінювання як образливого втручання в усе — від реакції студентів на навчальний процес до інформації про професійні кваліфікації викладача. В той же час британські заклади вищої освіти часто вимушені, на вимогу урядів інших держав, збирати документальні підтвердження того, що вони є закладами вищої освіти, акредитованими за всіма правилами у своїй країні. Таким чином дуже важливо, щоб існуючі і потенційні партнери відчували, що є можливість відкрито обговорювати свої позиції і пояснювати один одному правила, за якими кожен з них має працювати. Компроміс можливий не завжди, але можна принаймні визначити перешкоди на шляху до успішного співробітництва, якщо сторони зможуть сісти й обговорити труднощі в атмосфері взаємної поваги та розуміння.

У будь-якому разі британські ВНЗ, що бажають вести діяльність в інших країнах, мають працювати за правилами тих ринків, на які вони прагнуть увійти, а це завжди легше зробити, якщо отримувати поради й рекомендації від місцевих партнерів, які розуміють усе, так би мовити, «зсередини». Наприклад, проект Ноттінгемського університету в Нінбо (Китай) став можливим лише на

основі спільного підприємства з місцевим спонсором, який досконало розбирається у складних нормах законодавства про співробітництво між Китаєм та іноземними державами у галузі освіти. Звичайно, партнери, що співпрацюють, будуть розчаровані, коли державне відомство, що попередньо погоджується на акредитацію іноземних кваліфікацій, не розглядає спільну заяву сторін своєчасно, проте іноземний заклад принаймні знатиме, що робити далі. Робота з урядовими посадовцями, установами регулювання якості, професійними і державними органами може бути обтяжливою в будь-якій країні, проте розуміння контексту, в якому доведеться працювати, є обов'язковою передумовою виконання вимог цих органів [235, 32].

Оскільки потенційні вигоди і ризики міжнародного співробітництва зростають, університети й коледжі почали ефективніше розробляти процедури міжнародного партнерства. Разом з тим, більшість британських ВНЗ вибирають досить гнучкий підхід до формування партнерських відносин, на відміну від американських університетів, практика яких юридично значно більш регламентована. Переговори між потенційними партнерами, принаймні на першому етапі, ведуть працівники міжнародних служб, підрозділів з питань партнерських відносин або просто викладачі на факультетах, і вже на останніх етапах до цієї роботи долучаються юристи, щоб зафіксувати у відповідних документах досягнуті домовленості.

Важливим прикладом того, як британські ВНЗ уникають жорсткого юридичного врегулювання цих питань є вживання ними терміну «партнерство», яке описує співпрацю між академічними установами. Жоден юрист не використовуватиме цей термін, бо в правових системах Великої Британії він означає юридичні відносини, перебуваючи в яких кожна із сторін несе повну відповідальність за кожну дію чи бездіяльність іншої сторони, навіть якщо ця сторона і не була залучена до зазначених дій. Будь-який юрист, до якого звертаються з питань угоди про співпрацю, включатиме окремий пункт, який встановлюватиме, що дана угода не створює юридичного партнерства. Тим не менш, зважаючи на значну поширеність цього терміну у

сфері вищої освіти, він вживається у побутовому, ніж у юридичному значенні [517, 67].

Варто нагадати, що Велика Британія – це унітарна держава; хоча в Англії, Шотландії, Уельсі та Північній Ірландії є уряди, які володіють лише певними повноваженнями. Багато законодавчих актів, що стосуються міжнародного партнерства, наприклад, законодавство про зайнятість та імміграційні закони, діють на всій території Великої Британії, але у законодавстві про освіту між чотирма територіальними одиницями країни є відмінності. Як очевидно з попередніх сторінок, транснаціональна вища освіта у Великій Британії значною мірою регулюється, особливо щодо забезпечення якості, дотримання імміграційних законів та ряду фінансових питань. Отже, складаючи угоди про міжнародне співробітництво, іноземним університетам необхідно враховувати юридичні та нормативні обмеження, в яких функціонують їхні британські партнери, так само як і британські ВНЗ повинні знати про аналогічні обмеження, які існують в юрисдикціях інших країн [604, 21 – 33].

Доволі часто потенційні партнери витрачають час і зусилля на обговорення угод між собою, не звертаючи уваги на те, що ці домовленості стосуватимуться також низки інших суб'єктів, зокрема викладачів і студентів. Останні не є сторонами остаточної робочої угоди між відповідними закладами, тому часто буває так, що в такій угоді про партнерство конкретно заперечуються будь-які їхні права. Також досить поширеною є практика, коли британські заклади вищої освіти, що здійснюють визнання навчальних курсів у закладах-партнерах, намагаються не визнавати наявності будь-яких прав студентів цих партнерських ВНЗ по відношенню до британських закладів. Такі намагання можуть бути приречені на невдачу, тому що суди у такому випадку готові визнавати факт існування контракту між студентами та закладом, що здійснює визнання навчальних курсів. Аналогічні проблеми можуть виникати у випадку, де викладачі одного закладу виконують роботу у приміщенні іншого закладу, і цей останній здійснює контроль над цими викладачами. Таким

чином, у край важливо, щоб заклади, які співпрацюють між собою, домовилися про свої відповідні обов'язки по відношенню до студентів і викладачів і забезпечили, щоб ці обов'язки належним чином ураховувалися при оформленні трудових договорів працівників, правил зарахування і навчання студентів та всіх аналогічних документів, що мають відношення до успішного функціонування партнерства.

Жодне інституційне партнерство не буде довготривалим, якщо воно не побудовано на реалістичних і зрозумілих аргументах, узгоджених сторонами. Більше того, жодний юридичний документ не набере чинності, якщо він не базується на чітких відповідях на наступні запитання:

– чому університети пропонують працювати разом замість того, щоб виконувати проект(и) самостійно? Кожна зі сторін повинна дати відповідь, яка впливає з її ширших стратегічних цілей і не суперечить їм.

– чому ці конкретні університети пропонують працювати у партнерстві один з одним, а не з іншими закладами? Щоб відповісти на це запитання, заклади повинні реалістично оцінити не тільки свого перспективного партнера, але також і самих себе.

– чи має пропоноване співробітництво характер окремого, «особливого зв'язку», чи сторони мають намір паралельно здійснювати співпрацю з іншими партнерами? Хоча з винятковості відносин можна отримати певні помітні переваги, вони можуть бути ще більшими у випадку доступу до вже діючої мережі чинних партнерів.

– наскільки тривалим сторони хочуть бачити це партнерство? Це може бути короткий окремий проект, або це може бути довготривала і широка співпраця [235, 37].

Після того, як вже ретельно розроблені основні риси та цілі майбутнього партнерства і обидві сторони їх повністю розуміють і поділяють, настає час подумати про те, що може піти не так. Перш ніж витратити значний час на здійснення детального незалежного аналізу всіх видів діяльності потенційного партнера, яка у Великій Британії має назву «процедура due diligence» та

складання документів щодо партнерства, важливо, щоб сторони здійснили попередню оцінку ризиків. У додатку Н ми навели ретельний опис процедури «due diligence», яка полягає у зборі й аналізові всебічної інформації про потенційного партнера [235, 44 – 46]. Така первинна оцінка може бути доволі приблизною, але достатньою на цьому етапі. У подальшому необхідно провести значно більший за об'ємом і ретельніший аналіз, а саме:

- що трапиться, якщо зміниться політика уряду або студенти, які проводять дослідження, будуть незадоволені якістю наданого їм наукового керівництва?

- що буде з репутацією університету, якщо заклад-партнер у результаті перевірки не підтвердить наявності надійної системи забезпечення якості або не отримає контракт із багатонаціональним спонсором?

- якою буде вартість захисту фінансових інтересів запрошених на роботи і навчання викладачів та студентів, якщо впаде якась із національних валют і курси обміну сильно погіршаться?

Університетам доводилося мати справу з усіма цими та іншими зовнішніми чинниками в останні два десятиріччя, і з деякими з них вони, безперечно, знову зіткнуться у майбутньому. Відверта і творча дискусія — невід'ємна передумова для визначення та оцінювання ризиків та управління ними, і душевного спокою зазвичай можна досягти лише за умови, якщо у всеосяжний реєстр ризиків включені плани дій на випадок надзвичайних обставин і контрзаходи, що мають бути вжиті за таких обставин.

Особливим досвідом управління ТВО та забезпеченням її якості володіє *Австралія*, яка щорічно отримує за навчання іноземних студентів 3,6 млрд. дол. прибутку. Ця країна знаходиться на п'ятому місці у світі за часткою іноземних студентів, яка складає 14 %, а впродовж останніх двох десятиліть кількісний приріс абітурієнтів із-за кордону склав безпрецедентних 594% [103, 59]. Ми поділяємо думку дослідників про те, що залучення значної кількості іноземних студентів у систему вищої освіти Австралії є результатом насамперед активної міжнародної маркетингової діяльності університетів, а також цілеспрямованої

державної економічної, політичної й інформаційної підтримки. Велике значення також має відносна дешевизна навчання при високій її якості, адже рік навчання на бакалаврській програмі не громадянину Австралії коштує 6 – 9 тис. дол. США [148, 11].

Наголосимо, що уряд країни завжди відігравав головну роль у підтримці розвитку ТВО, формуючи відповідну нормативну базу. Саме наприкінці ХХ ст. було закладено ґрунтовну законодавчу основу для подальшого успішного експорту освітніх послуг. Зокрема, заслуговують на увагу документи, в яких окреслені вимоги до:

- реєстрації провайдерів вищої освіти для захисту прав іноземних студентів – «Закон Австралійського Союзу про надання освіти іноземним студентам» (1991 р.), «Закон Австралійського Союзу про надання освітніх послуг іноземним студентам» (2000 р.) та «Державний процесуальний кодекс про реєстрацію організацій, що надають вищу освіту іноземним студентам» (2001 р.);

- експорту вищої освіти – програма «Австралійська міжнародна освіта» про створення офіційних двосторонніх програм вищої освіти з університетами інших країн;

- комісійного збору з іноземних студентів – «Про порядок комісійного збору з іноземних студентів», де викладено три основні принципи: 1) сума комісійного збору з іноземних студентів повинна відображати повну собівартість навчання залежно від розміру плати; 2) місця, що надають іноземним студентам в австралійських університетах, фінансує уряд, тому не можна зменшувати кількість місць в університетах для місцевих студентів; 3) кількість іноземних студентів не обмежується [356, 106 – 108]. Результатом затвердження цих документів став перехід університетів на форму повної оплати за навчання для іноземних студентів. Отже, університети не могли використовувати кошти з державного бюджету для зменшення комісійного збору та отримання значної частки на ринку освіти.

Держава та уряди адміністративно-територіальних одиниць Австралійського Союзу активно підтримували процес ІВО, реалізуючи заохочення у вигляді різноманітних пільг та маркетингу. Наприклад, уряд Західної Австралії з цією метою у 1993 р. створив Міжнародну освітню маркетингову групу, до якої нині входить 19 ВНЗ, зокрема п'ять державних університетів. Саме завдяки цій організації в Західній Австралії кількість іноземних студентів становить 80%. Уряд Квінсленда у такий спосіб підтримує експорт освіти завдяки Торговому відділу департаменту державного розвитку, беручи участь у контрактних ярмарках, організовуючи зустрічі з представниками ВНЗ інших країн. Крім того, створено Квінслендський навчальний веб-сайт для допомоги регіональному сектору вищої освіти вийти на міжнародний ринок освітніх послуг [499, 94].

Очевидно, що прискорені темпи ІВО та поширення ТВО висувають посилені вимоги до оцінки якості. В Австралії усі ВНЗ, що навчають іноземних студентів, повинні отримати акредитацію штату або місцевого відділу Міністерства освіти та відповідних професійних і промислових організацій. Національні протоколи про процеси координації у вищій освіті Австралії засвідчені «Національним процесуальним кодексом» Органів реєстрації та провайдерів освіти і навчання іноземних студентів. Кодекс забезпечує створення загальнодержавної і юридично затвердженої структури реєстрації постачальників освіти закордонним студентам у «Загальнодержавному реєстрі установ і курсів для закордонних студентів» [148, 9]. Іншим важливим документом забезпечення якості ТВО є «Бенчмаркінг: настанова для австралійських університетів», в якому наголошено, що удосконалення, порівняння і конкурентоздатність впливає з сучасної сутності австралійської вищої освіти, як підприємства, що працює у глобальному конкурентному світі [552, 69]. Адже університети, надаючи ТВО, постають перед такими ж проблемами управління, як і кожна ТНК: різне культурне походження й традиції, правові вимоги, ринкові можливості, фінансові проблеми і процедури забезпечення якості.

Програма перевірки якості вищої освіти супроводжується низкою законодавчих ініціатив, зокрема, в 2001 р. була укладена угода про створення Агентства з якості університетів Австралії. Документ підписано Адміністративною радою з питань освіти, зайнятості, підготовки кадрів та молоді, що є міжвідомчим органом уряду Австралії та адміністративно-територіальних управлінь. Таке вдосконалення роботи системи освіти було важливим для сектору експорту освіти, особливо щодо поліпшення механізму перевірки якості ТВО інших країн, наприклад Великої Британії, котра бере активну участь на міжнародному ринку освіти. Агентство створено як некомерційну компанію державними і територіальними органами влади, відповідальними за безпосереднє проведення перевірок. Ключовими функціями Агентства є: проведення державних і територіальних якісних перевірок установ, що акредитують органи влади одноразово протягом п'яти років; подання державних звітів, в яких зафіксовано результати перевірок; подання звітів про критерії акредитації нових університетів і про рішення, ухвалені щодо вищої освіти за межами університетів; подання звітів про стандарти і міжнародне становище системи вищої освіти Австралії та гарантування її якості як результату контролю [148, 9]. Механізмами перевірки якості вищої освіти, як правило, виступають: аналіз ринку праці, статистичні дані про виконання основних запланованих показників, зовнішня експертиза навчального закладу, самообстеження й самооцінка ВНЗ. Агентство призначає експертів за погодженням з тими, хто проходить оцінку, а також зберігає за собою право відхиляти протести освітніх інституцій. Остаточне рішення про склад зовнішньої експертної комісії приймає Агентство, членами якої є представники академічної та неакадемічної громадськості. Експертна комісія складається з 2 експертів академічного співтовариство, одного представника промисловості, одного міжнародного фахівця і співробітника агентства [84, 106].

Крім того, на основі розроблених критеріїв ефективності освітньої діяльності університетів уряд, надаючи гранти, стимулює роботу з підвищення якості представлених освітніх послуг, розроблення нових освітніх програм,

зорієнтованих на експорт. За результатами щорічної перевірки якості підготовки фахівців, визначають рейтинг кожного університету, згідно з яким вони додатково отримують 60 – 80 млн. австралійських доларів. Велику увагу приділяють створенню позитивного іміджу австралійських університетів на зарубіжному ринку освітніх послуг, проведенню інформаційно-реklamних кампаній під час міжнародних освітніх ярмарок. Ураховуючи відносно невеликий розмір австралійського сектору вищої освіти та незначний обсяг австралійської частки у світовому валовому внутрішньому продукті та світовій торгівлі, експорт вищої освіти є надзвичайним досягненням для Австралії.

Висновки до розділу 5

Підсумовуючи викладений матеріал, зазначимо, що попри наявні активні процеси вироблення спільних підходів до управління ТВО залишається багато не вирішених завдань, котрі потребують обережного, вдумливого, уважного розгляду з боку національних та міжнародних агенцій. Гострою актуальністю нині характеризуються питання, пов'язані з торгівлею освітніми послугами, а саме: 1) чи зазнає змін державно-громадське забезпечення вищої освіти; 2) чи збережуться державні дотації на вищу освіту і як зміниться їхня сутність; 3) чи залишиться на попередньому високому рівні державна допомога на розвиток сектора вищої освіти; 4) чи зможуть студенти розраховувати на державну підтримку в оплаті за навчання за студентськими позиками й грантами; 5) чи не посилиться процес «відтоку талановитих мізків»; 6) як довго триватиме у певних країнах неприйняття ГАТС щодо сектору вищої освіти. Ці та інші проблемні зони у розвитку ТВО мають знайти теоретичне осмислення й практичне вирішення у подальших дослідженнях та стратегічних ініціативах на глобальному, регіональному й місцевому рівнях.

Аналіз матеріалів за темою дослідження показує, що в багатьох країнах вже протягом десятиліть існують національно визнанні системи акредитації, забезпечення якості та визнання ступенів, однак їх назви та термінологія значно

відрізняються. У більшості випадків федеральні чи регіональні відомства сертифікують ВНЗ або навчальні програми, дозволяючи здійснювати освітню діяльність на своїй території і визнаючи легітимність їх дипломів.

В умовах ТВО важливого значення набуває узгодження акредитаційних механізмів, розроблених як у країні – постачальниці, так в країні – споживачеві освітніх послуг. У розвинених англomовних країнах – США, Великій Британії, Канаді та Австралії – зацентровано на відповідальності та зобов'язаннях країни – постачальника щодо перевірки якості навчальних курсів для зарубіжних студентів на відповідність аналогічним курсам для громадян цієї країни. Такий підхід часто критикують за своєрідний «освітній імперіалізм», оскільки він не враховує культурні особливості країни, що отримує і здійснює освітні програми на своїй території. На нашу думку, необхідно відводити головну роль країні – споживачеві у процесі оцінювання якості запропонованих їй освітніх послуг. За таких умов доцільно забезпечувати тісну співпрацю між органами контролю за якістю в обох країнах за допомогою створення спільних експертних комітетів, що дозволить не лише враховувати інтереси всіх учасників освітнього процесу, а й спростить обмін інформацією.

У цілому, маємо зазначити, що загальним висновком у представлених документах, які ми можемо назвати «інструкціями» слугує теза про різнорівневий характер регуляторних процедур діяльності транснаціональних навчальних закладів – від реєстрації провайдера до присвоєння ступеня вищої освіти і його визнання у локальному та міжнародному просторі. Спільними для більшості регуляторних документів є такі положення. По-перше, дозвіл на відкриття кампусу – філії іноземного навчального закладу необхідно отримати після успішного проходження визначених національним урядом процедур. Більшість країн дозволяють діяльність на своїй території лише акредитованим у них інституціям, деякі країни довіряють акредитації, отриманій університетом у країні-походження. Країни запевняють, що створення зарубіжного навчального закладу, систематично супроводжується процедурами отримання дозволу від профільного міністерства країни-імпортера освітніх послуг.

По-друге, іншим аспектом виступає акредитація навчальних програм зарубіжного ВНЗ відповідною агенцією приймаючої країни. З одного боку, це гарантує якість навчального процесу й навчально-методичного забезпечення, а з іншого – визнання диплому, який присуджує університет. У деяких країнах навіть місцеві приватні навчальні інституції, що співпрацюють з зарубіжними ВНЗ, повинні мати акредитацію визнаної національної агенції перед укладанням двостороннього договору.

По-третє, незалежний статус зарубіжної філії не завжди відповідає національним інтересам країни-споживача послуг. У цьому випадку транснаціональна освіта розглядається як засіб підвищення якості локальних вищих навчальних закладів та системи освіти в цілому, тому іноземним ВНЗ рекомендується здійснювати свою освітню діяльність на основі двосторонніх угод про співробітництво з національними університетами.

По-четверте, критерії вступу до приватних та транснаціональних навчальних закладів у багатьох країнах відрізняються від таких у державних навчальних закладах. Експерти вказують на те, що нижчий рівень навчальних досягнень абітурієнтів транснаціональних університетів компенсується їхнім високим фінансовим становищем, а відтак розхитується баланс рівності доступу всіх студентів до вищої освіти різних рівнів та форм власності. Отже, необхідно узгодити критерії відбору абітурієнтів до транснаціональних навчальних закладів з такими, що діють у національних державних ВНЗ.

По-п'яте, транснаціональні навчальні заклади пропонують навчальні курси з обмеженої тематичної групи, переважно з отримання кваліфікацій, найбільш затребуваних на ринку праці (бізнес адміністрування, комп'ютерні технології, комунікації тощо). Зазначене провокує низку проблем: чи призведе це до одностороннього розвитку вищої освіти? чи вистачить місць для працевлаштування випускників найпоширеніших спеціальностей? Це означає, що необхідно на державному рівні виробити політику збалансування спеціальностей та навчальних дисциплін у транснаціональних ВНЗ. По-шосте, транснаціональні інституції вимагають високий рівень оплати за освітні

послуги, у багатьох випадках підвищуючи оплату з року в рік. У деяких країнах національні уряди намагаються запровадити заходи регуляції оплати за навчання і не дозволяють її піднімати без дозволу національних органів. По-сьоме, мовою навчання у переважній більшості транснаціональних університетів є мова міжнародного спілкування – англійська, що розглядається додатковим соціалізуючим чинником для глобального ринку праці. Натомість, у локальних університетах усі предмети викладають державною мовою, що спричинює додатковий конфлікт національних інтересів країни-імпортера. Однак у цьому питанні майже неможливо застосувати будь-які регуляторні санкції.

У зв'язку з появою нових форматів отримання вищої освіти, зокрема віртуальних університетів та дистанційних курсів у мережі Інтернет, виникла необхідність у нових підходах до акредитації навчальних закладів та програм. Зазначені зміни спонукали управлінців в галузі освіти переглянути традиційні системи забезпечення якості, що базувалися на вхідних умовах, та розробити альтернативні системи на основі результатів навчання і оволодіння конкретними компетентностями. Крім того, чинні правила й кодекси варто удосконалити і передати університетам, оскільки саме навчальні програми в мережі Інтернет можуть стати наріжним каменем для сертифікаційних та акредитаційних інституцій. Адже в Інтернеті немає кордонів і географічний контроль над контекстом майже неможливий, тому застосування територіального принципу, на якому ґрунтується більшість систем, є неприйнятним. Зареєструватися і отримати диплом можна з будь-якого місця у світі, фіксованої навчальної території у віртуальних ВНЗ також не має, тому вони практично не захищені від шахрайської діяльності. Ми поділяємо думку фахівців, що для забезпечення їх захисту необхідно дві основні умови: 1) обов'язкова акредитація навчального закладу в авторитетній агенції; 2) визнання дипломів віртуальних університетів має бути включеним в оцінку закладу незалежними і професійними експертами в галузі сертифікації та забезпечення якості освіти.

РОЗДІЛ 6. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В РОЗВИНЕНИХ АНГЛОМОВНИХ КРАЇНАХ

6.1. Підготовка педагогів до професійної діяльності в системі транснаціональної вищої освіти

Глобалізація призвела до посилення частоти та збільшення типів взаємодії між людьми різного соціокультурного походження, переважно, завдяки прискореному розвитку ІКТ, а також зміні способів виробництва й торгівлі товарами і послугами. Імміграція, торгівля та комунікація надають більшості людей з різним світоглядом та культурними цінностями безпрецедентні можливості взаємодії і, водночас, ставлять перед ними складні виклики, що насамперед пов'язані з проблемами соціокультурної ідентифікації у сучасному диверсифікованому суспільстві. Таким чином глобалізація суттєво трансформує спосіб життя більшості людей в усьому світі. Той, хто навчиться розуміти ці трансформації і використовувати їх як переваги у власному розвитку (тобто набуде глобальної компетентності), – виграє від глобалізації, інші ж повсякчасно будуть поставати перед безліччю викликів та проблем [602, 4]. Початок ХХІ ст. зустрічає молодих фахівців у різних країнах безпрецедентною глобальною взаємообумовленістю й взаємопов'язаністю соціально-культурних і політико-економічних вимірів життєдіяльності суспільств. Сучасні контексти ставлять перед педагогом подвійне завдання: виховати в одній особі, водночас, свідомого громадянина своєї країни й громадянина світу, що дозволить у діалектичному поєднанні обох відповідальностей забезпечити продуктивну самоактуалізацію особистості на основі усвідомлення загальнолюдських демократичних і гуманістичних цінностей.

Проблема глобалізації й необхідності організації глобальної освіти розглянуто у працях європейських (А. Габезудо (A. Cabezudo), Ф. Гальбартшлагер (F. Halbartschlager), Х. Хрістідіс (Ch. Christidis)),

американських (Дж. Коен (J. Coen), М. Мелін (M. Malin), Е. Моррі (A. Mourry), Ф. Раймерс (F. Reimers)), канадських (Д. Браун (D. Brown), Д. Прайсверк (D. Prieswerk), М. Сенд (M. Sand), І. Стокко (I. Stocco), А. Янг (A. Young)), російських (І. Алексашина, В. Кукушин, О. Устинова, Г. Шайдуліна) учених. Проте, попри наявний позитивний досвід, накопичений у різних країнах щодо професійної підготовки викладачів, нині стає очевидною неспроможність традиційної освітньо-педагогічної практики задовольнити потреби стрімкозмінного постіндустріального суспільства, що перетворюється на глобальне середовище міжкультурної взаємодії. Статистичні дослідження, проведені численними міжнародними і національними організаціями, свідчать про недостатню сформованість у випускників педагогічних факультетів університетів компетентностей для професійної діяльності в умовах глобальних змін, насамперед, у майбутніх педагогів, як правило, не має навіть розуміння процесів глобалізації та їх впливу на розвиток освіти. Усе зазначене спонукає науковців з різних країн, й України, зокрема, переглянути вимоги до підготовки педагогічного персоналу для роботи у сучасному глобалізованому соціумі.

За результатами дослідження освітньої асоціації «Партнерство у розвитку компетентностей для XXI століття», серйозне зацікавлення глобальною освітою та необхідністю набуття глобальної компетентності виказали американські студенти та їх батьки. Так, 2 із 5 респондентів вважають глобальну компетентність дуже важливою, і лише 6% опитаних погоджуються, що їхні університети здійснюють достатню роботу з формування у них таких знань й умінь, а 76% – бажають знати про глобальні проблеми набагато більше [504, 3].

Експерти з північноамериканських університетів переконані, що підготовка до оволодіння такими знаннями й уміннями повинна починатися з раннього дитинства, щоб з віком досягти найвищого рівня розвитку глобальної компетентності та усвідомлення відповідності отриманої освіти вимогам сучасного світу. Унікальна роль викладача при цьому полягає у визначенні, як і коли вихованці починають зазнавати впливу диверсифікованого суспільства,

тобто педагог допомагає студентам розвивати відносини, що готуватимуть їх до гармонійного співіснування в умовах соціокультурної різноманітності. Отже, приходимо до розуміння, що соціальна складова професійної діяльності викладача, у сучасних умовах набуває все більшої ваги. На перший план виступають питання відповідності професійно-педагогічної підготовки викладача соціокультурним особливостям громади й стратегії цілеспрямованого формування глобальної компетентності майбутнього викладача впродовж його професійної підготовки та подальшого розвитку [8; 31].

Значного успіху, на нашу думку, в обґрунтуванні глобальної освіти й глобальної компетентності досягли європейські, американські, канадські дослідники та викладачі. Їх діяльність на різних континентах підтримується міжнародними організаціями й професійними асоціаціями, зокрема: ЮНЕСКО, ПРООН, Північно-південним центром РЄ, Загальноєвропейською мережею «Тиждень глобальної освіти», Національною освітньою асоціацією США, Американською Радою з проблем освіти, Центром міжнародного порозуміння Північної Кароліни, Азіатським товариством міжнародної шкільної освіти тощо. Маємо сподівання, що їх науковий доробок стане у нагоді вітчизняним педагогам у розробці навчально-методичного забезпечення програм професійного розвитку викладачів в Україні [10; 21].

Глобальна освіта, як один із напрямів в теорії освіти і практиці навчання, вперше була обґрунтована у США у 70-ті рр. XX ст. Саме у той час американські педагоги Р. Хенві й Дж. Боткін дійшли висновку про необхідність формування у підростаючого покоління певного цілісного світосприйняття дійсності, відчуття приналежності до всього, що відбувається у світі, відповідальності за майбутнє планети, встановлення гармонійних відносин з природою, суспільством, світом у цілому та з самим собою, зокрема [192; 185, 4]. Різні аспекти виховання глобально-орієнтованої особистості «людини світу» легко можна прослідкувати у працях російських (В. Соловйов, Н. Бердяєв, С. Булгаков) і українських (В. Буряк, В. Вернадський, В. Кремень, В. Кудін)

філософів. У радянський період з 1965 р. під егідою ЮНЕСКО створювалися інноваційні школи, котрі реалізуючи програму формування глобальної свідомості, отримали статус Асоційованих шкіл ЮНЕСКО. У ті часи ініціювалися спроби створити радянські теоретичні концепції глобалізації в логіці ідей інкультурації, виховання «людини Всесвіту», мислячої глобально й діючої локально тощо. Однак вони не набули широкого розголосу в якості інноваційних практик, хоча потенційно містили значний формувальний потенціал [9].

Впродовж останніх десятиліть глобальна освіта стала об'єктом і предметом дослідження переважно зарубіжних педагогів, психологів та філософів. Найбільш розробленими нині є такі напрями теорії і методології глобальної освіти: основні компоненти глобальної освіти (Я. Такер (J. Tucker)), цілі і задачі глобальної освіти (С. Леймі (S. Laimu)), моделі глобальної освіти (Р. Хенві, Дж. Боткін), методи глобальної освіти (У. Кніпп (U. Knipp)), еволюційні підходи до глобальної освіти (І. Ільїн, А. Урсул). Найпоширенішими у світовому освітньому просторі вважають дві моделі глобальної освіти, розроблені американськими науковцями Р. Хенві та Дж. Боткіним, котрі не суперечать, а доповнюють одна одну. Вони поєднують загальнолюдський та локальний аспекти, філософське осмислення і конкретну реалізацію. Зазначені моделі розглядають світ як єдине ціле, величезну глобальну общину, котра існує у вигляді системи взаємозв'язків та взаємозалежності. Вони базуються на принципах глобалізму, холізму, гуманізму і міждисциплінарного підходу і певною мірою є одним із напрямів інтеграції єдиного світового освітнього простору, що відкриває нові глобальні перспективи [31].

На думку Р. Хенві, «свобода культурного самовизначення індивіда розширює його ментальні можливості, роблячи суб'єкта незалежним «громадянином світу», здатним вірно зрозуміти ті культурні артефакти, з якими він стикається, але які не належать його культурі. Індивід виходить з-під диктату колективної підсвідомості: кордони його культурних інтерпретацій

стають рухливими, світ особистості знаходить повноту і глибину знову освоєваних смислів; людина починає краще розуміти іншу людину, чия «іншість» вже не насторожує, а оцінюється як необхідна умова продуктивного діалогу» [192, 11]. А відтак обґрунтування сутності глобальної освіти дослідник базує на сукупності так званих «планетарних вимірів»: формування об'єктивного світосприйняття, вивчення стану планети, розвитку крос-культурної компетентності, розуміння динаміки світових процесів й усвідомлення можливості вибору.

Дж. Боткін у розробленій ним моделі глобально-орієнтованої освіти вважає, що традиційна освіта спрямована на несвідоме пристосування до дійсності, а людству варто переходити до свідомого передбачення, що притаманне інноваційному підходу. Останній підхід полягає у єдності двох аспектів – передбачення і співпричетності. При цьому передбачення ним трактується як здатність впоратися з новими ситуаціями, передбачати події, пов'язувати минуле з теперішнім і майбутнім, оцінювати наслідки поточних подій і рішень, створювати нові альтернативи і поділяти відповідальність за прийняті рішення. Натомість, співпричетність розглядається як здатність до співробітництва, діалогу, взаєморозумінню і співпереживанню, удосконалення комунікативних умінь і навичок [65, 41].

Усвідомленому сприйняттю глобальних змін, а також необхідності міжнародного співробітництва задля сталого й безпечного розвитку світу сприяють різноманітні конвенції, декларації та кампанії, ініційовані міжнародними організаціями і громадськими асоціаціями розвитку громадянського суспільства. Одним із результатів їх діяльності стало обґрунтування поняття «глобальна освіта». Витоки трактування цього явища знаходимо у документах міжнародних організацій, датованих другою половиною ХХ ст. – початком ХХІ ст., а саме: 26 Стаття Всесвітньої Декларації про права людини ООН (Генеральна Асамблея ООН, м. Сан-Франциско, 10 грудня 1948 р.); Рекомендації ЮНЕСКО щодо освіти заради міжнародного порозуміння, співпраці й миру, забезпечення прав людини й фундаментальних

прав свободи (Генеральна конференція ЮНЕСКО, м. Париж, 19 листопада 1974 р.); 36 Розділ Рекомендації ООН щодо сприяння освіті, публічній поінформованості й підготовці у сфері захисту й розвитку довкілля (Конференція ООН, м. Ріо де Жанейро, 3 – 14 1992 р.); Декларація та План дій ЮНЕСКО щодо освіти заради миру, демократії та дотримання прав людини (Генеральна конференція ЮНЕСКО, м. Париж, листопад 1995 р.); Резолюція Генеральної Асамблеї ООН «Цілі тисячоліття»: Розділ «Цінності й принципи» (Резолюція генеральної Асамблеї ООН, м. Нью Йорк, 8 вересня 2000 р.) [7, 74].

Необхідно наголосити, що усі зазначені документи певною мірою формували концепцію глобальної освіти, котра знайшла своє повне відображення у «Маастрихтській Декларації про глобальну освіту» (15 – 17 листопада 2002 р.). У ній, зокрема, зазначається, що глобальна освіта спрямована на усвідомлення громадянами реалій глобалізованого світу та розвиток його як суспільства справедливості й рівноправ'я для всіх. Глобальна освіта є міждисциплінарним явищем, об'єднуючи підходи 1) розвивального навчання; 2) правового й пацифістського виховання; 3) конфліктології; 4) полікультурної, громадянської й екологічної освіти [345, 36].

Дослідження показує, що невелика кількість ВНЗ США й Канади формує і розвиває у студентів ключові компетентності, необхідні їм у подальшій професійній діяльності для співробітництва з іноземними колегами, зокрема, у вирішенні нагальних глобальних проблем: 1) покращення життєвих умов та зниження рівня бідності; 2) досягнення сталих форм взаємодії людини й навколишнього середовища; 3) розвитку глобальної торгівлі; 4) подолання епідеміологічного поширення хвороб; 5) створення умов для тривалого миру й безпеки. Поза сумнівом, це дуже складне завдання, вирішення якого потребує міждисциплінарного підходу та, часом, контраверсійних шляхів. Підготовка студентів до роботи у складних і суперечливих умовах глобалізованого світу і визначається як основне завдання глобальної освіти, котра, на жаль, майже відсутня у переважній більшості університетів [320].

Зважаючи на поширення інтеграційних процесів дослідники, зокрема представники канадської наукової школи, Д. Браун, Д. Прайсверк, М. Сенд, І. Стокко та А. Янг виокремлюють пріоритетну галузь професійної діяльності педагога – глобальну освіту, котра містить п'ять складових, а саме:

1) експериментальна освіта – спирається на інноваційні міжнародні програми розвитку й вивчення стану справ у країнах, що розвиваються, визначення ролі Канади в інтернаціональному цивілізаційному прогресі, й заохочує звертатися до розв'язання глобальних світових проблем;

2) екологічна освіта – сприяє розумінню екологічних проблем і допомагає в розвитку свідомої поведінки щодо оточуючого середовища;

3) правова освіта – розкриває громадянські, політичні, економічні та соціальні права в загальноосвітньому контексті;

4) виховання пацифізму – вивчає проблеми війни й роззброєння, заохочує міжнародне порозуміння на глобальному, національному та локальному рівнях;

5) полікультурна освіта – забезпечує розуміння природи культурно неоднорідного суспільства і толерантне ставлення до нього [261, 22].

Таким чином, глобальна освіта вважається могутнім засобом впливу на особистість через поєднання загальнолюдських проблем із місцевим матеріалом, який підносить їх значущість для учнів і студентів. При цьому більш наочно виявляються економічні й культурні зв'язки між різними країнами. В основі глобальної освіти лежить необхідність розуміти, усвідомлювати й звертатись до загальних проблем, що непокоять світову спільноту. Отже, глобальну освіту можна охарактеризувати як педагогічну перспективу у майбутньому розвитку освіти в цілому, адже для забезпечення успішного життя у глобалізованому взаємопов'язаному світі освіта має допомогти сучасній людині усвідомити свою роль у ньому, зрозуміти комплексність взаємозв'язків загальних соціальних, екологічних, політичних й економічних проблем людства, генерувати нові теоретичні підходи й практико-технологічні шляхи їх вирішення, навчитися конструктивному діалогу на

локальному, регіональному, міжнародному рівнях. Водночас, сприйняття концепції глобальної освіти не позбавлено критичних зауважень і сумнівів, що насамперед пов'язано з різним розумінням сутності освіти, її місії, а також явища глобалізації.

Науковці й педагоги-практики зауважують, що метою глобальної освіти, насамперед, є розвиток так званої «глобальної компетентності», котра уособлює знання про складну природу світу, уміння інтегрувати на міждисциплінарному рівні шляхи вирішення глобальних проблем. Глобальна компетентність також вміщує морально-етичний компонент, що уможливорює мирне, поважливе й продуктивне співробітництво з представниками диверсифікованого суспільства з різних географічних регіонів. Аналіз соціально-педагогічних досліджень європейських інституцій засвідчив, що глобальна компетентність пов'язана не лише з усвідомленням різноманітності поглядів на глобальні проблеми, а й тим, що вчитель викладає, як він навчає, у якому контекстному середовищі відбувається навчальний процес. Отже, на думку європейських учених А. Габезудо (A. Cabezudo), Х. Христідіса (С. Christidis), Ф. Гальбартшлагера (F. Halbartschlager) та ін. розробників «Посібника для педагогів з упровадження глобальної освіти» (2008 р.), глобальна компетентність вчителя містить три компоненти: 1) знаннєвий, 2) вміннєвий, 3) ціннісний [344, 20].

Охарактеризуємо ці компоненти розлогіше. *Знаннєвий компонент* має збагачувати зміст переважної більшості навчальних предметів глобальним виміром, який поділяється на:

– знання про глобалізаційні процеси і розвиток світового суспільства – сфокусовані на концепціях соціальної справедливості та сталого розвитку як передумов гарантування кожному індивіду життєво необхідних шансів для розвитку. Такі знання здобуваються під час вивчення проблем 1) рівня життя у локальному та міжнародному масштабах, 2) мультикультурного суспільства, 3) структурованого та безпосереднього насилля, 4) взаємозалежності регіонів,

країн і континентів, 5) обмеженості ресурсів, 6) інформаційного суспільства й медіа;

- знання з історії і філософії про універсальні концепції людської природи – концепції щодо прав людини, демократії й законного управління, економічної і соціальної справедливості, чесної торгівлі, гендерної рівності, миру і вирішення конфліктів, громадянськості, диверсифікації, міжкультурного й міжконфесійного діалогу, сталого розвитку, збереження здоров'я, рівного доступу до науково-технологічних відкриттів;

- знання про спільності й відмінності – передбачає знання про спільність і відмінності світосприйняття, культур, релігій, поколінь, емоційних процесів представників різних континентів з метою виховання поваги до несхожості й різноманітності.

Вмінневий компонент представлено низкою ключових умінь, а саме:

- критичне мислення й аналіз допомагає вчителям, учням, студентам відкрито і критично сприймати та обдумувати глобальні проблеми; бути готовими виказувати свої думки на підставі нових доказів і раціональних аргументів; розпізнавати і протидіяти упередженості, ідеологізації та пропаганді;

- мультиперспективне бачення сприяє формуванню прогностичного мислення на основі різносторонніх точок зору на певну ситуацію чи проблему;

- розпізнавання негативних стереотипів та упереджень дозволяє ідентифікувати такі й ефективно їм протистояти;

- іншомовна комунікація допомагає досягати ефективної взаємодії з носіями різних мов в умовах культурної й мовної диверсифікації; усвідомлювати внесок кожної соціокультурної групи у збагачення мультикультурного суспільства й громади;

- робота у команді й співпраця сприяє визнанню й поцінуванню співробітництва у розподілі обов'язків і завдань, а також партнерства й групової роботи у досягненні спільних цілей;

- емпатія допомагає зрозуміти чуттєвість світосприйняття, поглядів і почуттів інших індивідів, зокрема тих, що належать до інших соціокультурних груп;
- діалогічні уміння передбачають активне слухання, повагу до думок іншої людини та конструктивну асертивність;
- асертивність сприяє здійснювати комунікацію чітко й упевнено в собі, без зайвої агресії, що принижує права співрозмовників;
- уміння справлятися зі складнощами, невизначеністю й протиріччями дозволяє усвідомлювати складну й суперечливу природу навколишнього світу; бути готовим до роботи у невизначених ситуаціях; розуміти, що не існує єдино правильного рішення комплексних проблем;
- уміння залагоджувати конфлікти передбачає урівноважене сприйняття конфліктів; конструктивне й послідовне вирішення конфліктних ситуацій;
- креативність, що стимулює уяву, необхідна для обмірковування глобальних проблем й творчої роботи в таких умовах;
- дослідницькі уміння допомагають формуванню знань про глобальні проблеми, використовуючи різні пошукові ресурси.
- уміння приймати рішення уможливорює активну участь у процесах стратегічного планування та розвитку ініціатив шляхом використання демократичних процедур;
- співпраця з медіа сприяє обізнаності про різновиди медіа продукції та провайдерів, а також сприйняттю інформації з критичної точки зору;
- науково-технологічні уміння необхідні для відповідального використання новітніх результатів і досягнень науково-технічного прогресу.

Ціннісний компонент у вигляді основоположних цінностей дозволяє викладачеві ідентифікувати базові принципи побудови навчального процесу; керуватися ними у доборі змісту навчання, використанні додаткових навчально-методичних матеріалів, розробці стратегій викладання, навчання, оцінювання, а також визначенні напрямів практичної діяльності учнів. Важливою метою глобальної освіти є формування цінностей, заснованих на

знаннях глобальних проблем, для розвитку відповідальної громадянської позиції на індивідуальному та колективному рівнях. Цими цінностями є:

- самооцінка, впевненість, самоповага та повага до інших заохочує до розвитку власної гідності за своє соціальне, культурне та родинне походження, а також поваги до соціокультурних особливостей інших;

- соціальна відповідальність допомагає у розвитку згуртованості й причетності до відстоювання соціальної справедливості й безпеки світу на локальному, національному й міжнародному рівнях;

- екологічна відповідальність спонукає до підтримання природного екологічного балансу на локальному та глобальному рівнях;

- неупередженість допомагає у пошуку різноманітних джерел інформації, а також критичного й неупередженого ставлення до подій, що відбуваються у світі;

- мрійливість заохочує до розвитку уяви та уявлень про цілісність громади, суспільства й світу;

- проактивна громадська позиція посилює відчуття приналежності до (локально-глобальної) спільноти, у якій колективні й індивідуальні права всіма визнаються, культивується відчуття взаємної підтримки й участі у прийнятті колегіальних рішень на основі принципів плюралізму, й соціальної справедливості;

- солідарність полягає у формуванні причетності до глобального громадянства, а також прагнення сприяти сталому розвитку світу, заснованому на правах людини, діалозі культур й співробітництві.

Отже, саме з такими якостями бачить об'єднаний глобальний соціум компетентного вчителя, котрий виховуватиме свідомих громадян для розвитку економічно сильного, стабільного й когерентного суспільства в умовах всеохоплюючої глобалізації та інтернаціоналізації освіти.

Очевидно, що глобальна освіта майбутнього викладача і підготовка до професійної діяльності у глобалізованому середовищі нині не вважається додатковим завданням чи додатковою дисципліною у навчальному плані

студента. Відповідно до сучасних тенденцій розвитку освітніх систем глобальна освіта майбутнього викладача розглядається канадськими й американськими науковцями і практиками як невід'ємна частина загальної інтегрованої педагогічної стратегії вищого навчального закладу, яка втілюється у діяльності викладачів, доборі матеріалів академічних курсів, навчальних і дослідницьких завданнях, що постають перед майбутніми вчителями, у взаємостосунках викладачів і студентів, а також оцінюванні їхніх професійних досягнень і фахового зростання в атмосфері культурної толерантності й порозуміння.

Аналіз автентичної літератури з проблеми дослідження свідчить, що американські роботодавці наголошують на неможливості працювати в ізоляції від усього світу, спираючись на підрахунки Департаменту торгівлі США, згідно з якими кожне п'яте робоче місце в країні пов'язане з міжнародною торгівлею [554, 10]. Зважаючи на цей факт вони не задоволені рівнем підготовленості (знаннями іноземних мов, обізнаністю про глобальні проблеми людства, уміннями крос-культурної комунікації та міжнародного співробітництва, визнанням цінності глобального громадянства) випускників вищих навчальних закладів до роботи у полікультурному соціально-економічному середовищі країни, ставлячи під сумнів сформованість міжкультурної глобальної компетентності, насамперед, у педагогічного персоналу вишів. Занепокоєння щодо наявного стану справ роботодавці виражають через професійні асоціації, зокрема:

– у 2008 р. Національна асоціація губернаторів у своїх щорічних рекомендаціях ухвалила звернення до американського уряду щодо розробки національної стратегії розвитку міжнародної освіти [476];

– у 2006 р. Рада керівників державних шкіл ухвалила «Стратегію глобальної освіти», в якій стверджується «наша молодь має бути готовою до життя у глобальному суспільстві» [293];

– у 2006 р. Національна асоціація державних органів управління освітою у своїй доповіді «Громадяни XXI століття: відновлення громадянської місії

шкіл» наголосила на необхідності включення глобального компоненту у професійну підготовку майбутніх учителів у педагогічних навчальних закладах [374];

– у 2006 р. Комітет економічного розвитку у своєму зверненні «Освіта для глобального лідерства» обґрунтував глобальну обізнаність як визначальну міждисциплінарну тему для включення у курікулуми усіх рівнів і напрямів освіти [281].

Отже, маємо очевидні свідчення щодо суспільного переконання американських громадян у необхідності й важливості глобальної компетентності для майбутнього сталого розвитку країни. Низький рівень міжнародної підготовки майбутніх і працюючих викладачів вищих навчальних закладів США непокоїть провідних науковців та педагогів. Так, Е. Шнайдер (A. Schneider), американська дослідниця проблем інтернаціоналізації педагогічної освіти в США, зауважує: «попри значну увагу до процесів ІВО, програми професійної підготовки викладачів залишаються найменш інтернаціоналізованими у переважній більшості американських коледжів та університетів» [539, 1].

Її колега, професор Університету Міннесоти К. Кіссок (C. Kissock), характеризуючи сучасний стан американської педагогічної освіти, додає: «сучасна культура педагогічної освіти надто містечкова і служить задоволенню потреб сусідніх навчальних закладів, розташованих за рогом, а не майбутніх громадян глобалізованого світу» [402, 5 – 12]. У своїх дослідженнях науковці визнають, що викладачі з інших країн відвідують американські університети, іноземні студенти вчаться в різних коледжах країни під керівництвом американських викладачів, деякі американські студенти беруть участь у міжнародних навчальних програмах, до змісту яких входять заняття з порівняльної педагогіки, полікультурної освіти, виховання в дусі миру тощо. Проте, на їх глибоке переконання, ці заходи часто не пов'язані між собою й не інтегровані в одну навчально-освітню стратегію, а відтак, не охоплюють усіх студентів педагогічних факультетів, оскільки навчальне навантаження майже

не передбачає часу на вивчення іноземних мов та навчання закордоном. Такий стан справ призводить до того, що більшість молодих учителів починає свою кар'єру невідповідною до роботи у різноманітному учнівському середовищі сучасного полікультурного суспільства.

Посилена увага академічної спільноти до окресленої проблеми увінчалася розробленням «Рамкової програми всебічної інтернаціоналізації педагогічної освіти» (2008 р.) (далі – Рамкова програма) в коледжах та університетах США [308, 6]. Вона укладена американською Фундацією «Longview» за підтримки Центру міжнародного взаєморозуміння штату Південна Кароліна, котрі з 60-х рр. ХХ ст. здійснюють просвітницьку діяльність серед молоді щодо глобальних проблем людства, сприяють поширенню міжнародної освіти, створюють умови для інтернаціоналізації професійного розвитку вчителів. Основною її метою, як зазначають автори, є розвинути в американських педагогів глобальну компетентність, тобто навчити їх використовувати знання про глобальні процеси й проблеми, а також перспективи глобального мислення у власній навчальній діяльності.

Рамкова програма поєднує у собі 4 ключових компонента зваженого і продуманого плану задля формування у педагогів знань, умінь і схильностей до міжнародної освітньої діяльності, а саме:

1. Перегляд й оновлення програм педагогічної освіти для забезпечення того, щоб:

– предмети загальноосвітньої підготовки допомагали кожному майбутньому педагогу ґрунтовно оволодіти щонайменше однією іноземною мовою, а також глибокими знаннями про регіони світу, світову культуру, глобальні проблеми;

– предмети професійної підготовки формували педагогічні уміння й навички, необхідні майбутньому педагогу для врахування глобальних аспектів при викладанні свого предмету спеціалізації;

– виробнича практика сприяла розвитку у майбутніх педагогів глобального перспективного мислення.

2. Запровадження щонайменше однієї довготривалої практики крос-культурного характеру для кожного майбутнього педагога шляхом:

- організації навчання чи стажування за кордоном або в закладах полікультурної громади на території США;
- надання фінансової допомоги для реалізації зазначених стажувань;
- забезпечення відповідної підтримки, консультування й моніторингу за стажуванням й виробничою практикою задля максимального осмислення отриманого досвіду і його використання у подальшій професійній діяльності.

3. Оновлення й розширення програм підготовки вчителів іноземних мов шляхом:

- підготовки більшої кількості вчителів маловживаних іноземних мов;
- оновлення методик викладання і вивчення іноземних мов з огляду на сучасні дослідження та позитивний практичний досвід.

4. Імплементация поточного та підсумкового оцінювання з метою визначення ефективності нових підходів у розвитку глобальної компетентності педагогів.

Оскільки основною метою представленої Рамкової програми є формування глобальної компетентності, постає необхідність її ґрунтовного визначення серед американських науковців. Обґрунтування глобальної компетентності педагога як комплексу знань про регіони світу, різноманіття культур, глобальні проблеми, а також умінь ефективної взаємодії з глобальним середовищем, обумовлених відповідальним ставленням, знаходимо в аналітичному документі «Підготовка американських учителів до епохи глобалізації: імперативи змін» (2008 р.) [308]. У ньому, зокрема, зазначається, що педагог зі сформованою глобальною компетентністю володіє: 1) *знаннями* предмету спеціалізації у міжнародному вимірі та орієнтується у глобальних проблемах, дотичних до його предмету; 2) *педагогічними вміннями*, щоб навчати своїх учнів аналізувати інформаційні першоджерела з різних куточків світу й визнавати різні точки зору; 3) *прихильністю* до виховання учнів

відповідальними громадянами своєї локальної й, водночас, глобальної спільноти.

Глобальна компетентність педагога деталізується у вигляді восьми взаємопов'язаних ключових характеристик, а саме:

1. *Педагоги є майстерними й обізнаними практиками*, які глибоко розуміють зміст предметів викладання й успішно залучають студентів до їх вивчення, шляхом демонстрації взаємозв'язку змісту з повсякденним практичним життям; виявляють допитливість та володіють таким складом розуму, що спонукає їх до навчання впродовж життя з метою удосконалення своєї педагогічної майстерності; мають здібності інтегрувати зарубіжний контекст, міжнародні проблеми та перспективи до стандартизованого шкільного й університетського курікулумів; використовують дослідницько-пошукову модель навчання, що спонукає студентів активно експлуатувати різні ідеї для продукування нового знання, вирішення проблеми, розвитку власного розуміння змісту навчального предмета; спонукають студентів до аналізу й рефлексії власної траєкторії навчання; використовують різні форми оцінювання для оцінки й моніторингу процесу навчання студентів.

2. *Педагоги є глибокими мислителями, здатними майстерно вирішувати проблеми*, які розуміють природу складних проблем; збирають, аналізують, систематизують інформацію з різних джерел; толерантно сприймають двозначність і невизначеність, пропонують потенційно життєздатне вирішення проблеми; використовують свої вміння на користь вирішення як індивідуальних навчальних проблем своїх учнів і колег, так і колективних питань шкільної громади; спостерігають за своєю педагогічною дією, використовують нові стратегії для пошуку індивідуальних підходів до кожного студента, а також різноманітні ресурси для досягнення максимальних навчальних результатів студентів; консультують студентів і допомагають їм подолати виклики й труднощі у навчанні.

3. *Педагоги є культурно розвиненими професіоналами*, які визнають, цінують та поважають етнічну і культурну різноманітність шкільної громади й

навчають студентів ефективно співпрацювати з представниками різних прошарків суспільства; усвідомлюють внесок різних культур у розвиток Америки, визнають полікультурне середовище класу і використовують відповідні навчальні стратегії для його культурного збагачення; визнають різні рівні академічної і соціальної грамотності студентів та допомагають їм їх поєднати.

4. *Педагоги обізнані про динаміку глобальних перетворень у світі*, вони розуміють міжнародні проблеми глобального характеру, відслідковують ключові події у світі й допомагають студентам осмислити їх завдяки щоденній взаємодії; пов'язують зміст навчальних предметів з автентичними глобальними проблемами й перспективами; виголошують виважені думки про глобальні проблеми й навчають студентів обдумувати їх з різних точок зору.

5. *Педагоги є широко освіченими особистостями, підготовленими для життя у XXI ст.*, вони повністю володіють необхідними уміннями з читання, письма, говоріння й розуміння, а також майстерно визначають рівень таких умінь, необхідний для студентів, щоб вивчати предмет; багато читають професійної й художньої літератури; добре знайомі з сучасними тенденціями в культурі, мистецтвом, музикою, літературою й прагнуть інтегрувати це відповідним чином у зміст освіти; здатні створювати, а також красномовно й переконливо презентувати інформацію у письмовій, усній і цифровій формах; прагнуть спілкуватися декількома іноземними мовами; розуміють як і вміють використовувати мистецькі надбання різних культур для навчання студентів та формування у них умінь самовираження власних ідей і емоцій.

6. *Педагоги є членами єдиної команди*, які цінують і поважають багатоманітність думок, ефективно працюють з представниками інших культур, соціальних прошарків, а також колегами, котрі володіють різним рівнем професійного досвіду; сприймають різні погляди й перспективи, вітають різноманітність суджень, здатні до оновлення й розширення власного кругозору; віддані члени професійної спільноти, котрі постійно підвищують

професійну майстерність й допомагають у цьому іншим колегам, беручи участь у тренінгах, менторстві, наставництві, рецензуванні тощо.

7. *Педагоги є користувачами інформаційно-комунікаційних й медіа технологій*, вони досконало володіють комп'ютерними та комунікаційними технологіями; використовують їх для спілкування на національному та міжнародному рівнях; здатні оцінювати, критично вибирати й застосовувати різні форми медіа й ІКТ технологій у процесі підготовки уроків для максимального залучення студентів до навчання.

8. *Педагоги відповідальні й етичні громадяни*, які етично поведуться зі студентами й іншими членами шкільної громади; усвідомлюють, що рішення, ухвалені на локальному й національному рівнях, мають міжнародний резонанс, а міжнародні тенденції впливають на локальні й національні справи; визнають відповідальність глобального громадянства, приймають етичні рішення, здійснюють відповідальні вчинки, що сприяють сталому розвитку справедливого й мирного світу [308, 34 – 35].

Глобальна компетентність, за американським ученим Ф. Раймерзом (F. Reimers), має тривимірну структуру взаємопов'язаних складових, а саме:

1) Етичний вимір - позитивне ставлення до культурної різноманітності та визнання глобальних загальнолюдських цінностей, що поважають відмінність і несхожість. Це вимагає усвідомлення власної ідентичності та самоідентифікації, а також емпатії по відношенню до інших особистостей з різною ідентичністю; розуміння відмінності цивілізаційних потоків і здатність убачати у цих відмінностях можливості для конструктивної взаємодії між учнями та педагогами-колегами; переконання у рівності можливостей і прав усіх особистостей та відповідну діяльність щодо захисту цих прав.

2) Діяльнісний вимір – уміння здійснювати комунікацію різними мовами, що використовуються у країні проживання.

3) Академічний вимір – ґрунтовні знання з всесвітньої історії та географії, усвідомлення міждисциплінарного характеру універсальних проблем людства щодо збереження здоров'я, кліматичних змін, економічних коливань

та розуміння сутності процесу глобалізації, а також здатність до критичного й креативного осмислення комплексності сучасних глобальних викликів [520, 5 – 24]. У межах навчально-виховного середовища ці виміри проектуються на три ортогональні вектори: 1) вектор, спрямований на розвиток характеру, почуттів і цінностей; 2) вектор, спрямований на формування умінь, розвиток мотивації до діяльності, а також необхідних для діяльності компетентностей; 3) вектор, спрямований на розвиток пізнавальних здібностей, академічного знання та здатності до пізнання глобальних явищ.

Як бачимо, глобальна освіта є багатовимірним явищем, а відтак потребує застосування комплексу спеціальних предметів, під час викладання яких розкривалася б сутність глобалізації, формувалися б уміння використовувати ці знання для вирішення практичних проблем, а також розвивалися б риси характеру, необхідні вчителю для досягнення глобальних етичних цілей. Багатовимірний характер глобальної компетентності допоможуть розкрити такі предмети як всесвітня історія, географія, іноземні мови, культурологія, соціологія, критичне читання. Великого значення при цьому набуває опанування основ наукових досліджень та здійснення наукових проєктів, що віддзеркалює транснаціональну природу наукових відкриттів людства. Ключовим у розвитку глобальної компетентності є заохочення студентів – майбутніх учителів до участі у міжнародній освітній діяльності, котра у реальному часі сформує відповідні уміння й навички, яких неможливо набути, сидячи за підручниками [10].

З огляду на тривимірний характер глобальної компетентності, зацентруємо на тому, що розвиток кожного з вимірів може посилювати один одного. На приклад, навчання читанню іноземною мовою сприяє аналізу іншомовних текстів, а відтак відкриває доступ до знань про певну культуру та суспільство, що у свою чергу, посилює позитивне ставлення до глобальних проблем. З іншого боку, ці виміри представляють цілком самостійні галузі знань, тому можуть плануватися у курикулумі й викладатися окремо один від одного. Ф. Раймерз, Дж. Коен (J. Cohen), М. Мелін (M. Malin) переконані, що

етичний вимір, включаючи цінності, ставлення й уміння, що відображають відкритість, зацікавлення й позитивне сприйняття варіативності вираження людської культури, являє собою міжнародно – й глобально визнану рамку загальнолюдських цінностей. У своїй найпростішій формі вони проявляються у толерантному ставленні до культурної різноманітності. Вищий рівень їх розвитку передбачає визнання несхожості у крос-культурному контексті; культурну мобільність і адаптивність, що необхідні для розвитку емпатії, довіри та ефективних міжособистісних стосунків у диверсифікованому суспільстві [520, 20].

На наш погляд, етичний вимір глобальної компетентності значною мірою співзвучний з міжкультурною компетентністю викладача, котра також передбачає наявність у нього знань про різноманітні культури та освітні системи, що допомагає йому адаптувати свій стиль викладання до інших культурних контекстів, а також виховувати у студентів демократичні соціальні цінності, самобутні національні традиції у контексті глобальних людських цінностей. Будучи досить складним явищем, міжкультурна компетентність потребує певної системи розвитку. Так, американська дослідниця й педагог Е. Морі (А. Morey) в результаті багаторічної роботи в Центрі міжнародної освіти, розробила й апробувала на практиці в американських університетах систему розвитку міжкультурної компетентності викладачів, що передбачає, зокрема, такі види діяльності:

1) Саморефлексія і самооцінка – розмисли й самооцінка допомагають особистості у осмисленні цінностей й поведінки. Цей процес ідентифікує досвід і сильні якості особистості, а також поглиблює самоусвідомлення необхідності розвитку. Розвитку самоусвідомленню сприяє ведення щоденника, дискусії в малих групах, читання.

2) Експериментальна діяльність – відкриває можливості для відпрацювання великої кількості стилів навчання і допомагає усвідомити, що знання – це продукт осмисленої інтеріоризації інформації. Досвід прямої крос - культурної діяльності допомагає відчути потребу у змінах і підтримує

мотивацію до змін. Такий досвід передбачає екстенсивну взаємодію з представниками іншої культури (програми обміну студентами й викладачами, навчання в іншій країні, локальне занурення в іншу культуру), участь в міжнаціональних дослідженнях, професійних конференціях, роботу зі студентами з різних країн. Іншим прикладом експериментальної діяльності може бути демонстрація успішних прикладів навчальної роботи та рольові ігри.

3) Читання – є невід’ємною частиною академічного життя, а також важливим інструментом набуття знань глобальної тематики. Читання, що супроводжується груповими дискусіями з представниками інших культур, провадить максимально ефективний вплив на формування глобальної компетентності.

4) Семінари і тренінги – найбільш ефективними є семінари, які передбачають активну участь усіх учасників. Вони є ефективним інструментом підвищення рівня усвідомлення проблеми, накопичення досвіду, та формування мотивації й інтересів до проблеми глобальної освіти.

5) Дослідницька діяльність є ефективним засобом залучення до вивчення проблематики. Результати цих досліджень вчитель може використовувати у повсякденній роботі зі студентами, що підвищить ефективність навчального процесу [473, 28 – 30; 347, 280] .

Другим виміром глобальної компетентності є володіння іноземними мовами, що дозволяє здійснювати групову та індивідуальну комунікацію різними формами мовлення з носіями інших мов. Термін «іншомовна комунікативна компетентність», яким користуються дослідники, що працюють в галузі навчання іноземних мов, вперше був запроваджений у науковий вжиток Д. Хаймзом (D. Hymes) [139]. Він визначив його як «знання, що забезпечують індивідові можливість здійснення функціонально спрямованого мовленнєвого спілкування, тобто того, що необхідно знати тим, хто говорить, для досягнення успіху в комунікації у середовищі іншомовної культури». Найефективнішим ресурсом для розвитку іншомовної комунікативної компетентності визнано, передусім, спілкування з кваліфікованими

викладачами у навчальному процесі університету або спілкування з автентичними носіями мови, що вивчається, під час закордонного стажування, дистанційного чи транскордонного навчання в університетах – партнерах академічної мобільності.

Академічний вимір глобальної компетентності передбачає оволодіння знаннями різних соціально-гуманітарних галузей наук з порівняльної точки зору, зокрема: порівняльної і всесвітньої історії, історії культури, антропології, політології, міжнародної економіки, зарубіжної літератури, а також уміннями системного мислення для комплексного вирішення глобальних проблем. Ми поділяємо думку колег із північноамериканських університетів про необхідність такої компетентності для фахівця будь-якої спеціальності у XXI ст., що характеризується постійним генеруванням викликів глобального масштабу. Одним із прикладів може слугувати феномен так званого «парадоксу народонаселення». По суті, це явище є вираженням демографічних рухів, а саме: загальне покращення соціальних стандартів у всьому світі призвело до двох антагоністичних тенденцій. З одного боку, спостерігається зниження народжуваності у розвинених країнах, а з іншого – збільшення рівня народжуваності у країнах, що розвиваються, що, у свою чергу, суттєво змінює світовий демографічний баланс. Зазначені демографічні тенденції впливають на глобальний поступ торгівлі й сфери споживання товарів, енергозбереження й використання ресурсів та міжнародних відносин у цілому. Визначення чинників окреслених демографічних тенденцій та пошук інноваційних способів функціонування у таких умовах потребує від сучасних спеціалістів, зокрема, знань про культурні особливості різних суспільств; про нерівність у розподілі ресурсів; про особливості економік, що швидко розвиваються тощо [483, 318 – 320].

Як бачимо, глобальна компетентність сучасного педагога у розумінні американських дослідників та викладачів-практиків має полікомпонентну структуру, а відтак передбачає цілісний, комплексний підхід до її формування. Усвідомлюючи необхідність всебічної підготовки педагогів як відповідальних

професіоналів для роботи в умовах диверсифікованого суспільства знань, що прискореними темпами розвивається в інноваційному глобальному просторі, уряд США розробив спеціальну програму створення Національних ресурсних центрів “Title VI” (далі - Центри) при університетах і коледжах [352, vii]. Ці Центри отримали повне матеріальне забезпечення для здійснення навчальної й наукової діяльності щодо підготовки глобально компетентних педагогів, включаючи розробку відповідної стратегій та оновлення змісту педагогічної освіти. Найуспішнішими серед 45 Центрів визнано такі, що діють при Державному університеті штату Огайо, Університеті штату Індіана, Державному університеті штату Мічиган та Університеті м. Сан Дієго.

Дослідження діяльності зазначених Центрів дало нам змогу окреслити провідні шляхи формування глобальної компетентності американських педагогів, об'єднаних у комплексну стратегію, а саме: залучення усього професорсько-викладацького складу й керівництва факультету до розробки відповідного плану; створення загальноосвітньої програми підготовки, орієнтованої на глобальну освіту; залучення до викладання студентів з наявним досвідом міжнародної роботи, навчання, стажування; підготовка викладачів до запровадження глобального компонента у навчальний план та зміст педагогічної освіти; інтернаціоналізація навчальних дисциплін професійно-педагогічного циклу; створення умов для набуття досвіду міжнародної діяльності в умовах країни проживання, закордоном та в онлайн-режимі; удосконалення якості програм вивчення іноземних мов. Отже, перелічені стратегії підкреслюють ключову роль університетів і коледжів у забезпеченні майбутніх та працюючих педагогів необхідними знаннями, вміннями та цінностями, аби бути готовими до імплементації глобального виміру у викладання предмету спеціалізації та формування у студентів міжкультурної компетентності. Однак, варто зазначити, що вищим навчальним закладам нелегко здійснювати цю відповідальну місію, тому важливим чинником її успішної реалізації є встановлення дієвого соціального партнерства між ВНЗ та місцевими органами управління освітою, національними акредитаційними

агенціями, організаціями професійного розвитку педагогів, професійними асоціаціями педагогічного персоналу, приватними й державними фондами на загальнонаціональному, регіональному й локальному рівнях.

Водночас, маємо зауважити, що глобальна освіта є процесом індивідуального й колективного розвитку, що призводить до трансформації та самотрансформації. Це перманентна соціалізація, під час якої набуття індивідом діяльнісних та емоційних компетенцій для аналізу оточуючої дійсності й критичного мислення сприяє його становленню як активного соціального громадянина. Саме у представленому контексті актуалізується соціалізуюча функція освіти, котра має сприяти неупередженій поінформованості студентів про реальний стан справ у світовому контексті. Очевидно, що організація креативної та раціональної дискусії про альтернативні підходи до майбутнього розвитку світу потребує нових методів формування курикулуму, що відповідає сучасним національним ініціативам у багатьох країнах щодо інноваційного конструювання навчальних планів і програм з урахуванням принципів гнучкості, відкритої перспективи, оновлення змісту та застосування інтерактивних методів навчання.

Експерти наголошують, що відповідні знання й уміння мають формуватися за допомогою міждисциплінарного підходу, котрий розглядається як нова методологія розвитку курикулумів ВНЗ у розвинених англомовних країнах. Міждисциплінарність, при цьому, може реалізовуватися як шляхом інтеграції нового змісту та форм навчання у наявні програми, так і шляхом впровадження нових навчальних предметів [483, 319]. Важливого значення також набувають екстра-курикулярні форми інтернаціонального навчання, зокрема організація й проведення відео-конференцій зі студентами іноземних університетів; навчальних туристичних поїздок у межах діяльності «літніх університетів»; спільних семінарів на основі соціального партнерства з музеями, бібліотеками, видавництвами, медіа-провайдерами тощо. Зазначені спільні проекти допоможуть студентам усвідомити масштабність і різноплановість багатьох транснаціональних проблем, а також розвинути

здатність перспективного бачення щодо вирішення цих проблем з урахуванням національних особливостей розвитку певного соціуму.

6.1.1. Професійна підготовка викладачів США в умовах закордонного стажування

Актуальні дослідження в галузі освітньої політики вказують на мінливість світу, в якому громадяни відчують зростаюче почуття невизначеності та відчуження, в умовах постійно змінних уявлень про національну ідентичність, мову й глобальне громадянство. Зазначене відображає, за словами французького соціолога Е. Дюркгейма, «почуття аномії» в умовах «вторгнення» у світ глобалізації й культурного імперіалізму, котрі диктують нові економічні, політичні та соціальні умови буття [633, 2]. Очевидно, що навчитися співіснувати один з одним – є одним із найважчих завдань, котре потребує вирішення низки проблем і пошуку найефективніших шляхів. Основою цього процесу, на думку британського педагога Д. Денієла (D. Daniel), має бути «усвідомлення, що принцип вчитися жити у єдності не повинен базуватися на переконанні про можливість створення вільного від конфліктів світу. Натомість, ми маємо поглибити розуміння конфлікту й удосконалити навички його подолання аби запобігти насиллю чи пригнобленню. Також ми маємо навчитися сприймати відмінності інших людей, і зрозуміти, що вони не змінюватимуться заради нашої прихильності. Адже навчитися жити в єдності означає визнати право людей на їхню «іншість»» [93, 12].

Глобалізація освіти потребує відповідного розвитку викладачів, котрі здатні на теоретичному і практичному рівнях відповідати на виклики часу, потреби суспільства та запити індивідів. Адже, у переважній більшості настановчих документів ЮНЕСКО й інших провідних міжнародних організацій основною метою освіти визначено розширення соціально-економічних можливостей та перспектив кожної особи, за умови забезпечення рівного

доступу до якісних освітніх послуг [590; 596]. У сучасних умовах глобалізації й інтернаціоналізації освіти викладачі повинні навчитися усвідомлювати культурні розбіжності, що можуть виникнути між ними та їхніми студентами у навчальному процесі. Усвідомлення шляхів впливу культурних розбіжностей на міжкультурні відносини лежить в основі формування «етно-релятивіського світогляду» за М. Беннетт (M. Bennett) [243, 27], який, у свою чергу, є передумовою «культурно-чуттєвого викладання» за Дж. Гаєм (G. Gay) [340].

Теоретики визначають «культурну чуттєвість викладача» як сукупність його переконань, знань і умінь, спрямованих на забезпечення культурної конгруентності освітнього досвіду для різних студентів [457, 36]. Дж. Гай у своїх працях роз'яснює, що «культурно чуттєве» викладання педагога, передусім, базується на врахуванні культурних переконань, попереднього досвіду та поведінкових кліше різноманітного студентського колективу з метою створення найприйнятнішого й найефективнішого для них навчального середовища. За таких умов навчання підкреслюватиме і розвиватиме сильні сторони студентів, а також заохочуватиме їх долати труднощі у пізнанні нового. «Запровадження такого викладання, – переконаний учений, – означатиме усвідомлення, що навчальний процес відбувається у комплексному соціокультурному середовищі і відфільтровується через культурні екрани як викладачів, так і студентів, що взаємодіють у просторі навчального закладу» [340, 29].

З огляду на зазначене, можемо стверджувати, що викладач, по-перше, повинен сприймати себе і своїх студентів як особистостей-представників певної культури, а, по-друге, усвідомлювати позитивно-розвивальне значення культурного різноманіття у навчальному процесі. Річ у тім, що переважна більшість країн світу на сучасному етапі свого розвитку є багатонаціональними й поліконфесійними державними утвореннями, а викладачі в цих країнах, як правило, належать до так званої «етнокультурної більшості», що і породжує «культурний розрив» між ними та диверсифікованою студентською громадою. Такий стан справ призводить до культурної неконгруентності освітнього

досвіду, отриманого студентами, що ідентифікується вченими-психологами як ключовий чинник зростаючого розриву рівня успішності серед студентів-представників різних культурних верств населення [436, 8].

На приклад, переважна більшість викладачів в університетах США – білі американці, монолінгвальні (англомовні) представники середнього класу європейського походження, які виховані у відносно закритих культурних громадах і не повною мірою усвідомлюють власну культурну ідентичність. Часто їм бракує досвіду міжкультурного спілкування, а також знань про роль культурного різноманіття у навчальному процесі ВНЗ. Усе зазначене й спричиняє культурні розбіжності між ними та їхніми студентами – представниками 27 національностей, які нині формують національний склад громадян Америки, та іноземними студентами, що навчаються за умов індивідуальної мобільності. Як показують соціологічні дослідження, такі викладачі дотримуються, переважно, етно-центричних принципів навчання, що негативно впливає на успішність студентів [547, 94 – 96].

Усвідомлюючи усю складність та нагальність проблеми підготовки педагогів до роботи в полікультурному навчальному середовищі, викладачі університетів у співпраці з експертами психолого-педагогічних наук розробляють заходи щодо подолання етно-центристських переконань майбутніх і працюючих педагогів. Освітняни вже давно дійшли згоди у тому, що викладачі потребують досвіду крос-культурного спілкування (у широкому сенсі цього слова), який уможлиблює розкриття власної культурної ідентичності, вивчення особливостей інших культурних груп, а також аналіз соціокультурних аспектів освітнього процесу. Варто нагадати, що типові програми підготовки викладачів у США передбачають комбінацію навчальних курсів з мультикультурної освіти та виробничу практику в навчальних закладах з диверсифікованим студентським колективом. Педагоги-дослідники вважають, що вивчення літератури з проблеми мультикультурної освіти та стажування у крос-культурних університетах позитивно впливає на сприйняття викладачами розбіжностей різноманітного студентського соціуму, проте результати такої

практичної діяльності неоднозначні. Вони у своїх дослідженнях наполягають на виключній важливості забезпечення можливостей для запровадження керованої рефлексії серед молодих викладачів, без якої таке стажування може посилити існуючі негативні або етно-центристські переконання, утвердити непорозуміння, сформувати стереотипи та завадити пошуку викладачами альтернативних шляхів викладання [574, 94 – 106].

Суттєвим недоліком стажування у місцевих мультикультурних навчальних закладах є те, що вони розташовані в межах гегемонії домінантної культури, до якої більшість викладачів природно належить, і усвідомлення якої не викликає додаткових зусиль. Більше того, багато молодих майбутніх педагогів самі були випускниками таких навчальних закладів, тож внутрішня середовищна культура цих інституцій їм добре знайома. А відтак, виробнича практика та стажування у місцевих університетах мультикультурного характеру не сприяє серйозному аналізу молодими викладачами соціокультурної динаміки навчального процесу, що виступає першочерговим чинником формування «культурно чутливого викладання». Натомість, серед завдань сучасної виробничої практики в американських педагогічних навчальних закладах чільне місце посідає задоволення міжкультурної спрямованості потреб молодих викладачів, шляхом подолання їх етно-центричних поглядів та залучення до критичної рефлексії.

Саме тому програми закордонного стажування й навчання викладачів, що передбачають культурне «занурення» у роботу зарубіжних університетів, протягом останнього десятиліття визнано інноваційним засобом посилення їх міжкультурного розвитку та підготовки до навчання різноманітного студентського контингенту [299, 10]. Американські науковці наполягають, що такий досвід «виступає каталізатором, який спонукає викладачів учитися в інших, а також сприяє розвитку взаємовідносин на основі глибокого і змістовного розуміння подібностей та відмінностей між різними народами» [531, 224].

У межах цього підрозділу ми зосередимо свою увагу на аналізі впливу закордонних стажувань на розвиток у викладачів «культурної чуттєвості» як необхідного компоненту їх Я-концепції для здійснення успішної педагогічної дії в сучасних реаліях ТВО. Міжнародне стажування, під час якого педагоги занурюються в інший культурний контекст, сприяє актуалізації міжкультурних потреб викладачів на противагу проходження практики у місцевих навчальних закладах з різномірним студентським контингентом. Попри значний інтерес до досліджуваної проблеми у США здійснено поодинокі дослідження впливу закордонних стажувань викладачів на їх професійний розвиток наприкінці ХХ – початку ХХІ ст., які переважно зосереджуються на:

- утвердженні феномена «занурення у іншу домінуючу культуру» як суттєвої переваги закордонного досвіду, що дозволяє краще зрозуміти як живуть громадяни країни перебування, про що вони думають, які у них ключові цінності тощо;

- тому, що міжнародний досвід занурення дозволяє викладачам переосмислити своє розуміння культурних відмінностей з позиції освіти і свого конкретного педагогічного досвіду, що виходять за межі традиційного стажування вдома;

- значному впливі стажування на особистісний розвиток педагогів щодо посилення почуття власної ефективності та самосвідомості, зростання когнітивної складової та гнучкості мислення, культурної чуттєвості, а також формування глобального світогляду;

- визнанні програм закордонного стажування як інтенсифікаторів усвідомлення іншої культури, розвитку емпатії до диверсифікованого студентського середовища та формування міжкультурної компетентності [457, 37].

Як бачимо, результати дослідження програм закордонного стажування викладачів наголошують на винятковій важливості занурення у зарубіжну культуру та культурній рефлексії як під час стажування, так і після нього задля формування й розвитку «культурної чуттєвості» педагога. Хоча більша частина

цих досліджень вказують на те, що каталізатором для особистісного зростання та культурного розвитку виступає зустріч з незнайомим культурним контекстом під час навчання й роботи закордоном, проте вони не розглядають як саме розгортається процес міжкультурного розвитку вчителів, тобто не аналізують механізми трансформації етно-центричного світогляду вчителя на міжнародний.

Однак, саме наприкінці ХХ ст. у 1993 р. американським теоретиком міжкультурного розвитку М. Беннетт було розроблено «Модель розвитку міжкультурної чуттєвості» [243, 26], котра окреслює шість етапів формування міжкультурної чуттєвості, від етно-центричного до етно-релятивістського мислення. Сам автор моделі у своїй праці «На шляху до міжкультурної компетентності» (2004 р.) визначає етно-центричний світогляд як «досвідне усвідомлення своєї культури «центром реальності», за якого отримані особистістю у процесі соціалізації переконання й поведінкові кліше є незаперечними: вони сприймаються як належне». На противагу цьому феномену етно-релятивістський світогляд дозволяє сприймати власні переконання і поведінкові кліше як лише одну із багатьох можливих життєздатних моделей існування [242, 62].

Цей процес відбувається, на переконання дослідника, завдяки поетапній трансформації свідомості за схемою, що зображена на Рис. 6.1., де виділено *три етно-центричні етапи*, що репрезентують способи подолання культурної відмінності, шляхом заперечення її існування через посилення захисних функцій проти неї та мінімізації її важливості: 1) заперечення; 2) захист; 3) мінімізація;

а також *три етно-релятивістські етапи*, які є способами пошуку культурної відмінності шляхом прийняття її важливості через адаптацію перспективи її визнання та інтеграцію цілісної концепції культурної відмінності у визначенні власної ідентичності: 1) сприйняття; 2) адаптація; 3) інтеграція.

Усвідомлення відмінності



Рис. 6.1.1.1. Модель розвитку міжкультурної чуттєвості (за М. Беннетт)

Джерело: Bennett M.J. Becoming interculturally competent / M.J. Bennett. – Toward multiculturalism: A reader in multicultural education. – Newton, MA: Intercultural Resource Corporation, 2004.

Відповідно до представленої моделі, шлях, який обирає особистість для усвідомлення і тлумачення культурної відмінності, визначає напрям формування її світогляду. На нашу думку, важливість цієї моделі полягає в тому, що вона допомагає з'ясувати і пояснити, у який спосіб міжнародний крос-культурний досвід може полегшити процес перетворення світогляду вчителя та сприяти подоланню його культурної несвідомості. Необхідність здійснення міжкультурної комунікації під час закордонних стажувань, зумовлює певний тиск для зміни світогляду особистості, що відбувається завдяки неспроможності традиційного етно-центричного мислення адекватно діяти в таких умовах, тобто вибудувувати стійкі соціальні відносини з носіями іншого культурного досвіду, долаючи культурні кордони. Саме тому взаємодія з іншими культурними контекстами, і більш того, занурення в них має стати ключовим елементом процесу трансформації від етно-центричного до етно-релятивістського світогляду особистості сучасного вчителя, що найефективніше відбувається під час навчання й стажування за кордоном.

6.1.2. Професійний розвиток викладачів як суб'єктів міжнародної освітньої діяльності у Великій Британії

У всьому світі міжнародна діяльність університетів дедалі більше набуває визначального характеру, а подекуди розглядається як імператив у розвитку

ВНЗ. Студентами сучасних ВНЗ можуть бути вихідці з різних географічних і культурних регіонів, для яких англійська мова є додатковою мовою спілкування. Як правило, курикулуми університетів та їх закордонних філій розробляються з урахуванням принципів полікультурності й спрямовані на розвиток у студентів життєво необхідних міжкультурних навичок і умінь, що допоможуть їм стати активними громадянами глобалізованого світу [238, 327 – 332]. Поза сумнівом, педагоги повинні мати якісну професійну підготовку та різнобічну дидактико-методичну підтримку, оскільки у процесі практичної діяльності їм необхідно продемонструвати, що рівень їх кваліфікації відповідає встановленим професійним стандартам. Саме з метою підвищення міжкультурної/інтернаціональної фахової компетентності педагогів у межах неперервного професійного розвитку Європейською радою міжнародних навчальних закладів (ЄРМНЗ) і Кембриджським університетом (Велика Британія) спільно розроблена програма і затверджена кваліфікація «Міжнародний викладач». На навчання за програмою, як правило, зараховують досвідчених викладачів, які мають не менш, ніж дворічний стаж роботи в університеті з пріоритетними напрямками міжнародної діяльності. Активна участь в інтернаціональній роботі ВНЗ є обов'язковою, адже свідчення про неї надаються претендентом на навчання у вигляді індивідуального професійного портфоліо і служать певним видом «перепустки» до стажування на програмі.

Програма створена на основі, сформованих ЄРМНЗ «Стандартів міжнародного викладача», які утілюють принцип про особистіно-орієнтоване навчання. Сертифікат міжнародного викладача присуджується педагогам, які успішно завершили навчання за програмою і підготували солідне портфоліо про особисту міжнародну педагогічну діяльність відповідно до встановлених зразків. Наявність такого міжнародного свідоцтва свідчить про готовність викладачів працювати з урахуванням особистіно-орієнтованого підходу до навчання у міжнародному контексті та професійно вдосконалюватися впродовж життя. У цілому, зазначене дає підстави стверджувати, що ця кваліфікація відображає сутність і характер педагогів-новаторів з прогностичним мисленням

міжнародного масштабу. Дослідження показує, що основною метою аналізованої програми є надання широкого спектру можливостей викладачам для: формування професійних знань і умінь, необхідних для реалізації навчання й викладання в міжнародному контексті; розвитку спеціальних компетентностей щодо навчання міжнародних груп студентів і поліпшення їх навчальних досягнень у міжкультурному середовищі; неперервного професійного розвитку; здійснення рефлексії щодо особистісної діяльності в якості міжнародного викладача; розвитку здібностей щодо самоконтролю особистісного й професійного вдосконалення у процесі міжнародної педагогічної діяльності у ВНЗ [315, 4].

Як зазначалося, зміст програми базується на п'яти стандартах, що відповідають п'яти ключовим аспектам професійної діяльності викладача в умовах інтернаціоналізації вищої освіти. Усі стандарти тісно взаємопов'язані між собою і формують у інтегровані вимоги до міжкультурної професійної компетентності сучасного педагога. Їх можна застосовувати як основу для перевірки кваліфікації викладачів будь-яких навчальних закладів міжнародного чи локального статусу, для підготовки студентів, а також для розроблення інтернаціонального навчального плану у ВНЗ. Проаналізуємо ці стандарти докладніше:

1. Освіта у міжнародному і міжкультурному контексті. Відповідно до першого стандарту, викладачі мають бути ознайомлені з характерними рисами освіти у міжнародному вимірі. Тобто, вони визнають і розуміють особливості диверсифікованого суспільства, ефективно спілкуються й працюють у міжкультурному середовищі, а також можуть поєднати міжнародні аспекти роботи з місцевими потребами.

2. Педагогічні компетентності міжнародного педагога. Згідно з другим стандартом, викладачі знають про широку різноманітність стратегій і методів навчання сучасних студентів. Вони також усвідомлюють, що в різних країнах світу розробляються інтернаціоналізовані навчальні плани для ВНЗ, які спрямовані на адаптацію потреб студентів до міжнародного контексту. Це, як

правило, стосується студентів з різним рівнем володіння англійською мовою; з різними навчальними стилями; з різним культурним походженням, а також з різним попереднім освітнім досвідом. Викладачі прагнуть допомогти студентам досягти академічної успішності, зокрема, стати лінгвістично компетентними, активними, відповідальними громадянами глобального суспільства.

3. Навчання студентів, для яких англійська мова є додатковою мовою спілкування. Третій стандарт є надзвичайно важливим для формування міжкультурної компетентності педагогів, оскільки відповідно до його вимог, викладачі розуміють, як створити позитивне навчальне середовище, що відповідає потребам студентів, які вивчають англійську мову як додаткову мову спілкування, а також усвідомлюють необхідність підтримувати постійне удосконалення грамотності на рідній мові, посилюючи повагу студентів до їхньої рідної мови та культури.

4. Мобільність студентів у ВНЗ є невід'ємною частиною функціонування сучасного навчального закладу. Тому педагоги з міжнародним статусом викладання мають усвідомлювати виклики і розуміти можливості, які створює процес викладання у мобільному студентському середовищі. Викладачі застосовують свою міжкультурну компетентність, насамперед, через співчуття й емпатію до студентів для їх супроводу у соціальному і навчальному міжнародному середовищі ВНЗ.

5. Рефлексивна практика – подальший професійний розвиток. Міжнародний контекст сучасної професійної діяльності у диверсифікованому студентському колективі вимагає від викладачів бути рефлексуючими практиками: тобто вони регулярно повинні переосмислювати власну практичну діяльність, встановлювати високі особисті цілі і брати відповідальність за неперервність професійного розвитку задля підвищення рівня міжнародної компетентності [567, 3].

Аналіз документу засвідчує, що критерії професійної діяльності перераховані у послідовності і, як правило, визначаються за допомогою

доступних для огляду характеристик діяльності. У таблиці 6.1.2.1. наведено критерії професійної діяльності до усіх стандартів. Розглянемо їх детальніше.

Таблиця 6.1.2.1.

Критерії професійної діяльності на відповідність стандартам кваліфікації «Міжнародний викладач»

1.	<i>Освіта у міжнародному і міжкультурному контексті</i>
1.1	Розробляє заходи, що сприяють культурному житті навчального закладу із залученням місцевих громад
1.2	Виражає і передає розуміння місцевої культури та можливості розвитку у студентів обізнаності з локальними традиціями
1.3	Створює середовище, що сприяє інтеркультурній взаємодії та вносить інтеркультурні перспективи у життя студентів
1.4	Посилює взаєморозуміння між студентами різного культурного походження
2.	<i>Педагогічні компетентності міжнародного педагога</i>
2.1	Розробляє, впроваджує, перевіряє й оцінює навчальну діяльність, що сприяє розвитку глобального мислення
2.2	Визнає та розрізняє різноманітні навчальні стилі, що наявні у різноманітній студентській групі та мотивує студентів адаптуватися до них
2.3	Вивчає можливості позанавчальної діяльності щодо розвитку глобальних перспектив
2.4	Ефективно використовує інформаційно-комунікаційні технології для покращення навчального процесу
3.	<i>Навчання студентів, для яких англійська мова є додатковою мовою спілкування</i>
3.1	Планує і запроваджує відповідні до потреб неангломовних студентів навчальні заходи
3.2	Намагається повною мірою інтегрувати неангломовних студентів до навчального середовища та навчальної групи
3.3	Переконує у важливості подальшого розвитку мовленнєвих навичок рідною для неангломовних студентів мовою
3.4	Застосовує теоретичні знання щодо особливостей засвоєння другої (додаткової) мови
4.	<i>Навчальна мобільність студентів у міжнародних школах</i>
4.1	Демонструє розуміння проблем культурної адаптації та культурної ідентифікації, з якими стикаються студенти під час перехідного періоду при звичаєння у новому ВНЗ
4.2	Використовує ефективні стратегії інтеграції іноземних студентів у навчальне та соціальне середовище
4.3	Підтримує іноземних колег і батьків іноземних студентів
4.4	Допомагає студентам, які переходять до іншого ВНЗ чи переїжджають до іншої країни
5.	<i>Рефлексивна практика – подальший професійний розвиток</i>
	Співпрацює з колегами в університеті щодо професійного й особистісного розвитку,

5.1	обмінюючись деякими аспектами професійної діяльності як міжнародний педагог
5.2	Підтримує діалог з колегами по всьому світу та відвідує міжнародні конференції й семінари, зокрема міжкультурного спрямування
5.3	Використовує фахову літературу щоб бути поінформованим про сучасні дослідження глобальної освітньої спільноти
5.4	Встановлює цілі й напрями особистісного удосконалення, а також докладає зусиль для міжнародного розвитку ВНЗ, в якій працює

Джерело: ECIS International Teacher Certificate Syllabus from August 2008 onwards. – European Council of International Schools, University of Cambridge, 2008. – 41 p.

Для того, щоб отримати сертифікат викладачі повинні: по-перше, відповідати вимогам для реєстрації на програму навчання; по-друге, пройти повний курс підготовки під керівництвом і спостереженням наставника; по-третє, розробити портфоліо розвитку міжнародної компетентності у процесі професійної діяльності, згідно зі встановленими в програмі вимогами; по-четверте, представити завершене портфоліо для зовнішньої оцінки фахівцям Міжнародної екзаменаційної комісії Кембриджського університету.

У цілому, весь курс навчання становить 180 годин, які необхідно пройти протягом 14 місяців під керівництвом наставника. Програма підготовки викладача-міжнародника розроблялася з метою акумуляції й поширення кращих прикладів прогресивного практичного досвіду викладання та навчання, тому переважна більшість представлених у викладацьких портфоліо документів про міжнародну професійну діяльність має реальне практичне підґрунтя, а також є свідченням роботи у ВНЗ до і під час навчання на програмі. Це передбачає, що якомога більше часу на підготовку інтегровано у професійну практику. Викладачі-стажисти можуть працювати у їх власному темпі, відповідно до особистих потреб і контекстів, дотримуючись при цьому встановленого розкладу програми. Програма підготовки викладача з міжнародним статусом складається з чотирьох компонентів: 1) навчальні курси в режимі «он-лайн», 2) теоретичне навчання в університеті, 3) он-лайнове навчання у мережі Інтернет, 4) практична діяльність у ВНЗ [315].

Охарактеризуємо кожен компонент окремо. Так, відповідно до структури програми, певна частина курсів надається викладачам для опанування у вигляді

дистанційного он-лайнного навчання. До них, приміром, відноситься курс з розвитку міжнародного мислення й світосприйняття. Також важливого значення для формування міжкультурної компетентності набуває уміння спілкуватися з колегами та широким колом фахівців у віртуальному середовищі. З цією метою ЄРМНЗ створила інтернет-сторінку програми підготовки викладача-міжнародника. На сторінці функціонує Форум викладачів-міжнародників та Інформаційний бюлетень, в якому містяться усі необхідні документи, пов'язані з програмою професійного розвитку «Міжнародний викладач».

Необхідно зазначити, що на сторінці розміщено портал для індивідуальних портфоліо всіх стажерів. Доступ до сторінки надається безпосередньо на початку навчання за програмою, а згодом усі стажисти отримують можливість через оператора сторінки спілкуватися з екзаменаторами, які відповідають на запитання, пов'язані з процедурою оцінювання й підготовки до іспитів. Певні проблеми можна також обговорити на Форумі, який раз на тиждень відвідують викладачі-ментори навчання. Зауважимо, що викладачі-ментори, які переважно виконують роль фасилітаторів у процесі навчання, проводять зі стажистами кількадевні семінари в Університеті. Такі семінари передбачають поєднання теоретичних лекцій та практичних тренінгових занять з: крос-культурного мислення, особистої вільної траєкторії навчання й мобільності, лінгвістичних і педагогічних аспектів викладання англійської мови як іноземної, осмислення практичної діяльності [27]. Як бачимо, їх тематика повністю відображає вимоги до кваліфікації викладача-міжнародника, що зафіксовані у стандартах і є основою для навчання на програмі та подальшого професійного розвитку.

Окремі заняття проводять також екзаменатори програми, які пропонують узгоджену стратегію розробки й подання портфоліо та демонструють шляхи й засоби створення цього документу на прикладі виконаних робіт попередніми учасниками програми. З метою створення психологічно комфортного навчального середовища для стажерів на базі Університету викладачі

організують зустрічі з випускниками програми, які об'єднані у всесвітню спільноту. Такі зустрічі мають позитивний вплив на особистий внутрішній процес підготовки й практичної діяльності викладачів-стажерів, оскільки вони можуть обговорити всі проблемні ситуації безпосередньо з практиками, а також створити власні контакти для реалізації майбутньої міжнародної співпраці на робочих місцях у ВНЗ.

На наш погляд, визначне місце у програмі підготовки відводиться університетам з міжнародним профілем роботи, для яких і готують викладачів зі сформованими міжкультурною та глобальною компетентностями. Це стосується насамперед тих університетів, з яких викладач вступив на стажування, адже більшість видів практичної роботи, що фіксується у портфоліо здобувача, потребує залучення різних категорій професорсько-педагогічного персоналу, студентів та університетської спільноти в цілому. Дослідження показує, що за умовами програми підготовки викладача-міжнародника педагогічна практика у ВНЗ потребує планування та організаційно-методичної підтримки з боку адміністрації навчального закладу, адже вона є необхідною ланкою для досягнення вимог стандартів, зокрема в межах першого стандарту передбачається виконання стажером певної позапланової (екстра-курикулярної) роботи; за умовами другого стандарту викладачеві необхідно здійснити два спостереження; третій стандарт передбачає проведення семінару зі студентами, для яких англійська мова є додатковою мовою спілкування; відповідно до четвертого стандарту стажер має розробити й реалізувати заняття за проблемним методом навчання тощо. Результати навчальної діяльності викладача оцінюються на підставі підготовленого портфоліо, метою створення якого є зібрання кращих прикладів практичної діяльності в межах кожного із «Стандартів міжнародного викладача». Протягом усього періоду професійної підготовки і розвитку викладачі збирають матеріали та документи, що засвідчують формування їх міжнародної компетентності в дії й дозволяють здійснити моніторинг рівня знань, умінь і навичок як міжнародних педагогів. Портфоліо розроблене в

електронному форматі, який кожен здобувач кваліфікації може особисто наповнювати зазначеною документацією у вигляді файлової інформації на сайті www.ecisportfolio.cei.org.uk

Важливим, на нашу думку, є поділ усіх документів на три категорії свідчень про професійний міжкультурний розвиток викладача, а саме: 1) свідчення про викладацьку діяльність викладача, безпосередньо пов'язані з його практичною роботою зі студентською групою, що базуються на авторських методичних розробках; 2) свідчення про навчальну діяльність студентів, покликані проілюструвати вплив роботи викладача на навчання й особистісний розвиток студентів; 3) свідчення про рефлексивну практику викладача, що пов'язані з професійним розвитком педагога і надаються за результатами регулярного й систематичного оцінювання його діяльності [27].

У портфоліо стажери також мають надати свідчення про виконання п'яти ґрунтовних видів робіт, які мають орієнтацію на практичне застосування і безпосередньо пов'язані з п'ятьма стандартами кваліфікації «Міжнародний викладач», а саме: розроблення і проведення позапланового (екстра-курикулярного) заходу/проекту; планування, викладання, оцінювання навчальної програми; розроблення і проведення семінару на тему «Вивчення англійської мови студентами, для яких вона є додатковою мовою спілкування»; проведення двох емпіричних досліджень-опитувань студентів, які знаходяться у перехідному процесі; а також завершене розроблення, виконання й осмислення особистого плану професійного розвитку [315].

6.2. Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у розвинених англomовних країнах

Експерти з міжнародної освіти обґрунтовують багато можливих наслідків розвитку індивідуальної та інституційної транснаціональної мобільності для національних систем вищої освіти різних країн, пов'язаних насамперед з проблемами міграції і забезпечення якості освіти. Аналітик Центру досліджень

й інновацій в галузі освіти Директорату з питань освіти ОЕСР С. Вінсен-Ланкран розробив три сценарії майбутнього розвитку ТВО на основі аналізу поширення ІВО відповідно до особливостей наявних стратегій у різних країнах [73, 86 – 109]. Згідно з *першим сценарієм «Стійке різноманіття інтернаціоналізації»*, автор передбачає продовження поступу ІВО з одночасним збереженням різноманіття національних систем вищої освіти щодо інституційної автономії, умов зарахування іноземних студентів, фінансування, гарантування якості, стратегій інтернаціоналізації. За таких умов заклади вищої освіти продовжуватимуть вмотивовано долучатися чи не долучатися до ІВО згідно з різними стратегіями уряду й керівництва у галузі освіти.

Так, стратегія отримання прибутку пошириться на усі англomовні й азійські країни, зокрема, Сінгапур, Малайзію, Гонконг, а відтак – ВНЗ цих країн продаватимуть свої програми вищої освіти шляхом запровадження оплати за навчання згідно з міжнародними ринковими цінами; за допомогою франчайзингу своїх програм по всьому світу та валідації закордонних ВНЗ, бажаючих відкрити представництва; а також шляхом відкриття зарубіжних кампусів своїх університетів та пропозиції своїх послуг з управління приватними університетами за кордоном. Такими послугами зможуть скористатися країни з потужними фінансовими можливостями, а сама вища освіта перетвориться на нову сферу надання послуг в цих країнах, зважаючи на поширеність англійської мови. Університети інших країн братимуть участь в ІВО по-різному, зокрема ВНЗ континентальної Європи та Японії активно залучатимуть іноземних студентів шляхом надання субсидій для отримання освіти. Отже, як бачимо, на інституційному рівні ця стратегія відповідатиме завданням зміцнення національного і міжнародного престижу, у той час як національні уряди використовуватимуть її як засіб розвитку економіки знань шляхом збереження позицій у міжнародних освітніх мережах. У деяких випадках цей підхід використовуватиметься для вирішення проблеми нестачі кваліфікованих робітників у сферах науки чи інженерії.

Стратегія узгодженого підходу до ІВО в межах першого сценарію залишиться найбажанішою для країн з дефіцитом ресурсів або мотивації щодо залучення до міжнародної конкуренції. Проте ці країни прагнутимуть розвивати наукові і культурні обміни, демонструючи так звану «очікувальну» стратегію. Відповідно до цього сценарію, у кожній країні пануватимуть національні системи гарантування якості вищої освіти, які відіграватимуть ключову роль у координації транснаціональної мобільності студентів і висококваліфікованих фахівців. Більшість країн переважно використовуватимуть національні сертифікаційні системи і критерії визнання кваліфікацій, зберігаючи національну специфіку в галузі змісту освіти, структурі програм і кваліфікацій, а відтак визнання дипломів і кваліфікацій і надалі здійснюватиметься ситуаційно з низкою ускладнень. Винятком можуть бути лише країни ЄС, котрі продовжуватимуть інтеграційну діяльність у напрямі створення ЗЄПВОН.

В межах *другого сценарію «Конвергенція в напрямі ліберальної моделі»* вища освіта стає послугою, що заснована на принципах торгівлі. Змагання за іноземних студентів, які сплачують за навчання згідно з ринковими цінами, набудатиме вираженого характеру. С. Вінсен-Ланкран зазначає, що більшість країн ОЕСР і низка країн, що розвиваються, лібералізуватимуть свої ринки для іноземних студентів, дозволивши ВНЗ автономно визначати рівень оплати за навчання. Усі форми ТВО розвиватимуться за рахунок неспроможності країн, що розвиваються, задовольнити внутрішній попит на послуги вищої освіти. У зв'язку з цим на міжнародний ринок освітніх послуг, вийде велика кількість нових постачальників освітніх послуг, як правило у партнерстві з традиційними університетами. Попри розширення міжнародної діяльності, англомовні країни втратять частку світового ринку освітніх послуг порівняно з іншими розвиненими країнами. В країнах, де університети перейшли на отримання прибутку від реалізації послуг на міжнародному рівні, скоротиться частка державного фінансування у їх бюджетах. Студенти і роботодавці зрозуміють необхідність збільшення частки приватних інвестицій у вищу освіту, що

спровокує дебати про доступність вищої освіти для студентів із незаможних верств населення, попри наявні системи стипендій і кредитів, котрі не у змозі задовольнити усі запити. Деякі ВНЗ відчуватимуть фінансові труднощі через неспроможність залучати достатню кількість студентів у зв'язку з високою конкурентністю.

В межах другого сценарію майже в усіх країнах створюватимуться національні системи забезпечення якості і визнання дипломів та кваліфікацій. За допомогою цих систем покращиться співставлення національних показників і процедур оцінки якості з міжнародними принципами. В деяких випадках агенції і профільні органи отримуватимуть право визнавати дипломи про вищу освіту і професійні кваліфікації на наднаціональному рівні. Поширення практики міжнародних рейтингів та пов'язані з цим репутаційні виклики, змусять університети проходити сертифікацію і потрапляти до одного з трьох конкуруючих «кіл якості», до яких увійдуть найкращі й визнанні транснаціональні ВНЗ.

ГАТС СОТ й регіональні торговельні угоди використовуватимуться для врегулювання відносин у секторі торгівлі послугами вищої освіти. Більшість країн розглядатимуть освітній сектор як експортну галузь і укладатимуть угоди про доступ на свій ринок міжнародних освітніх послуг. У результаті, на ринку пропозиції між традиційними ВНЗ, що не орієнтовані на прибуток, та інноваційними приватними ВНЗ, котрі орієнтовані на прибуток, посилюватиметься напруга, котру зніматимуть в межах СОТ. Річ у тім, що певні країни запроваджують державну фінансову підтримку для зниження цін на послуги вищої освіти на міжнародному ринку, що у свою чергу є скритою формою субсидування, котра викривляє принципи конкуренції у торгівлі послугами вищої освіти.

Третій сценарій «Тріумф країн, що розвиваються» уособлює переважно стратегічний підхід розвитку людського капіталу і знання, зокрема у галузі ТВО, котрий дозволив країнам, що розвиваються, досягнути високого економічного зростання, а також конкурентності їхніх систем вищої освіти

щодо якості і вартості послуг. Більшість традиційних ВНЗ й інноваційних транснаціональних постачальників освітніх послуг із країн, що бурхливо розвиваються, встановили партнерські відносини із закладами із розвинених англomовних країн з метою підвищення рівня якості. Ці країни передусім запровадили гнучку, але жорстку процедуру перевірки якості й акредитації з метою гарантування мінімального її рівня для міжнародних та внутрішніх освітніх програм на місцевому ринку освітніх послуг. У результаті зазначеної освітньої політики якість вищої освіти значно підвищилася, що дозволило їм повертати своїх студентів із закордону, а також залучати іноземних студентів із інших країн, що розвиваються у своєму географічному регіоні. На перспективу досить ефективною така стратегія підвищення власного потенціалу вбачається, до прикладу, в англomовній Індії, котра має усі можливості досягти найкращих результатів у експорті вищої освіти, шляхом приваблення іноземних студентів одночасно на свою територію та територію країн економічно-соціального впливу.

Іноземні студенти продовжуватимуть здобувати навчання в розвинених країнах, проте здебільшого виїжджатимуть на короткотермінові періоди для навчання в аспірантурі, що призведе почасти до певних проблем в деяких економічно розвинених країнах: по-перше, знизяться обсяги приватного фінансового забезпечення університетів через зменшення кількості іноземних студентів, котрі вчилися на комерційних засадах, що спонукатиме держави субсидувати такі навчальні заклади; по-друге, найрозвиненіші країни, зіткнувшись із проблемою старіння населення, зазнаватимуть нестачі кваліфікованої робочої сили, котру вони зазвичай задовольняли за рахунок рекрутингу іноземних студентів. Це спонукатиме держави надавати спеціальні стипендії обдарованим іноземним студентам та сприяти в отриманні ними статусу резидента. Високої активності також набуде інституційна мобільність програм і провайдерів у країнах, що розвиваються, визначаючи їх домінуючу позицію на світовому ринку ТВО у майбутньому.

Як бачимо, аналіз впливу ТВО на освітню галузь вимагає всеохоплюючого розгляду й комплексного вивчення цього феномену, врахування різноманітних, а подекуди й суперечливих, перспективних напрямів розвитку, визначених різними групами зацікавлених сторін, як то: навчальні заклади, державні профільні відомства, студенти, викладачі тощо. У такий спосіб, складна типологія форм і учасників ТВО обумовлює відмову від лінійного аналізу зазначеного явища на користь цілісного, багатовимірного. У цілому, дослідники ТВО вважають найбільш значущими для обґрунтування тенденції її розвитку на національному (країни) та інституційному (провайдера) рівнях. На національному рівні Ф. Альтбах і Дж. Найт [212], С. Вінсен-Ланкран [615], Р. Гарретт [339] та ін. обґрунтовують п'ять основних тенденцій, а саме:

1. *Розвиток людських ресурсів* – орієнтація економіки на знаннєву парадигму, демографічні зміни, мобільність робочої сили – все це стимулює країни звертати особливу увагу на розвиток людських ресурсів і рекрутинг талановитих фахівців, котрі отримали дипломи й кваліфікації у системі транснаціональної вищої освіти. У цілому спостерігається позитивна тенденція від «відтоку мізків» до «циркуляції мізків» як наслідок зростаючої академічної й професійної мобільності. Однак, цей феномен по-різному впливає на малі й великі, розвинені й ті, що розвиваються різними шляхами країни. Для деяких країн все ще зберігається загроза «відтоку мізків», пов'язана з академічною мобільністю студентів крізь кордони, зокрема у ті країни, де функціонує агресивна стратегія рекрутингу іноземних студентів. Інші країни розробляють реципієнтні стратегії ІВО через отримання навчальних програм і курсів від зарубіжних університетів, зменшуючи, у такий спосіб, ризик відтоку висококваліфікованої молоді закордон.

2. *Створення стратегічних альянсів* – транснаціональна мобільність студентів, науковців, програм, наукових проектів та освітніх ініціатив розглядається продуктивним засобом зміцнення геополітичних і економічних зв'язків між країнами, а також посилення конкуренції між ними. Протягом останніх десяти років дослідники спостерігають певну зміну сутності

співробітництва – від створення культурних альянсів до стратегічних політико-економічних союзів. Розвиток стратегічних альянсів є обопільно вигідним як для країни-постачальника, так і для країни-споживача.

3. *Нарощення прибутків* – для країни-постачальника освітніх послуг існує потужна мотивація використання ТВО як засобу нарощення прибутків від надання освітньо-професійних послуг на платній основі. Укладання нових франчайзингових угод, створення зарубіжних кампусів, поширення дистанційної й віртуальної освіти, а також залучення студентів на платне навчання слугує прикладами посилення комерційного підходу до ІВО. А той факт, що освітні послуги нині входять до переліку 12 секторів у ГАТС СОТ є позитивним доказом того, що імпорт й експорт освітніх послуг є потенційним предметом торгівельної діяльності комерційних компаній.

4. *Розвиток внутрішнього потенціалу країни* – у той час як одні країни зацікавлені в експорті освітніх послуг для нарощування прибутків, інші – воліють імпортувати освітні програми й цілі інституції для розбудови національного потенціалу. Річ у тім, що зростаючий попит на освіту в таких країнах не можливо задовольнити локальними ресурсами, тому вони створюють привабливі умови для постачальників освітніх послуг з триединою метою: 1) розширення доступу своїх громадян до освіти, 2) розвиток внутрішнього потенціалу країни, 3) підвищення якості національної системи вищої освіти.

5. *Міжнародний вимір соціокультурного розвитку суспільства* – соціально-культурні чинники, зокрема ті, що пов'язані з розвитком міжкультурної свідомості й національної ідентичності також мають велике значення, попри всезростаючий вплив політико-економічних факторів. Проте, спостерігаються змішані, а подекуди й суперечливі погляди на соціокультурні чинники. З одного боку, існує переконання, що якщо студент здобуває кваліфікацію зарубіжного університету на території своєї рідної країни, то залишається висока ймовірність збереження його національної ідентичності та вроджених культурних якостей. При цьому постає цілком закономірне питання,

наскільки культурно ідентичним є зміст та методи навчання імпортовані з іншої країни? З іншого боку, експерти наголошують на очевидних перевагах студентів, котрі живуть і навчаються за кордоном. Адже такий досвід сприяє розвиткові міжкультурної свідомості, формуванню глобальної компетентності та здійсненню порівняльних досліджень емпіричним шляхом про спільні й відмінні риси власної культури й рідної країни з навколишнім світом. Такий досвід важко здобути у процесі дистанційного чи віртуального навчання.

Варто зазначити, що на інституційному рівні Дж. Найт, Г. де Віт виокремлюють основні напрями, що формуються під впливом низки чинників, зокрема: встановлення цілей навчального закладу, контингенту студентів, профілю професорсько-викладацького складу, географічного розташування ВНЗ, способів фінансування, доступу до різних ресурсів, ступеню інституційної автономії, орієнтації на локальні, національні, міжнародні інтереси тощо [409]. До них науковці відносять шість напрямів, з поміж яких є такі, що притаманні й національному рівню, а саме:

1. *Здійснення досліджень й продукування знання* – складність і вартість продукування та розповсюдження знань, що є невід'ємною функцією ВНЗ, не можна применшувати. Враховуючи зростання взаємозалежності між націями й країнами, проблеми та виклики набувають глобального характеру і не можуть вирішуватися лише на національному рівні. Саме міжнародна співпраця й міждисциплінарний підхід визнано ключовими у подоланні багатьох глобальних проблем, зокрема, екологічних, терористичних, охорони здоров'я тощо. Уряди більшості розвинених країн та тих, що розвиваються, а також ВНЗ визначають міжнародний вимір науково-дослідної роботи і продукування знань пріоритетними чинниками розвитку ТВО та закладають їх як ключові компоненти цілепокладання у становленні освітніх інституцій.

2. *Розвиток професорсько-викладацького персоналу й студентства* – на інституційному рівні спостерігається переосмислення ІВО й ТВО як засобів розвитку глобальної і міжкультурної компетентностей у студентів та викладачів, спричинене низкою зовнішніх і внутрішніх чинників. З одного

боку, зростаюча кількість національних, регіональних, міжнародних та міжкультурних конфліктів спонукають викладачів допомагати студентам розвивати власне розуміння глобальних проблем і визнавати й цінувати культурне різноманіття. Мобільність ринку праці й поглиблення культурної диверсифікації громадянського суспільства, місцевої громади, і, навіть, трудових колективів також вимагають від студентів та викладачів сформованих умінь і навичок жити й працювати у гетерогенному середовищі. З іншого – посилення наголосу на відповідальності особистості за свою освіту, перехід на результато-центроване навчання й підготовку спонукало до запровадження компетентнісного підходу в освітню практику більшості країн, котрий нині утверджується на основі міжнародних ініціатив. Насамкінець, бурхливий розвиток ІКТ, зокрема Інтернет мережі, підкреслив необхідність поглиблення технологічної компетентності з огляду на нові можливості, що відкриває для людства інформаційна ера.

3. *Нарощення прибутків* – є зворотною стороною розвитку людського капіталу як мотивація до економічного процвітання. Не викликає сумнівів той факт, що деякі освітні інституції розглядають міжнародну діяльність як альтернативний шлях нарощення додаткових прибутків. Очевидно, що нині державні навчальні заклади скуті у лещатах одночасного зменшення державного фінансування і зростання вартості господарювання в умовах посилення звітності й конкуренції. Мотивація залучення до процесу ІВО з метою нарощення прибутків має комплексний характер. По-перше, не має чіткої відповіді чи буде використовуватися прибуток від міжнародної діяльності на субсидування кампусів, якщо більшість державних університетів за визначенням є неприбутковими організаціями. Можна припустити, що прибутки, зароблені за рахунок ІВО, мають бути реінвестовані на підтримку інших напрямів діяльності ВНЗ. По-друге, іншим аспектом, пов'язаним з генеруванням прибутків, є виникнення нових комерційних корпоративних провайдерів, що працюють на прибутковій основі. Цей факт безпосередньо

підтверджує загальне сприйняття ТВО як інтегрального компоненту процесу комерціалізації¹⁵ й товаризації¹⁶ вищої освіти в цілому.

4. *Утвердження міжнародної репутації* – традиційно, велике значення надавалося досягненню міжнародних академічних стандартів (критерії міжнародних рейтингів університетів). Нині ця мотивація трансформувалася у досягнення світової репутації *високоякісного навчального закладу міжнародного рівня*. Цей процес боротьби за всесвітнє визнання пов'язаний, насамперед, з привабленням найталановитіших учених, залученням великої кількості перспективних іноземних студентів, а також розробкою високотехнологічних проектів з суттєвим науково-дослідним потенціалом. Такі характеристики завжди слугували пріоритетом у розвитку передових університетів у світі, однак, останнім часом ця конкуренція набула комерційного відтінку і відбувається в економічному полі залучення інвестицій у наукові проекти та програми професійної підготовки висококваліфікованих фахівців. Навчальні заклади та компанії професійної освіти змагаються на ринку освітніх послуг за приваблення іноземних студентів, за можливості надання на комерційній основі навчальних програм, за освітні послуги у вигляді мовної підготовки й тестування. Намагання створити брендове ім'я в освітній сфері задля переваг у конкурентній боротьбі за ринки послуг змушує навчальні інституції звертатися до акредитаційних агенцій на національному й міжнародному рівнях, а відтак акредитація набуває ознак успішного підприємства.

5. *Забезпечення якості/відповідність міжнародним стандартам* – для більшості ВНЗ ІВО не є кінцевим результатом, радше засобом досягнення мети, котра у більшості випадків пов'язана з підвищенням якості національної освіти в цілому та функціонування навчального закладу зокрема. Внесок, який транснаціональний вимір робить у справу поліпшення якості і відповідності

¹⁵ *Комерціалізація* – трансформація діяльності на комерційну основу з метою досягнення прибутків; включення нових товарів і технологій у комерційну діяльність організації.

¹⁶ *Товаризація* – процес збільшення обсягів виробництва товарів і послуг для продажу на ринку.

вищої освіти міжнародним стандартам, як правило визначається метою ІВО. Зважаючи на взаємопов'язаність і взаємозалежність сучасного світу, важливим видається посилення транснаціонального виміру вищої освіти у викладацькій та науково-дослідницькій сферах, відповідно до потреб споживачів, громади, країни та суспільства. Дослідники ТВО переконані, що на практичному рівні вона відіграє ключову роль корисного допоміжного механізму залучення освітніми інституціями інновацій в управління, менеджмент, навчальну і наукову діяльність. Це ще один аспект, в якому ТВО може допомогти поліпшити якість ВНЗ та його основних функцій.

6. *Створення стратегічних альянсів* – протягом останнього десятиліття кількість багатосторонніх та двосторонніх угод про освітньо-наукове співробітництво експоненціально зростала. На ранніх етапах інтернаціоналізації ВНЗ жваво реагували на розширення можливостей створювати міжнародні інституційні мережі й зв'язки для різних цілей: транснаціональної мобільності, бенчмаркінгу, спільного розроблення курикулумів і навчальних програм, проведення конференцій і семінарів, здійснення наукових досліджень тощо. З часом їх накопичилося багато і більшість ВНЗ не в змозі підтримувати ці зв'язки належним чином, а відтак вони діють, здебільшого, на папері. У решти ВНЗ спостерігається посилення транснаціонального виміру в діяльності, що призвело до створення стратегічних альянсів з визначеними чіткими цілями й кінцевими результатами співпраці. Сьогодні міжнародного співробітництва інституцій характеризується наявністю тенденції до формування мереж. Зазвичай, мережі мають обґрунтовані стратегічні цілі і завдання, але у багатьох випадках ними важче управляти, ніж двосторонніми угодами, через складність роботи з різними освітніми й культурними системами.

Прискорене поширення транснаціональної інституційної мобільності програм і провайдерів спонукає нас до дослідження її впливу на студентів, які навчаються на програмах ТВО та провайдерів, що надають транснаціональні

освітні послуги. У Таблиці 6.2.1. нами узагальнено ключові напрями впливу ТВО на різні категорії споживачів освітніх послуг за кордоном.

Таблиця 6.2.1.

Вплив інституційної мобільності на студентів та провайдерів

Вплив	Студенти в країні-споживачеві	Провайдер у країні-постачальниці	Провайдер у країні-споживачеві
Покращення доступу до освіти/ розширення освітніх послуг у країні	Мають можливість отримати зарубіжну кваліфікацію без виїзду закордон. Можна не втрачати робочі і родинні зв'язки. Однак, можливості трудової міграції і професійної мобільності знижуються.	Привабливий для задоволення потреб місцевих громадян у вищій освіті та професійній підготовці.	Змагання, співпраця й співіснування з іноземними провайдерами.
Вартість/ прибуток	Для студентів дешевше відвідувати навчання на програмах іноземного ВНЗ вдома, ніж витратити додаткові гроші на проїзд та проживання закордоном. Однак, оплата якісних навчальних програм зарубіжних ВНЗ може бути занадто дорогою для більшості студентів.	Сильний стимул для нарощення прибутку за рахунок надання транснаціональних освітніх послуг, крім випадків, якщо діяльність не пов'язана з донорською допомогою та благодійністю. Проте, плата за послуги може бути надто високою для країни-споживача.	Різноманітність впливів та наслідків у залежності від того, чи співпрацює місцевий ВНЗ з закордонним, чи конкурує.
Вибір курсів і програм	Зростає доступ до програм та курсів, що мають попит на ринку праці.	Тенденція до пропонування популярних навчальних і професійних курсів, що не потребують великих інвестицій та розвиненої інфраструктури.	Необхідність пропонувати широкий вибір курсів, зокрема непопулярних серед абітурієнтів, та таких, що потребують об'єктивних лабораторій та устаткування.
Мовні й культурні аспекти / безпека	Розширюється доступ до вивчення іноземних мов. Можна не втрачати родинне, культурне й мовне оточення. Посилення терористичної загрози спричинило відмову студентів від міжнародних переїздів.	Проблема вибору мови викладання й розробки курикулуму у країні-споживачеві є суттєвою. Використання іноземної мови потребуватиме додаткової лінгвістичної підтримки й допомоги.	Здійснює навчальний процес рідною мовою відповідно до місцевих традицій та нормативів.

Якість	Студенти можуть обрати навчання вищої якості, ніж пропонують місцеві ВНЗ, проте водночас неубезпечені від низькоякісних освітніх послуг.	У залежності від типу транснаціональних освітніх послуг, їх якість може наражатися на небезпеку. Гарантування високої якості послуг може потребувати додаткових інвестицій.	Присутність зарубіжних провайдерів може стати катализатором запровадження інновацій і підвищення якості навчальної, управлінської та стратегічної діяльності ВНЗ.
Визнання кваліфікації	Зарубіжні кваліфікації визнаються з метою подальшого навчання або працевлаштування.	Можуть виникати труднощі щодо академічного визнання кваліфікацій та інституції у зарубіжній країні.	Визнані/акредитовані місцеві ВНЗ мають переваги і є привабливішими для зарубіжних провайдерів для надання грантової підтримки.
Репутація і суспільне визнання	Завдяки потужним маркетинговим заходам міжнародний імідж, як правило, помилково прирівнюється до високої якості надання освітніх послуг.	Імідж та репутація є ключовими чинниками високих наборів іноземних студентів і розвитку стратегічних альянсів.	Місцеві вищі постають перед вибором між провайдерами з хорошою/поганою репутацією та високою/низькою якістю.

Джерело: опрацювання автора за Knight J. Cross-border Education: An Analytical Framework for Programme and Provider Mobility / Jane Knight // Higher Education: Handbook of Theory and Practice. – Springer Academic Publishers: Dordrecht, 2006. – P. 345 – 396.

Можемо зробити висновок, що створення ключових стратегічних транснаціональних освітніх альянсів на національному або інституційному рівнях не є самоціллю, а насамперед, вважається засобом досягнення встановлених академічних, наукових, економічних, технологічних і культурних цілей у розвитку як країни, так і окремого навчального закладу.

Отже, здійснений аналіз різних форм ТВО, а також характеристика основних типів провайдерів транснаціональних освітніх послуг, що утверджуються на динамічній арені глобальної освіти, дає нам підстави визначити й обґрунтувати провідні тенденції становлення й розвитку ТВО, зокрема у сфері забезпечення її якості, налагодження міжнародної торгівлі освітніми послугами, сприянню у розвитку внутрішнього соціально-економічного потенціалу країн. На нашу думку, шість тенденцій зумовлюють подальший поступ досліджуваного феномена і обумовлюють вироблення

стратегій та регулятивних правил його функціонування на міжнародному, регіональному, національному й інституційному рівнях [25]:

По-перше, розширення доступу студентів до вищої освіти. Збільшення кількості випускників середньої школи, зумовлене демографічними трансформаціями; актуалізація освіти впродовж життя; зміна якості людських ресурсів, спричинена виникненням знанневої економіки, спричинило зростання попиту на вищу освіту і професійну підготовку, що, у свою чергу, визначається основним рушієм і мотивацією для розквіту усіх форм ТВО. На передній план у цьому процесі виходять проблеми забезпечення рівного доступу усіх студентів до якісних і відповідних потребам освітніх послуг. Попри те, що академічна мобільність добре задокументоване явище, точна кількість студентів, які беруть участь у ТВО, не відома, ні на національному, ні на міжнародному рівнях. Саме накопичення даних має стати пріоритетним напрямом для співпраці різних країн та організацій, оскільки без достовірної бази даних вкрай важко розробляти ефективні стратегії та нормативні правила.

По-друге, забезпечення якості ТВО. Впродовж останнього десятиліття посилилося значення забезпечення якості на інституційному та національному рівнях. Було створено нові регіональні мережі гарантування якості транснаціональних освітніх послуг. Пріоритетним завданням цих груп стало визнання й забезпечення якості послуг у галузі вищої освіти місцевими державними і приватними ВНЗ. Однак, бурхливий розвиток ТВО спричинив нові виклики у галузі забезпечення якості вищої освіти. Історично, національні агенції забезпечення якості не звертали належної уваги на якість імпортованих чи експортованих навчальних програм та курсів. В умовах ТВО постає питання у який спосіб перевіряти й співвідносити якість освітніх послуг, що надаються новими приватними комерційними провайдерами, котрі не входять до національної системи гарантування якості будь-якої країни. Очевидно, що необхідним є розробка міжнародних стандартів якості та процедур їх застосування у ТВО. Погляди експертів на проблему бажаності й цінності будь-яких міжнародних стандартів чи критеріїв якості розділилися, оскільки їх

запровадження може піддати ризику суверенітет національної системи або спровокувати стандартизацію освіти, що не завжди призводить до поліпшення якості стандартів як таких.

По-третє, розвиток нових підходів до акредитації ВНЗ. Усвідомлення необхідності забезпечення якості транснаціональних освітніх послуг призвело до розвитку нових підходів до акредитації та сертифікації сумлінних акредитаційних агенцій. Водночас збільшилася кількість сумнівних акредитаційних органів, що спричинило продаж фальшивих акредитаційних документів навчальним закладам з низьким рівнем освітніх послуг. Ринкові відносини в сфері вищої освіти і професійної підготовки надають все більшої ваги репутації та іміджу провайдерам та їх програмам. Більшість інвестицій зроблено в межах маркетингових заходів для визнання імені провайдера, що має на меті збільшення притоку потенційних студентів. Отримання акредитації провайдером є частиною маркетингової кампанії для гарантування майбутнім студентам високої якості навчальних програм й курсів. Бажання отримати акредитацію породжує певну комерціалізацію процесу забезпечення якості, оскільки провайдери прагнуть отримати якомога більше акредитаційних документів на різні програми й курси, що підвищуватиме їхню конкурентоздатність і підтверджуватиме міжнародне визнання й легітимність. Проблемним залишається питання щодо розпізнавання сумлінних і сумнівних акредитаційних агенцій, адже, як правило, ні транснаціональний провайдер, ні міжнародна агенція не є частиною національної системи вищої освіти. Разом з цим, з'являються нові мережі самопризначених інституцій та організацій, залучених до акредитації своїх членів. З одного боку, це позитивний підхід внутрішнього забезпечення якості освітніх послуг, однак постають сумніви щодо об'єктивності такого оцінювання. А, з іншого боку, запровадження цього підходу в межах ТВО непокоїть через можливе ігнорування цілей національної освітньої політики та культурних традицій окремих країн.

По-четверте, визнання кваліфікацій. Зростаюча академічна мобільність спричинила посилення уваги у міжнародній освітній політиці до визнання

кваліфікацій та зарахування кредитів. Довіра до програм вищої освіти і кваліфікацій є надзвичайно важливою для студентів, працедавців, академічної спільноти та суспільства в цілому. Критично важливим є визнання легітимними кваліфікацій, одержаних у системі ТВО, з боку працедавців та інших навчальних закладів на місцевому й міжнародному рівнях. На думку науковців, ця проблема є найзначущою в галузі ТВО з появою нових провайдерів та їхніх програм. Багато міжнародних організацій, зокрема ЮНЕСКО й ОЕСР, спільно розробляють відповідні директиви щодо забезпечення якості й прозорості кваліфікацій у СОП.

По-п'яте, з одного боку, втрата, а з іншого – залучення талантів. Сила розуму й інтелекту стає важливим чинником технологічного прогресу, розвитку економіки та трудової мобільності висококваліфікованих працівників у більшості країн світу. Посилення транснаціонального руху вчених, експертів і викладачів є частиною зростаючої конкуренції за людський капітал в умовах економіки знань. Спостерігається тенденція руху академічного персоналу не лише з країни в країну, а й з сектору вищої освіти у бізнес корпорації, де вчені та викладачі можуть отримати набагато вищі прибутки й кращі можливості для роботи. Сектор вищої освіти зазнає позитивного і негативного впливів від такої мобільності, у залежності від того, чи втрачає країна талановитих громадян, чи, навпаки, залучає їх до діяльності на свою користь. Також прослідковується очевидний зв'язок між мобільністю/рекрутингом іноземних студентів та імміграційною потребою у кваліфікованій робочій силі країни-рекрутера. Отже, складна і взаємозалежна динаміка відносин між національною політикою в галузі міжнародної освіти, міграційною політикою та національними стратегіями розвитку внутрішнього (у тому числі людського капіталу) потенціалу різних країн потребує, на наше переконання серйозних досліджень.

По-шосте, торгівля освітніми послугами у вищій освіті. Прийняття ГАТС СОТ стало попереджувальним сигналом для керівників сектору вищої освіти в усьому світі, оскільки вища освіта традиційно розглядалася як державна послуга. З часу прийняття нової міжнародної угоди про торгівлю, вищу освіту

визнано предметом комерційної торгівлі, послугою, яку можна продавати й купувати в межах правил СОТ [433, 866]. Академічна мобільність студентів і викладачів, інституційна мобільність програм і провайдерів розглядається як важливий економічний чинник розвитку країн, значення якого експоненціально зростатиме, зважаючи на підвищений попит на вищу освіту й подальшу професійну підготовку. Затвердження ГАТС сприймається експертами двояко: з одного боку, як розширення можливостей та переваг, а з іншого – як потенційний ризик [415]. Таким чином, встановлення нових міжнародних нормативів у сфері торгівлі послугами поживляє цікаві дебати в освітній і науковій спільноті.

6.3. Прогностичне обґрунтування розвитку транснаціональної вищої освіти в Україні в умовах інтеграційних процесів

В управлінні вищою освітою суттєвого значення набуває стратегічне планування, в якому важливим є врахування критеріїв довгострокового розвитку та визначення чинників, що впливатимуть на нього в майбутньому. У цьому підрозділі ми звернемося до розробок Секретаріату ОЕСР, здійснених у межах проекту «Майбутнє університетів», щодо вироблення стратегічних рішень з модернізації вищої освіти в країнах-членах цієї організації. Мова йде про чотири прогностичні сценарії розвитку вищої освіти, котрі розглядаються як методи «послідовного і логічно обґрунтованого опису альтернатив майбутнього, що відображають різні проєкції минулого, сьогодення і майбутнього розвитку, а відтак є основою для подальших дій». Аналітики представили своє бачення у такій перспективі: 1) «Вища освіта як відкрита мережна взаємодія»; 2) «Вища освіта на захисті інтересів і потреб регіональних та місцевих суспільств»; 3) «Вища освіта як нова форма суспільно-державної відповідальності»; 4) «Вища освіта як корпорація» [333, 1]. Проаналізувавши зазначені сценарії, ми дійшли висновку, що два з них найповніше представляють транснаціональний вектор розвитку вищої освіти у XXI ст., а

саме: «Вища освіта як відкрита мережна взаємодія» та «Вища освіта як корпорація». Отже, коротко охарактеризуємо зазначені сценарії.

У межах *першого сценарію «Вища освіта як відкрита мережна взаємодія»* освіта трактується як високо інтернаціоналізована, що передбачає інтенсивну мережеву взаємодію між інституціями вищої освіти, дослідниками, студентами й іншими зацікавленими сторонами, зокрема промисловими підприємствами. Запровадження нових технологій призводить до зміни підходів у викладанні й організації освітнього процесу, зокрема диференціації цільового використання аудиторного часу за рахунок збільшення числа малих тематичних семінарів й інтерактивних дискусій та інтенсифікації індивідуальної роботи зі студентами. Модуляризація освітнього процесу одночасно постає чинником і наслідком широкого використання англійської мови як загальноприйнятої. Міжнародне співробітництво в галузі наукових досліджень посилюється через тісну взаємодію у межах університетів та поміж ними. Воно стає можливим завдяки розширенню доступу до результатів наукових досліджень і збільшення відкритості наукового знання. Модель відкритої мережної взаємодії базується на широкому співробітництві. Посилення такої взаємодії ВНЗ і поступова гармонізація систем вищої освіти дозволяє студентам різних країн обирати програми для навчання із глобальної мережі постачальників освітніх послуг, а також структурувати індивідуальні навчальні плани. Таку модель навчання можна назвати автономною, оскільки студенти мають можливість навчатися за кордоном, відвідувати унікальні курси в он-лайн режимі в будь-якій точці земної кулі за допомогою мережі Інтернет. Розвиток мережної взаємодії на основі новітніх технологій дозволяє ВНЗ, у тому числі із країн, що розвиваються, котрі не зорієнтовані на науково-дослідницькі розробки, широко використовувати результати наукових досягнень й досліджень, отримувати переваги від розвитку наукового знання. Учені й студенти, які не мають необхідних ресурсів для реалізації наукових досліджень, отримують доступ у реальному часі в мережі Інтернет до дослідницького інструментарію (моделювання, комп'ютеризації і візуалізації

результатів наукових досліджень) для подальшого вторинного аналізу, котрий використовують лише ВНЗ з найсучаснішим устаткуванням. З часом посилення взаємодії уможливить створення основи для відкритіших та довірливіших відносин між університетами і призведе до спрощення процедур визнання освітніх послуг, котрі пропонують зарубіжні партнери [151, 122].

Вивчення автентичної літератури з теми дослідження показало, що останніми десятиліттями широкого розвитку набули міжнародні дослідницькі проекти на засадах партнерства, консорціуми, навчання за кордоном. Поширюється культура відкритості й доступності інформації й знання в цілому, котра дещо ускладнює звичні традиції інтелектуальної власності. Експерти ОЕСР переконані, що реалізація цього сценарію можлива на основі розвитку добровільного внутрішньодержавного та міждержавного співробітництва, а також внутрішньо- та міжуніверситетської взаємодії, що забезпечує послідовну гармонізацію різних систем вищої освіти. [535, 56]. Отже, становленню і розвитку міжнародних мереж взаємодії сприяють зниження вартості комунікаційних та транспортних послуг, інтенсивний розвиток ІКТ, а також широке визнання концепції відкритого знання, відповідно до якої необхідно розширювати відкритість результатів наукових досліджень у тому сенсі, що наукові розробки і діяльність учених підтримуються переважно на кошти платників податків.

Згідно з *четвертим сценарієм «Вища освіта як корпорація»* ВНЗ включені у глобальну конкуренцію за надання освітніх і дослідницьких послуг на комерційній основі. Викладацька й дослідницька діяльності ВНЗ великою мірою розрізнені через включення цих послуг до переліку зобов'язань ГАТС. Значну частину глобального ринку освітніх послуг складають послуги професійної освіти. Університети працюють в умовах жорсткої конкуренції за залучення студентів, а відтак відкривають нові інститути й філії закордоном, реалізують франчайзинг освітніх програм тощо. Загальновизнаною мовою наукових досліджень і програм професійної освіти є англійська, у той час як для програм додипломної вищої освіти використовують національні мови

територіальної приналежності ВНЗ. Діяльність більшості транснаціональних інституцій вищої освіти і реалізація транснаціональних програм практично повністю забезпечується людськими ресурсами приймаючої країни. Розвиток міжнародного ринку послуг вищої освіти й наукових досліджень відбувається на комерційній основі. Інститути вищої освіти орієнтовані переважно на надання послуг, що є предметом їх комерційної діяльності й основним джерелом прибутків. У результаті такого розподілу дослідницькі інститути переживають певні труднощі у наданні якісних освітніх послуг, у той час як більшість професійних і класичних ВНЗ практично повністю орієнтовані на викладання.

Більшість сегментів ринку освітніх послуг формуються відповідним попитом і регулюються правилами організації і ведення бізнесу, зокрема, залежністю від споживчого попиту, орієнтацією на ефективність управління й адміністрування ВНЗ. Водночас, найпрестижніші університети формують пропозицію й регулюють свою діяльність на основі зовнішньої експертизи. Уряди продовжують підтримувати й субсидувати дослідницьку й викладацьку діяльність ВНЗ у некомерційних галузях освіти, а саме: археології, вивченні прадавніх мов тощо. Однак, згідно з принципами вільної торгівлі державне фінансування не порушує процесу пропозиції освітніх послуг у комерційному секторі функціонування ВНЗ. Окремі інститути і навіть цілі системи вищої освіти спеціалізуються відповідно до галузей конкурентних переваг. Це призводить до становлення й розвитку міжнародного розподілу праці у сфері вищої освіти, в результаті якого одні країни досягають престижу у сфері надання якісних програм додипломної вищої освіти, а інші – стають успішними завдяки програмам післядипломної професійної освіти та реалізації наукових досліджень. Країни, що розвиваються, поступово нарощують конкурентний потенціал у специфічних галузях наукових досліджень, звичайною практикою стають аутсорсингові дослідження. У межах дослідницького сектору відбувається боротьба за всесвітньо відомих учених. Основні дослідницькі проекти фінансуються державою, однак на основі відкритих й справедливих

конкурсних процедур, відповідно до яких дослідницькі центри з усього світу можуть подавати заявки на участь у конкурсі. Відбувається швидке посилення спеціалізації дослідницького сектора. Важливим джерелом інформації про переваги різних освітніх послуг слугують міжнародні системи рейтингів [151, 126].

П. Сантьяго (P. Santiago), К. Тремблей (K. Tremblay), Е. Басрі (E. Basri), Е. Ернел (E. Arnal) стверджують, що реалізація цього сценарію можлива за умови застосування певних форм лібералізації торгівлі освітніми послугами. Подібні зміни підтримуються низькою собівартістю комунікаційних і технічних засобів передачі даних, а також посиленням міграції населення. Велике значення має збільшення приватних коштів у загальній сумі фінансування й забезпечення галузі вищої освіти, що сприяє визнанню її послуг на рівні з іншими видами послуг на міжнародному ринку. Зацікавлені сторони у розвитку сектора послуг вищої освіти приходять до висновку про нераціональне збереження обмежень у цьому секторі національних ринків й необхідності включення послуг вищої освіти у процес міжнародної торгівлі і конкуренції, як це відбулося в інших, переважно, державних секторах [535]. Освітні й дослідницькі послуги включено до переговорів позиції країн в межах ГАТС СОТ. Розвинені англomовні країни, та ті, що швидко розвиваються завдяки транснаціональним інституціям останніх, а саме: Австралія, Малайзія, Нова Зеландія, Сінгапур, Велика Британія, здійснюють перехід національних систем вищої освіти на експорт послуг в галузі вищої освіти і наукових досліджень. Комерціалізація послуг вищої освіти призводить до значного зростання показників мобільності освітніх програм і університетів у цілому. В останню декаду зросла конкуренція університетів за залучення іноземних студентів. Водночас збільшилося фінансування наукових досліджень з приватних джерел та кількість приватних дослідницьких проектів [535, 105].

Закцентуємо, що отримавши перший імпульс серед розвинених англomовних країн-піонерів, нині торгівля послугами у галузі вищої освіти набула широкого розповсюдження й стала всесвітньою практикою, що швидко

розвивається. Збільшилася кількість країн, котрі відкрили ринки освітніх послуг, підписавши ГАТС СОТ або двосторонні угоди про вільну торгівлю. Транснаціональні послуги вищої освіти складають суттєву частку в національних економіках країн. Так, лише прибутки від мобільності студентів у сукупних прибутках від експорту послуг становлять 40 млрд. дол. США. Кількість країн, котрі запроваджують повну оплату за навчання для студентів, стабільно збільшується [207, 48].

Як бачимо, розвиток транснаціональних освітніх систем відкриває універсальний шлях для вирішення спільних для світового товариства проблем в галузі вищої освіти, спричинених глобалізацією. Необхідно зрозуміти, що Україні нічого не нав'язують ззовні. Адже транснаціоналізація освіти, в межах якої відбувається інтеграція національних систем вищої освіти країн світу, у тому числі й української, дає нам можливість поетапно зробити свій вибір формату участі в ньому на основі збереження кращих традицій, визначення пріоритетів розвитку, інструментів та способів здійснення необхідних змін для підвищення конкурентоздатності вітчизняної вищої школи.

Усвідомлення цієї особливості міжнародної інтеграції є лише першим кроком, який вимагає внутрішньої трансформації української освітньої системи. Переконані, що наша країна може зробити суттєвий внесок у інтеграційні процеси, володіючи власною практикою побудови й розвитку спільного освітнього простору за умов наявних національних, культурних, мовних, конфесійних розбіжностей. Однак, необхідно зауважити, що українська система вищої освіти протягом багатьох десятиліть функціонувала для вирішення завдань планової економіки і забезпечення потреб закритого для зовнішньої взаємодії радянського суспільства. У той час як країни Західної Європи і Північної Америки адаптували вищу освіту до ринкової економіки, яка нині формується і в Україні. Зважаючи на той факт, що ринок освітніх послуг стає дедалі більш транснаціональним, зволікання з модернізацією вітчизняної системи вищої освіти і її налаштуванням на вимоги глобалізованого освітнього простору може знову призвести до ізоляції українського суспільства

та неприйняття українських фахівців на світовому ринку праці. Адже в сучасних умовах розвитку соціуму майже неможливо уявити закриті національні системи освіти – саме поняття освіти нині вже містить аспект транснаціоналізації, оскільки освіченість й професіоналізм передбачає володіння міжнародними здобутками у будь-якій галузі науки чи виробництва [25].

Розширення міжнародного експорту освітніх послуг за останні двадцять років увійшло до найважливіших пріоритетів державної політики розвинених англomовних країн, передусім, Великої Британії, США й Австралійського Союзу. Такий стан справ, на наш погляд, пояснюється декількома причинами, а саме: по-перше, підготовка фахівців для зарубіжних країн стає однією з найвигідніших статей експорту; по-друге, підготовка фахівців для інших країн – це сприяння реалізації геополітичних і економічних інтересів країни; по-третє, прагнення привабити іноземних студентів спонукає уряди країн-експортерів реформувати системи підготовки фахівців з урахуванням вимог світового ринку праці, підвищувати якість навчання у ВНЗ, розробляти нові навчальні програми і курси з імплементацією міжнародного компоненту, що забезпечує підготовку випускників до роботи в умовах глобальної економіки, і перетворення національних університетів у міжнародні науково-освітні комплекси; по-четверте, прагнення країн-експортерів освітніх послуг використовувати кращих іноземних студентів для розвитку економіки і науки на своїх теренах [34].

Враховуючи зазначене, уряди країн-експортерів виявляють серйозну підтримку своїм ВНЗ, у тому числі й фінансову, щодо залучення іноземних студентів. Ми поділяємо думку дослідників про те, що залучення значної кількості іноземних студентів у систему вищої освіти досліджуваних розвинених англomовних країн є результатом насамперед активної міжнародної маркетингової діяльності університетів, а також цілеспрямованої державної економічної, політичної й інформаційної підтримки.

Можливість отримання додаткових коштів особливо актуальна для України в умовах сучасної фінансової кризи та очевидного недофінансування освітньо-наукової сфери. За даними Міністерства освіти і науки надання освітніх послуг іноземним громадянам дозволило ВНЗ України лише за останні 4 роки заробити 280 млн. дол. США, а також забезпечити робочими місцями 5 тис. викладачів і професорів. За останні роки в Україні спостерігається стійка тенденція щодо збільшення контингенту іноземців, які здобувають вищу освіту, що уможливило входження нашої країни до десятки лідерів у галузі транснаціональної освіти. У 2011 р. в українських ВНЗ навчалося 55 тис. іноземців із 137 країн світу, зокрема за подвоєними програмами між університетами України та Франції, Німеччини, Польщі, Росії, КНР тощо [172].

До незаперечних переваг української вищої школи відносяться науковість, фундаментальність й енциклопедичність освіти, що стають пріоритетними напрямками у пошуку нових моделей розвитку університетів зарубіжжя. Адже, у Декларації Першої Всесвітньої конференції ЮНЕСКО «Вища освіта у XXI столітті: підходи і практичні заходи» (1998 р.) зазначено про необхідність відмови від підготовки «фахівців за вузькими спеціальностями» на користь фундаменталізації, котра сприяє підготовленості фахівців до професійної мобільності в умовах швидких технологічних змін [75, 30]. Для прискорення експортної діяльності українських університетів важливим є посилення попиту іноземних студентів на вивчення фізико-математичних та комп'ютерних наук, в яких українські ВНЗ мають значний досвід та міжнародне визнання. Крім того, приєднання України у травні 2005 р. до Болонської конвенції з вищої освіти, перспектива взаємовизнання європейських та українських дипломів, а також формування спільних підходів до якості освіти, сприяє розширенню експортних можливостей українських ВНЗ.

На наш погляд, Україна, з академічної точки зору, має необхідні стартові умови для підвищення конкурентоспроможності на світовому ринку освітніх послуг та суттєвого збільшення експортних пропозицій. Проте, відсутність

усвідомлення на всіх рівнях, величезного економічного і геополітичного значення експорту освітніх послуг у цілому для розвитку країни, відсутність цільової державної програми, чіткої скоординованої діяльності основних суб'єктів на державному, регіональному і місцевому рівнях, гальмує різновекторність міжнародної торгівлі освітніми послугами та ширшого залучення іноземних студентів і викладачів з далекого зарубіжжя. А відтак, вважаємо за необхідне вдумливе вивчення прогресивного досвіду вироблення національної політики щодо експорту освітніх послуг та розвитку ТВО в країнах-лідерах.

Проаналізувавши феномен ТВО в її онтогенезі й вплив на різні сфери суспільного розвитку можемо стверджувати, що одним із чинників запровадження певних форм ТВО в різних країнах є, насамперед, прагненням до вдосконалення якості національної системи вищої освіти шляхом адаптації високих стандартів та ефективного досвіду зарубіжних країн. А це у свою чергу спричиняє позитивну конкуренцію між місцевими та зарубіжними вищими навчальними закладами і слугує важливою спонукою до підвищення якості освітніх послуг. Вивчення міжнародного досвіду утворює в думці, що протягом останніх десятиліть розвиток ТВО у більшості розвинених країн та тих, що розвиваються, стає об'єктом і предметом державної політики, спрямованої на вирішення конкретних внутрішніх політичних, соціальних та фінансових проблем. Звернення вітчизняних учених і менеджерів і у галузі освіти до досвіду таких країн дозволить критично оцінити переваги і недоліки наявних стратегій і розробити власну політику забезпечення сталого розвитку суспільства, на основі розширення можливостей кожного громадянина на отримання високоякісної конкурентоспроможної освіти й кваліфікації. Як зазначалося нами у першому розділі дослідження, сучасний етап розвитку ТВО характеризується наявністю чотирьох стратегій її реалізації у різних країнах світу, а саме: стратегії узгодженої взаємодії; стратегії залучення кваліфікованої робочої сили, стратегії отримання прибутків та стратегії розширення можливостей. Зазначені стратегії, як правило, реалізуються за допомогою

комбінованого підходу кращих практик з кожної, спираючись на одну із них як основну.

Аналіз літератури та темою дослідження уможливорює висновок про найбільшу популярність стратегії розширення можливостей. Адже, останніми роками у міжнародних наукових та управлінських колах широкого обговорення набуло питання впливу ТВО на формування потенціалу (capacity development/building) й розширення можливостей певної країни у контексті сталого суспільного розвитку [34]. С. Вінсен-Ланкран стверджує, що розвиток потенціалу – це процес, за якого окремі громадяни, організації й суспільство в цілому протягом певного часу формує, адаптує та підтримує власний потенціал, іншими словами – це здатність до ефективного управління наявними ресурсами. Крім того, розвиток потенціалу залежить від набуття людським капіталом високого рівня компетентностей та моніторингу цього прогресу [615, 49].

Не можна не погодитися, що саме вища освіта впливає на розвиток потенціалу країни, оскільки формує висококваліфікований людський капітал для різних галузей економічної діяльності, а також постійно досліджує й моніторить цей прогрес. Саме по собі поняття «розвиток потенціалу/розширення можливостей» обґрунтоване у кінці 80-х рр. ХХ ст., а у широкий вжиток увійшло протягом наступного десятиліття зі стратегічними документами суспільного розвитку ОЕСР і ПРООН. У 90-ті роки ХХ ст. концепція розвитку потенціалу ознаменувала певну зміну у ставленні розвинених країн та міжнародних організацій до країн з низьким рівнем розвитку, а саме: перехід від надання асистентської і донорської допомоги до формування опосередкованої стратегії розширення власних можливостей [220, 155 – 177].

Згідно з документами ОЕСР й ПРООН, концепція розвитку потенціалу побудована на основі навчання й набуття індивідами низки умінь та залучення до інституцій необхідних фінансових і людських ресурсів. Формування умінь і компетентностей, на відміну від трансферу технологій, неодмінно призводить до підвищення ефективності діяльності як інституцій, так і фахівців у країнах,

що розвиваються. За цих умов, зарубіжні ресурси розглядаються як засоби поширення знань, котрі посилюють й розширюють внутрішні можливості реципієнтів. На основі означеної концепції різними країнами, що розвиваються, розробляються стратегії зміцнення потенціалу як компонент політики сталого розвитку суспільства, з метою визначення власних потреб, розроблення й імплементації відповідних локальному контексту механізмів реалізації. Найвища мета зазначеної стратегії полягає у зниженні рівня залежності країни від зовнішньої допомоги [498, 25 – 26].

Експерти в галузі вищої освіти однак не погоджуються у своїх переконаннях, що нині наявні й обґрунтовані три основні мотиви залучення ТВО до стратегії зміцнення потенціалу в країнах, що розвиваються, а саме:

- 1) *розширення доступу до вищої освіти різних верств населення;*
- 2) *збільшення різноманітності й відповідності вищої освіти запитам суспільства;*
- 3) *підвищення якості вищої освіти* [651, 65].

У більшості випадках ТВО розглядається як засіб одночасного досягнення цих трьох цілей, хоча саме вдосконалення якості вищої освіти вважається найбажанішим результатом впливу у короткотерміновій перспективі. Обґрунтуємо пріоритетність визначених цілей докладніше.

Останніми десятиліттями багато країн, що розвиваються зіткнулися з проблемою неможливості забезпечити наявний попит на вищу освіту серед населення з середнім рівнем достатку, що спричинено недостатньою кількістю місцевих ВНЗ. Для цих країн ТВО є засобом забезпечення доступу до вищої освіти місцевій молоді. Адже для надання освітніх послуг й формування людського капіталу країна повинна мати певні потужності, у тому числі, достатню кількість відповідних високоосвічених фахівців. Навіть, якщо країна має достатнє фінансове забезпечення але, водночас, низький відсоток випускників ВНЗ, вона стикається з суттєвими труднощами у розвитку власної системи вищої освіти, оскільки їй бракує академічного професорсько-викладацького контингенту. Отже, такі країни можуть використовувати

потенціал ТВО з подвійною метою: по-перше, для якісної професійної підготовки населення у відповідності з попиту ринку праці, а, по-друге, для прискореного розвитку власної системи вищої освіти [34].

У цьому процесі важливу роль відіграють транснаціональні приватні навчальні заклади, що забезпечують швидкий доступ до освітніх послуг на комерційній основі. Більше того, вони певною мірою, втілюють принципи розвитку потенціалу і надають країнам та індивідам можливості укласти угоди щодо отримання відповідного освітнього контексту й технологій. Однак, якщо приватні освітні послуги не базуються на політиці надання спеціальних грантів і позик, вони можуть спричинити значну нерівність у доступі до якісної освіти, оскільки залучатимуть лише невелику кількість платоспроможного населення. Такі обставини перешкоджатимуть розвитку внутрішнього потенціалу на стабільній основі. Зважаючи на те, що ТВО у розвинених країнах набула характеру експортного товару, існує ризик зниження рівня допомоги від цих країн у розвитку потенціалу для більшості держав, що розвиваються. Річ у тім, що у країнах з низьким рівнем економічного доходу розвиток ТВО на комерційній основі неможливий доки не сформується відповідний прошарок суспільства середнього рівня достатку.

ТВО також спроможна урізноманітнити пропозиції для студентів щодо навчання на спеціальних програмах, котрі відсутні у курикулах вітчизняних ВНЗ. Більше того, вона здатна допомогти місцевим інституціям у раціональному оновленні й доповненні їхніх навчальних програм, відповідно до потреб найважливіших секторів економіки та національної стратегії формування внутрішнього потенціалу. Річ у тім, що здебільше маленькі країни з нерозвинутою системою вищої освіти, не завжди спроможні надати повний спектр навчальних курсів з усіх дисциплін, тому вони охоче використовують можливості транснаціональної академічної мобільності задля удосконалення власних освітніх послуг. Інші країни спроможні надати усім бажаючим вищу освіту, але за певних історичних обставин мають обмежену кількість професійних навчальних програм, щоб готувати фахівців з актуальних галузей

економіки. У цьому випадку ТВО допомагає розширити освітні можливості місцевої системи вищої освіти з розвитку людських ресурсів. Водночас, підготовка достатньої кількості відповідних економічному розвитку країни фахівців сприяє створенню системи моніторингу й оцінювання прогресу, що є важливою функцією системи вищої освіти. Як правило, у країнах, що розвиваються, така система контролю відсутня [54, 49]. Водночас, вони потерпають від низького рівня якості вищої освіти, причиною чого, насамперед, є:

1) відсутність відповідної критичної маси науковців та фахівців з вищою освітою;

2) недостатня кількість фінансових ресурсів для залучення провідних дослідників, створення навчальних та дослідницьких потужностей;

3) на відміну від розвинених країн, вони меншою мірою залучені до міжнародної знанневої мережі, мають коротшу історію наукових досліджень і меншу кількість наукових шкіл;

4) нераціональне використання наявних людських ресурсів для розвитку системи вищої освіти [267, 173].

Як бачимо, усі зазначені проблеми пов'язані здебільшого з відсутністю висококваліфікованих науковців та викладачів у ВНЗ. ТВО спроможна частково вплинути на вирішення проблеми низької якості вищої освіти завдяки індивідуальній та інституційній мобільності навчальних програм і викладацького персоналу. Так, викладачі й випускники університетів, навчаючись закордоном, отримують якісну освіту і підготовку, формують ключові професійні компетентності, необхідні для покращення університетського сектору своєї батьківщини. А запрошення на роботу провідних науковців стимулюватиме місцеве управління освітою до покращення соціального й професійного статусу викладачів місцевих ВНЗ, адже різниця в їх діяльності й утриманні не може бути суттєвою.

Яскравим прикладом поліпшення якості вищої освіти завдяки транснаціональній індивідуальній мобільності може слугувати Мексика, в якій

відсоток штатного професорсько-викладацького складу протягом 1996 – 2002 рр. зріз з 30% до 65%. Таке зростання відбулося завдяки імплементації «Системної програми удосконалення університетів» з метою поліпшення якості та підвищення кваліфікації викладачів шляхом працевлаштування нового персоналу, а також створення широкої системи післядипломної освіти. Ця програма передбачала, серед іншого, і можливості навчання закордоном, переважно, на докторських програмах [615, 71].

Закцентуємо, що студентська й викладацька мобільність є ефективним засобом розвитку потенціалу вищої освіти на індивідуальному рівні. У закордонних університетах студенти і викладачі отримують доступ до якісних навчальних курсів та дослідницьких проектів, удосконалюючи свої компетентності й збагачуючи власний досвід. Тому підтримка індивідуальної мобільності розглядається як найкращий спосіб отримати ґрунтовно підготовлену робочу силу з міжнародним досвідом, котра здатна удосконалювати якість і збільшувати кількість фахівців для розвитку економіки країни і системи вищої освіти. Крім того, академічна мобільність сприяє формуванню міжкультурної та іншомовної компетентностей, що розширює перспективи професорсько-викладацького складу університетів у країнах з низьким рівнем доходів як на локальному, так і на міжнародному ринку праці. В решті-решт, індивідуальна мобільність уможлиблює приєднання викладачів і науковців до глобальної мережі академічної еліти, котра базується на особистісних зв'язках між професіоналами й експертами [209, 11].

Інституційна мобільність передбачає інший шлях поліпшення якості місцевих провайдерів вищої освіти. Він полягає у підвищенні потенціалу університетів зсередини, оскільки програми іноземних інститутів можуть збагатити ВНЗ країн, що розвиваються, сучасними передовими знаннями й технологіями, і у такий спосіб сприяти ефективній підготовці викладачів для локальної системи вищої освіти. Іноземні навчальні програми допомагають розвивати інфраструктуру вищої освіти, що гарантує підвищення ефективності викладання й дослідницької діяльності, а також рентабельності організації

системи вищої освіти [276, 24]. У цілому ж, ІВО уможливила здійснення порівняння й визначення ефективності місцевих університетів будь-якої країни з іноземними провайдерами шляхом безпосередньої конкуренції при наборі студентів на навчання та зворотних відгуків про рівень надання освітніх послуг від локальної й іноземної молоді.

Однак, як тільки уряд країни, що розвивається, вирішив використовувати потенціал ТВО у розвитку країни й вищої освіти осіб, мають бути чітко визначені очікування від співпраці. Задля цього необхідно прорахувати вартість, можливі прибутки і переваги обох форм академічної мобільності – інституційної й індивідуальної, а також звернути увагу на потенційні ризики від запровадження іноземних навчальних програм та розміщення філій закордонних університетів.

Попри те, що частка ТВО у загальноосвітній системі вищої освіти є незначною, результати статистичних та аналітичних досліджень міжнародних організацій свідчать на користь суттєвого позитивного впливу ТВО на забезпечення якості освітніх послуг, що виступає гарантією сталого розвитку внутрішнього потенціалу більшості країн [350, 12; 380]. Однак, більшість національних агенцій забезпечення якості не повною мірою використовують потенціал ТВО для цих цілей. Урядові інституції багатьох країн, як правило, гарантують студентам та іншим зацікавленим особам мінімальний рівень освітніх стандартів від усіх провайдерів вищої освіти – державних, приватних, муніципальних чи транснаціональних. Щонайменше, країна – споживач транснаціональних освітніх послуг має докладати зусиль до розроблення чітких стратегій залучення іноземних провайдерів вищої освіти, особливо щодо рівності доступу, відповідності ринку праці та оплати за навчання. Такі дискусії є важливою частиною загального процесу розвитку національного потенціалу країни, оскільки саме транснаціональні провайдери можуть забезпечити додаткові послуги, на відміну від місцевих інституцій. Усі державні агенції, дотичні до означеної проблеми, повинні долучатися до діалогу. З іншого боку, необхідно систематично здійснювати моніторинг дотримання

транснаціональними провайдерами встановлених місцевими державними агенціями правил за допомогою ефективної регуляторної політики та системи забезпечення якості [401, 19].

Отже, теоретиками, практиками й управлінцями в галузі освіти ТВО розглядається як потужний механізм забезпечення сталого розвитку суспільства завдяки можливостям формування внутрішнього потенціалу країни. Беззаперечно, і країни-постачальники освітніх послуг, і країни-споживачі мають враховувати її потенціал у своїх стратегіях розвитку освіти і держави в цілому.

Висновки до розділу 6

Глобальна освіта викладача як суб'єкта міжнародної діяльності спрямована, насамперед на формування у нього певного комплексу вмінь і навичок, а також відповідного міжнародного світосприйняття, котрі втілюються переважно у: 1) бажанні знати й визнавати культуру іншої людини; 2) відкритості до інокультур у цілому, а також поглядів, віросповідань і мови громадян іншої країни; 3) прагненні опанувати іноземні мови та усвідомлювати культурну цінність мультилінгвізму; 4) визнанні того, що різноманітність здатна посилити й збагатити навчальний процес студентів різного віку; 5) здатності формувати методику викладання на основі цінностей колективного навчання і мирному розв'язанні конфліктних ситуацій; 6) застосуванні інклюзивного підходу, який визнає досвід і цінності іноземних студентів, як засобу збагачення навчального процесу всієї групи; 7) прагненні розвинути у студентів крос-культурне мислення та сформувати навички вирішення проблем взаєморозуміння у глобалізованому світі; 8) усвідомленні важливості виховання студентів як громадян глобального суспільства.

Програми професійно-педагогічного стажування педагогів у зарубіжних країнах виступають могутнім засобом їх міжкультурного розвитку, формування умінь «культурно-чуттєвого» викладання та глобальні компетентності.

Глобальна компетентність характеризує взаємодію людини зі світом, суспільством, соціумом, іншими людьми; уособлює знання про регіони світу, різноманіття культур, глобальні проблеми та уміння ефективної взаємодії з глобальним середовищем, обумовленні ціннісним й відповідальним ставленням, необхідним для збереження сталого поступу суспільства, в якому кожний індивід має право на повне розкриття власного потенціалу.

Упродовж останнього десятиліття ТВО зазнала значного розвитку і вийшла за межі традиційної форми індивідуальної студентської мобільності. Прогностичні оцінки аналітиків міжнародних організацій вказують на майбутнє посилення міжнародної індивідуальної й інституційної мобільності найближчими десятиліттями. Відповідно до запропонованих експертами сценаріїв прогнозується декілька варіантів розвитку ТВО. Так, перший сценарій, заснований на збереженні різноманітності шляхів ІВО, видається найпривабливішим контексті сучасних тенденцій розвитку вищої освіти. Проте, перманентні дискусії щодо фінансування вищої освіти й автономії університетів у країнах Західної Європи, засвідчують можливість розвитку ТВО за другим сценарієм. Ознаки цього уже помітні у розвинених англомовних країнах, зокрема Великій Британії, Австралії, Новій Зеландії та деяких азійських країнах, насамперед щодо міжнародних рейтингів бізнес шкіл, їх конкурентним середовищем, гарантуванням якості і рекламними кампаніями в міжнародному просторі. Очевидними також є ознаки третього сценарію, відповідно до якого освітньо-науковий простір розвинених англомовних країн залишиться найпривабливішим для іноземних студентів, а відтак, експансія вищої освіти у світі продовжуватиметься у вигляді посилення студентської мобільності. Проте, саме країни, що швидкими темпами розвиваються (Китай, Індонезія, Індія тощо), регулюватимуть зростання ТВО найближчими роками. У подальшій перспективі воно стримуватиметься посиленням якості національних систем вищої освіти зазначених країн. Тобто, за рахунок ефективного застосування стратегії розвитку потенціалу у країнах, які розвиваються, зміцнюватиметься потенціал їхніх ВНЗ, що сприятиме здатності

національних вишів не лише залучати більшість місцевих студентів, а й розширювати набір іноземної молоді. У цьому випадку, періоди перебування студентів в іншій країні значно скоротяться і носитимуть сфокусований характер, переважно, на програмах післядипломної освіти, як це нині відбувається між європейськими та північноамериканськими країнами.

На початку XXI ст. дослідники обґрунтовують наявність ключових тенденцій розвитку ТВО на національному та інституційному рівні, до яких вони відносять: розвиток людських ресурсів, зокрема, професорсько-викладацького персоналу ВНЗ й студентства; створення стратегічних освітньо-наукових альянсів через розширення науково-дослідної діяльності й продукування знання; розвиток внутрішнього потенціалу країни-постачальника і країни-споживача транснаціональних освітніх послуг шляхом нарощення прибутків та утвердження міжнародного виміру соціокультурного розвитку суспільства; досягнення ВНЗ світової репутації шляхом забезпечення якості науково-освітньої діяльності та відповідності міжнародним стандартам.

Вивчення досвіду торгівлі освітніми послугами у різних регіонах світу з фінансової, технологічної, соціально-політичної точки зору показує, що нині ТВО – це один із найперспективніших способів експорту освітніх послуг. В Україні є усі шанси стати успішним експортером на глобальному ринку за рахунок ТВО з використанням ІКТ-навчання, інвестуючи фінансові ресурси не у будівництво й обслуговування філій на території інших країн, а у сучасні інформаційні технології й розвиток нової дидактики. Для суттєвої активізації України на світовому освітньому ринку, необхідно скоординувати діяльність фахівців на національному, регіональному та інституційному рівнях, що сприятиме:

– виробленню і проведенню єдиної національної політики й координації діяльності основних суб'єктів забезпечення експорту освітніх послуг (Міністерство освіти й науки України, Міністерство закордонних справ України, обласні органи влади, ВНЗ);

- розробці й затвердженню цільової національної програми розширення експорту освітніх послуг на найближчу, середню та довгострокову перспективу з державним фінансуванням (частковим);
- наближенню змісту й якості української вищої освіти до світових стандартів, активному запровадженню нових ІКТ, віртуального навчання;
- активізації роботи з заключення угод із зарубіжними країнами щодо співробітництва в галузі вищої освіти та визнання дипломів українських ВНЗ;
- уточненню нормативно-правової бази міжнародної діяльності української вищої школи, зокрема щодо регламентації взаємовідносин між українськими та зарубіжними суб'єктами партнерства з урахуванням вимог світової практики, котра забезпечуватиме повноправну участь українських ВНЗ на міжнародному ринку науково-технічної праці й освітніх послуг;
- створенню загальноукраїнської організації, котра сприяла б експорту освітніх послуг й академічному обміну студентів і викладачів та мала інституційну й фінансову допомогу з боку держави;
- активізації діяльності ВНЗ з розвитку експорту освітніх послуг на основі розроблених цільових програм та реінвестування отриманих від іноземних студентів коштів на маркетинг, інформаційно-рекламну й організаційну діяльність;
- міжнародній акредитації освітніх програм українських ВНЗ;
- створенню за кордоном мережі університетських представництв, центрів, насамперед, на базі українських будинків науки і культури, в яких би здійснювався відбір та попередня підготовка для навчання в Україні;
- розробці навчальної програми з підготовки менеджерів міжнародної діяльності й маркетологів в галузі вищої освіти і науки, а також встановленню відповідної кваліфікації. Такі фахівці здійснювали б якісний маркетинг світового, регіонального й національного ринків освітніх послуг та забезпечували б науковий супровід експорту освітніх послуг.

ВИСНОВКИ

На початку XXI ст. ключовою умовою посилення політичної й економічної ролі будь-якої країни, а також підвищення добробуту населення постає зростання її конкурентоспроможності, оскільки у сучасному глобалізованому світі здатність швидко адаптуватися до умов міжнародної конкуренції є найважливішим чинником успішного і стійкого розвитку. Головна конкурентна перевага розвиненої країни пов'язана з розвитком її людського потенціалу, що забезпечується системою освіти, яка на сучасному етапі розглядається пріоритетним механізмом забезпечення стійкого економічного і культурного зростання. У процесі навчання й професійної підготовки майбутній фахівець має враховувати глобальні світові процеси, до яких йому необхідно навчитися пристосовуватися. Важливу роль у цьому відіграє ТВО, одним із ключових завдань якої є підготовка фахівців не лише до професійної діяльності у глобалізованому світі, а й до управління глобальними процесами. Сучасний стан вищої освіти у світі характеризується стійкою тенденцією до розвитку ТВО. У результаті наукових дискусій з проблем глобалізації сформувалося декілька провідних концептуальних підходів до розгляду цього феномену, що мають основоположне значення для нашого дослідження. По-перше, з позицій вестернізації глобалізацію співвідносять з імперіалізмом західних цінностей і структур економіки, переважно англо-американського типу, що виявляється у їх загальносвітовому поширенні. По-друге, з позиції постмодернізації, глобалізацію трактують як явище, що трансформує моноцентричну модель світового суспільного устрою, шляхом інтернаціоналізації й інтенсифікації міжнародних обмінів, взаємовідносин і взаємозалежності; лібералізації й універсалізації як безперешкодного поширення продукції, досвіду і знання; детериторіалізації як руйнування міцних зв'язків економічного й суспільного простору з конкретною географічною територією. На сучасному етапі свого історичного розвитку сфера вищої освіти вступає у фундаментальний конфлікт з наслідками і перспективами глобалізації через національну відособленість ВНЗ, який

виявляється, зокрема у: визнанні університетських дипломів і кваліфікацій, запровадженні міжнародних форм оцінки якості та процедур міжнародної акредитації. Вирішення зазначених проблем експерти радять шукати у гармонізації і міжнародній інтеграції національних систем вищої освіти та розвитку ТВО. У дослідженні показано, що в умовах глобалізації відбувається зміна просвітницької парадигми освіти на прагматично-професійну, розвивається концепція освітніх послуг, ключовою якістю сучасного фахівця визнається адаптивність до нових умов праці, а найважливішими компетентностями визнаються комунікативна, інформаційна, іншомовна, міжкультурна, мобільність.

ТВО розвивається у межах світового освітнього простору. Зазначені феномени постійно взаємодіють і обопільно впливають на становлення і поступ один одного. СОП є частиною глобального соціального простору, що об'єднує суб'єктів і об'єктів освіти в межах координат земної кулі, які уособлюють, по-перше, інституційні форми освіти й неформальні структури, що прямо чи опосередковано беруть участь у цьому процесі, а, по-друге, освітні продукти (концепції, освітні стандарти, навчально-методичне забезпечення традиційного та інноваційного типу), що відображають цілі, цінності, принципи, зміст й іншу інформацію про освіту і розглядаються у взаємодії, а також впливають на освіту людини. СОП розвивається паралельно з розвитком системи світового господарювання і має центропериферичну структуру, взаємодія учасників у якій відбувається в межах суб'єктно-об'єктних відносин, де суб'єктом виступають країни «центру» СОП, а в якості об'єкту – країни його «периферії». Австралія, Велика Британія, Канада й США як соціально й економічно розвинені країни відносяться до країн «центру». Глобалізація й інтернаціоналізація вищої освіти, розширення доступу населення до ІКТ інтенсифікує експорт освітніх послуг і посилює академічну мобільність, що у свою чергу забезпечує поступовий перехід країн з «інертної периферії» до «периферії з позитивною динамікою» і, у перспективі, до «центру». СОП формується під впливом зовнішніх (ліквідація економічної відсталості, що

обмежувала державне фінансування освіти; усунення архаїчності соціальних структур у країнах, що розвиваються; глобалізація освіти) і внутрішніх (формування нової універсальної парадигми освіти; застарілість техногенного типу культури; стрімка динаміка технічного прогресу; перехід від концепції функціональної підготовки до концепції розвитку особистості; невідповідність традиційної теорії і практики менеджменту освіти сучасним реаліям розвитку соціуму) чинників. Регіональний освітній простір визначається відповідно до географічно-адміністративного підходу як частина світового освітнього простору, в межах якого поєднуються глобальні тенденції з соціокультурною своєрідністю певної території, що формують специфічний вид співробітництва в галузі освіти, заснований на кооперації держав одного геополітичного регіону з метою економічної інтеграції, соціальної єдності та політичної безпеки. Нині у світовому освітньому просторі функціонує шість загальновизнаних освітніх регіонів: 1) Північноамериканський, 2) Латиноамериканський, 3) Центральнo-Азійський, 4) Азійсько-Тихоокеанський, 5) Африканський, 6) Європейський. Наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. у Європейському, Північноамериканському й Азійсько-Тихоокеанському регіонах утвердилася й успішно прогресує регіональна форма ТВО, яка набула суспільного визнання й інституціалізації з підписанням регіональних декларацій про визнання дипломів про вищу освіту під егідою ЮНЕСКО. Натомість, транснаціональний освітній простір обґрунтовується науковцями з точки зору соціології освіти і соціології міграції. У цьому контексті термін «простір» використовується для означення стійких відносин між однопідприємцями, що вийшли за межі національних кордонів, а також для транснаціональної взаємодії освітніх агенцій, що існує суміжно з національно-державними суспільними інституціями різних рівнів. Адже участь у транснаціональних освітніх процесах можлива без географічної мобільності людей, зокрема через мережу Інтернет, яка у контексті процесу комунікації розвиває соціальну зближеність попри географічну відстань.

ТВО як вища освіта, що надається державним або приватним, неприбутковим або прибутковим провайдером, передбачає багато варіантів

реалізації у континуумі від безпосереднього, фізичного, обличчям до обличчя навчання (різні форми студентської та провайдерської мобільності) до дистанційного, віртуального навчання шляхом використання ІКТ. ТВО уособлює надання усього спектру освітніх послуг особі, яка навчається за умови, коли особа знаходиться в іншій країні, ніж провайдер освітніх послуг, що присуджує кваліфікацію і видає диплом. При цьому освітні послуги можуть належати освітній системі іншої країни, а не тій в якій вони реалізуються, або вони можуть функціонувати незалежно від будь-якої національної системи освіти. У дослідженні наголошується, що ТВО є родовим поняттям відносно таких видів освіти: міжнародна освіта, мультикультурна освіта, крос-культурна освіта, Інтернет-освіта. Водночас вона є видовою, оскільки відображає специфіку здобуття освіти студентами однієї країни в іншій (або в навчальному закладі іншої країни) на відміну від зазначених видів. Структура ТВО складається з чотирьох елементів, а саме: 1) індивідуальної транснаціональної мобільності студентів, 2) індивідуальної транснаціональної мобільності викладачів, 3) інституційної транснаціональної мобільності навчальних програм, 4) інституційної транснаціональної мобільності освітньо-наукових інституцій. Кожен з елементів реалізується у СОП у вигляді різноманітних форм, а саме: 1) індивідуальна транснаціональна мобільність студентів представлена частковим або повним курсом навчання, виробничою або науковою практикою, стажуванням, інтернатурою; 2) індивідуальна транснаціональна мобільність викладачів передбачає викладання, консультування, науково-дослідницьку діяльність; 3) інституційна транснаціональна мобільність навчальних програм здійснюється за допомогою франчайзингу, твіннінгу, артикуляції, валідації або авторизації, присудження подвійних або спільних ступенів, дистанційного або віртуального навчання; 4) інституційна транснаціональна мобільність провайдерів уособлює створення за кордоном зарубіжної філії, незалежної інституції, корпоративного або афілійованого підрозділу, навчального центру, віртуального університету, а також заходи щодо поглинання або об'єднання з місцевим провайдером.

ТВО є полікомпонентним утворенням, що об'єднує національний та міжнародний сутнісний компоненти. Національний сутнісний компонент відображає потреби конкретних держав і реалізує установки традиційних ціннісних орієнтацій національного характеру. Водночас, міжнародний компонент виражає потреби у підготовці фахівців з різних країн світу до активного життя у взаємопов'язаному світі. Зазначені характеристики зумовлюють особливість ТВО, що полягає у її одночасній гуманістичній (визнання прав людини на освіту; розвиток у процесі міжнародного взаєморозуміння; здатність людини оцінювати явища з позиції іншої людини, іншої культури; підготовка фахівців до життя і роботи за кордоном) і прагматичній спрямованості (досягнення високої якості освіти, розвиток універсальних професійних і загальнолюдських норм, поглиблення тенденцій до культурної та цивілізаційної інтеграції). ТВО суттєво впливає на національні системи освіти, сприяючи запровадженню глибинних структурних реформ, які умовно можна розділити на три види: 1) реформи, зумовлені конкуренцією, під час яких змінюється попит на якість знань і умінь на національному і світовому ринках праці, а також формується новий підхід до організації вищої освіти і підвищення кваліфікації фахівців; 2) реформи, зумовлені скороченням державного фінансування сектору освіти; 3) реформи, зумовлені встановленням соціальної рівності в галузі вищої освіти з метою посилення її ролі як засобу досягнення соціальної мобільності і рівноправ'я.

У дослідженні зазначається, що з XVIII ст. над ідеєю транснаціональної освіти працювали педагоги й просвітники з різних країн світу, зокрема М.-А. Паризький (Франція), Г. Молкенбер (Голландія), М. Курніг (Німеччина), Ф. Кемені (Угорщина), Ф. Ендрюз (США) та ін. Ідеї транснаціональної освіти зародилися в руслі філософських, соціологічних, культурологічних та педагогічних концепцій, провідними положеннями яких були ідеї рівності в освіті, демократизації суспільства, культури й освіти, толерантності, розуміння інших культур, діалогу культур. Становлення ТВО в середині XX ст. відбулося внаслідок усвідомлення світом необхідності вкорінювати ідеї захисту

загальнолюдських цінностей, терпимості, інтелектуальної і моральної солідарності, ґрунтуючись на розвитку співробітництва народів у галузі освіти. Впродовж останніх десятиліть ХХ ст. розширення сфери ТВО зумовлювалося широкомасштабним поступом глобалізації, в умовах якої суб'єктами розвитку ТВО виступали ТНК, освітні установи, студенти. На основі аналізу історико-педагогічних досліджень, присвячених розвитку ТВО в англomовних країнах, розроблено авторську періодизацію її еволюції, охарактеризовано особливості розвитку в різні історичні періоди. Основними критеріями авторської періодизації стали: 1) конкретно-історичні події, об'єктивні закономірності соціально-культурного, політичного й економічного розвитку держав у цілому та систем вищої освіти, зокрема; 2) концептуалізація трактування поняття «транснаціональна вища освіта» крізь призму еволюції розуміння родових понять «міжнародна освіта», «глобальна освіта» тощо; 3) формування наукових шкіл, в коло інтересів яких входило дослідження ТВО; 4) виникнення й динаміка розвитку основних форм ТВО; 5) інституалізація ТВО; 6) утвердження на міжнародному рівні відкритого методу координації розвитку ТВО у діяльності міжнародних інституцій глобального масштабу; 7) створення спеціалізованої системи науково-комунікативних зв'язків. Розвиток ТВО в досліджуваних країнах пов'язаний з її поступовою інтеграцією в системи вищої освіти і відображений у послідовній зміні чотирьох періодів упродовж другої половини ХХ – початку ХХІ століть: *ідеологічний період* (середина 40-х рр. – середина 60 рр. ХХ ст.) – характеризується прагненням прогресивної світової наукової, політичної, освітянської спільноти до встановлення й утвердження ідей міжнародного взаєморозуміння, солідарної відповідальності за мир і цивілізаційний розвиток на основі культурних і освітніх обмінів між народами, що стали основоположними принципами створення й діяльності міжнародних організацій після Другої світової війни (1939 – 1945 рр.), відображеними в їх статутних і стратегічних документах. Цьому періоду притаманні такі основні тенденції: 1) встановлення просвітницьких зв'язків між країнами на державному й інституційному рівнях для досягнення миру після двох світових

воєн та посилення міжнародного взаєморозуміння; 2) налагодження монокультурної індивідуальної транснаціональної мобільності студентів і викладачів ВНЗ; 3) підвищення інтересу до транснаціональної освітньої діяльності з метою посилення лідерських позицій розвинених англомовних країн у межах своїх РОП (Австралія, США), а також у межах СОП (Велика Британія, США); 4) утвердження пріоритетності завдань зовнішньої освітньої політики розвинених англомовних країн задля забезпечення національної безпеки; 5) розвиток програм міжнародної освіти у ВНЗ та освітніх асоціаціях;

стратегічний період (середина 60-х рр. – кінець 70-х рр. ХХ ст.) – характеризується активним пошуком розвиненими англомовними країнами стратегічних напрямів і орієнтирів у розвитку ТВО на національному й міжнародному рівнях. Цей період відзначався такими основними тенденціями:

- 1) розроблення стратегічних документів щодо розвитку інтернаціоналізації вищої освіти в;
- 2) диверсифікація провайдерів освітніх послуг завдяки створення корпоративних університетів ТНК, а також заснування освітніх ТНК (Британська Рада, Американська асоціація діячів міжнародної освіти, IDP Освіта Австралії, Канадське бюро міжнародної освіти), що сприяло реалізації ТВО як формальної, неформальної й інформальної освіти;
- 3) стрімкий розвиток внутрішньої й зовнішньої інтернаціоналізації вищої освіти, завдяки реалізації США, країнами Західної Європи, Канади, Австралії програм технічної допомоги університетам Азії, Латинської Америки та Африки;
- 4) розширення грантових програм на міждержавному рівні у галузі вищої освіти і науки;
- 5) боротьба з різними проявами дискримінації в галузі вищої освіти і науки;
- 6) започаткування міжнародного руху за взаємовизнання кваліфікацій і дипломів у галузі вищої освіти під егідою ЮНЕСКО;
- 7) зростання односторонньої студентської транснаціональної мобільності у напрямі з Південної частини світу до Північної;

інституційний період (початок 80-х рр. – середина 90-х рр. ХХ ст.) – характеризується об'єднавчими зусиллями державного й недержавного секторів управління освітою щодо інституалізації ТВО. Цьому періоду притаманні такі основні тенденції:

- 1) утвердження діяльності

недержавних освітніх організацій та їх підтримка меценатами й філантропами; 2) розбудова системи ТВО, диверсифікація її форм за сприяння урядових структур; 3) зародження інституційної транснаціональної мобільності навчальних програм на основі ІКТ; 4) створення нетрадиційних (комерційних) провайдерів транснаціональних освітніх послуг внаслідок запровадження ринкових механізмів у фінансування й управління вищою освітою; 5) започаткування провідними міжнародними організаціями всесвітніх масових заходів з проблем розвитку вищої освіти, зокрема транснаціонального її виміру; *реформістський період* (середина 90-х рр. ХХ ст. – перша декада ХХІ ст.) характеризується посиленням інтеграційних процесів у галузі вищої освіти під впливом глобалізації, що спричинило бурхливий розвиток ТВО й активізувало нормативно-законодавчу діяльність міжнародної освітянської спільноти з метою забезпечення якості транснаціональних освітніх послуг. Цей період відзначається такими основними тенденціями: 1) становлення інституційної транснаціональної мобільності провайдерів освітніх послуг; 2) прискорений розвиток віртуальної Інтернет-освіти і формування відкритого освітнього середовища; 3) створення регіональних освітніх центрів у країнах, що розвиваються, з метою надання освітніх послуг, продукування й поширення знання та інновацій; 4) консолідація міжнародних організацій в ухваленні документів щодо забезпечення якості ТВО під егідою ЮНЕСКО, ОЕСР, МАУ; 5) становлення двосторонньої студентської транснаціональної мобільності з Південної частини світу до Північної, а також з Південної до Південної за рахунок утвердження Австралії одним із світових лідерів ТВО; 6) посилення регуляторних процедур експорту/імпорту освітніх послуг; 7) лібералізація торгівлі освітніми послугами, зафіксована у Генеральній угоді з торгівлі послугами СОТ; 8) інтенсифікація наукових досліджень у галузі інтернаціоналізації вищої освіти, глобалізації вищої освіти та ТВО, посилення уваги до узагальнення міжнародного й національного досвіду з метою пошуку раціональних шляхів удосконалення ТВО.

Аналіз еволюції ТВО у різні історичні періоди дозволяє стверджувати, що ТВО в розвинених англomовних країнах знаходиться у перманентному динамічному розвитку, який зумовлюється соціокультурними та політико-економічними чинниками. До *соціокультурних чинників* відносять: розвиток ІКТ й створення на їх основі соціальних, зокрема освітніх мереж; посилення ролі міжнародних організацій у трансформаційних процесах освітньої галузі; розширення прав людини на освіту й масовізація вищої освіти; запровадження міжнародної рейтингової оцінки якості і результатів діяльності університетів; усвідомлення ключової ролі освіти й науки у продукуванні знання і формуванні креативної культури фахівців; здешевлення транспортних перевезень і посилення міграційних процесів, зокрема талановитої молоді; розвиток гібридної світової культури внаслідок змішання національних традицій; діалог культур і етносів з метою гармонійного об'єднання людства перед загрозою спільних демографічних, екологічних, соціальних, економічних, політичних проблем; інтеграція національних освітніх просторів у СОП. *Політико-економічними чинниками* виступають: формування глобального економічного світопорядку; посилення попиту на висококваліфікованих фахівців в умовах знанневої економіки з метою зміцнення національної конкурентоспроможності; лібералізація освітніх послуг та закономірне зростання цього сектору; розвиток ТНК і глобального ринку праці; зростання конкуренції між економіками високорозвинених західних країн і азійських країн, що стрімко розвиваються; розширення ринку міжнародної торгівлі й пришвидшення мобільності капіталу; дерегуляція і приватизація в освітньому секторі. З'ясовано, що провідними суб'єктами розвитку ТВО в умовах глобалізації виступають міжнародні організації, серед яких провідна роль відводиться ЮНЕСКО, ОЕСР, РЄ, Світовому Банку, СОТ. Основними напрямками діяльності міжнародних організацій у галузі ТВО є: прогнозування і розроблення стратегій її розвитку; забезпечення якості транснаціональних освітніх послуг; узгодження термінологічного апарату; збір і класифікація статистичних даних; поглиблення знання та розуміння проблем ТВО в умовах посилення впливу глобалізації на

суспільство; концентрація на нормотворчих процесах; створення центрів обміну інформацією; вироблення регуляторної політики для управління ТВО.

Дослідження засвідчило наявність семи моделей регуляторної практики щодо імпортування транснаціональних освітніх послуг у різних країнах світу, а саме: відкритої, ліберальної, помірно ліберальної, перехідної (від ліберальної до обмежувальної або від обмежувальної до ліберальної), обмежувальної і високо обмежувальної. Зазначені моделі характеризують ступінь відкритості й готовності країни-споживача до запровадження різних форм ТВО і допуску іноземних провайдерів на власний освітній ринок. У результаті спільних зусиль міжнародних організацій, регіональних освітніх структур, національних державних і недержавних інституцій протягом останніх років вдалося узгодити правила щодо адаптації освітніх послуг транснаціонального характеру країни-експортера до вимог країни-імпортера, що спонукає обидві сторони до співпраці у виробленні обопільно вигідної регуляторної політики. Таку модель експерти називають моделлю формування ресурсних потужностей. Значного успіху у процесі управління експортом освітніх послуг досягнуто завдяки ухваленню Генеральної угоди з торгівлі послугами СОТ, відповідно до якої основними зобов'язаннями країн-членів є: забезпечення режиму найбільшого сприяння, що передбачає створення рівних умов доступу на ринок послуг; забезпечення національного режиму, що передбачає створення рівних умов для реалізації іноземних і національних послуг; забезпечення поступової лібералізації торгівлі послугами; забезпечення транспарентності законодавства з торгівлі послугами; створення обмежень для монопольних постачальників освітніх послуг, що мають виключні права на внутрішньому ринку; визнання документів, виданих в інших країнах в межах угод і договорів, що виключають дискримінацію або обмеження в галузі торгівлі послугами. Основоположним принципом застосування ГАТС у сфері вищої освіти є принцип аналогічності, згідно з яким уряд країни-імпортера зобов'язується підтримувати зарубіжних провайдерів лише у випадку виконання останніми функцій, аналогічних національним.

Посилення процесів комерціалізації вищої освіти актуалізує проблему забезпечення якості транснаціональних освітніх послуг, з метою захисту споживачів та національних систем вищої освіти, підтримки репутації на міжнародному ринку і розвитку міжнародного визнання кваліфікацій. На сучасному етапі розвитку ТВО забезпечення її якості здійснюється на міжнародному, регіональному та національному рівнях. Зокрема, на міжнародному рівні на основі методу відкритої координації провідними інституціями глобального регулювання розвитку освіти узгоджено й ухвалено декілька нормативних документів: «Принципи транснаціональної освіти» ГАТО, «Кодекс професійної практики у наданні транснаціональної освіти» ЮНЕСКО і Ради Європи, «Керівні вказівки щодо забезпечення якості транснаціональної вищої освіти» ЮНЕСКО і ОЕСР, «Вища освіта перетинає кордони: довідник-порадник щодо впливу ГАТС на транснаціональну освіту» ЮНЕСКО і Співдружності навчальних інституцій. На регіональному рівні діють «Лісабонська Конвенція про визнання кваліфікацій вищої освіти у Європейському регіоні» Ради Європи, «Відповідальність за якість вищої освіти крізь кордони» МАУ, Асоціації університетів і коледжів Канади, Американської ради освіти і Ради з акредитації в галузі вищої освіти США, а також шість «Регіональних конвенцій про визнання кваліфікацій і дипломів» ЮНЕСКО, що є юридично зобов'язуючими правовими актами для понад 100 країн-членів з Латиноамериканського, Арабського, Африканського, Азійсько-Тихоокеанського і Середземноморського регіонів світу. Об'єднуючими характеристиками зазначених документів є: основоположний принцип взаємної довіри між країнами і поваги до різноманітності систем вищої освіти; управління якістю транснаціональних освітніх послуг; забезпечення боротьби з нечесними провайдерами; рекомендаційна спрямованість на діяльність таких груп зацікавлених осіб: уряди країн, ВНЗ, провайдери освітніх послуг, студентські організації, установи забезпечення якості та акредитації, інституції з визнання кваліфікацій і дипломів, професійні асоціації викладчів, дослідників тощо.

Результати дослідження сприяють всебічному осмисленню тенденцій розвитку теорії і практики ТВО, дозволяють адекватно співвідносити їх з цивілізаційними процесами, розглядати в контексті економічного, політичного й культурного розвитку суспільства, що збагачуватиме порівняльну педагогіку розумінням феномена «транснаціональна вища освіта» і відкриватиме перспективи для прикладних досліджень у галузі СОП. Розвиток ТВО характеризується різновекторними тенденціями, спрямованими, з одного боку, на забезпечення якісної освіти в світі для багатих і обдарованих, а з іншого боку, на постійний пошук шляхів підвищення якості масової освіти (запровадження спільних проектів, навчальних програм, організація індивідуальної мобільності) та вибудовування стратегій ефективної вищої освіти в країнах, що розвиваються (сприяння демократизації освіти, розвиток бізнес-освіти, організація інституційної мобільності). Ці тенденції розширюють проблемне поле досліджень порівняльної педагогіки (пошук ефективного співвідношення національного й міжнародного компоненту в змісті вищої освіти, експорту / імпорту освітніх послуг, а також шляхів підвищення якості національної / транснаціональної вищої освіти тощо). Здійснене дослідження, на нашу думку, сприятиме осмисленню наявних проблем і пошуку шляхів їх подолання у вітчизняній вищій школі, зокрема: аналіз тенденцій розвитку ТВО у розвинених англomовних країнах дозволяє визначити спрямованість вектору руху світового освітнього співтовариства і співставити його з українськими реаліями; необхідність вивчення позитивного досвіду впливу ТВО на всі сфери життєдіяльності розвинених країн, які в минулому зіткнулися з різними соціально-економічними проблемами, зумовлена потребою використання раціональних ідей зарубіжного досвіду для пришвидшення виходу нашої країни з економічної, соціальної і культурної кризи; результати зіставлення зарубіжного досвіду з вітчизняним слугують джерелом оцінки рівня розвитку ТВО на теренах України з метою успішної інтеграції вищої школи у СОП на принципах рівноправності і партнерства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аветисян П.С. Влияние основных факторов глобализации на сферу образования. Трансграничное образование / П.С. Аветисян // Вестник Российско-Армянского государственного университета (серия: гуманитарные и общественные науки). – 2007. – № 1. – С. 89 – 101.
2. Авшенюк Н.М. Болонський процес як регіональний вимір інтернаціоналізації вищої освіти в Європі / Н.М. Авшенюк. – Педагогічна теорія і практика: зб. наук. праць – К.: КиМУ, 2011. – Вип. 2. – С. 3 – 14.
3. Авшенюк Н.М. Виклики домінування англійської мови у транснаціональному освітньо-науковому просторі / Н.М. Авшенюк. – Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: третя міжнар. наук.-практ. конф.: [в 2 ч.] Ч.2. / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та ін.; [за ред. М.М. Козяра, Н.Г. Ничкало]. – Львів: ЛДУ БЖД, 2012. – С. 226 – 228.
4. Авшенюк Н.М. Вплив Генеральної угоди з торгівлі послугами на управління транснаціональною вищою освітою / Н.М. Авшенюк. – Проблеми освіти: зб. наук. праць Інституту вищої освіти НАПН України та Інституту засобів і методів навчання МОНМС України. – К., 2012. – Випуск № 70. – Частина I – С. 53 – 58.
5. Авшенюк Н.М. Глобалізаційний вимір розвитку транснаціональної вищої освіти / Н.М. Авшенюк. – Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український, україно-польський щорічник; [за ред. Т.Левовицького, І. Зязюна]. – Ченстохова: Видавництво Академії ім. Яна Длугоша, 2011. – № 13. – С. 125 – 131.
6. Авшенюк Н.М. Глобальна компетентність / Н.М. Авшенюк. – Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В.Г. Кременя, Ю.В. Ковбасюка; [упоряд.: Н.Г. Протасова, Ю.О. Молчанова, Т.В. Куренна; ред. рада: В.Г. Кремень, Ю.В. Ковбасюк, Н.Г. Протасова та ін.] ; Нац. акад. пед. наук України, Нац. акад. держ. упр. при Президентові України [та ін.]. – К.: Основа, 2014. – С. 74 – 75.
7. Авшенюк Н.М. Глобальна освіта / Н.М. Авшенюк. – Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В.Г. Кременя, Ю.В. Ковбасюка; [упоряд.: Н.Г. Протасова, Ю.О. Молчанова, Т.В. Куренна; ред. рада: В.Г. Кремень, Ю.В. Ковбасюк, Н.Г. Протасова та ін.]; Нац. акад. пед. наук України, Нац. акад. держ. упр. при Президентові України [та ін.]. – К.: Основа, 2014. – С. 74.
8. Авшенюк Н.М. Глобальна освіта як складова професійного розвитку американських і канадських учителів / Н.М. Авшенюк // Етика й естетика педагогічної дії. – 2012. - № 3. – С. 123 – 132.
9. Авшенюк Н.М. Глобальна педагогіка – методологічний виклик сьогодення / Н.М. Авшенюк. – Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : зб. наук. пр. / [редкол.: Н.Г. Ничкало (голова), та ін.; упоряд.: Н.Г. Ничкало, О.М. Боровік]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.: Богданова А.М., 2013. – С. 121 – 128.
10. Авшенюк Н.М. Глобальний компонент професійної підготовки вчителів у США, Канаді, Великій Британії/ Н.М. Авшенюк. – Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського: збірник наукових праць / за ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. – Випуск 1. 36. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. – (Серія «Педагогічні науки») – С. 76 – 80.
11. Авшенюк Н.М. Генеза концепту «Транснаціональний освітній простір» / Н.М. Авшенюк // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис – Додаток 4, том VI (24), – 2010. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Видавництво «Гнозис». – С. 6 – 12.
12. Авшенюк Н.М. Європейські здобутки і перспективи інтернаціоналізації вищої педагогічної освіти / Н.М. Авшенюк. – Професійна освіта: педагогіка і психологія:

- польсько-український, україно-польський щорічник / За ред. Т. Левовицького, І. Зязюна. – Ченстохова: Видавництво Академії ім. Яна Длугоша, 2010. – № 12. – С. 181 – 189.
13. Авшенюк Н.М. Європейські підходи до формування архітектури ступенів вищої освіти в умовах Болонського процесу / Н.М. Авшенюк. – Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. пр. / за ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. – К.: Хмельницький, 2008. – С.252 – 260.
 14. Авшенюк Н.М. Забезпечення якості транснаціональної вищої освіти в розвинених англосовітних країнах / Н.М. Авшенюк. – Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 28: збірник наукових праць / за ред. В.П. Сергієнка. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – С. 3 – 8.
 15. Авшенюк Н.М. Зарубіжні підходи до моделювання структури транснаціональної вищої освіти / Н.М. Авшенюк // Порівняльна професійна педагогіка: Науковий журнал. – 2013. – Вип. 2. – С. 96 – 104.
 16. Авшенюк Н.М. Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору / Н.М. Авшенюк. – Науковий вісник Чернівецького університету. Зб. наук. пр. Серія: Педагогіка та психологія. Випуск 468. – Чернівці: Чернівецький національний університет, 2009. – С. 3 – 11.
 17. Авшенюк Н.М. Ключові чинники розвитку транснаціональної індивідуальної мобільності в контексті глобалізації / Н.М. Авшенюк. – Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 1 до Вип. 27, Том VII (40): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2012. – С. 6 – 14.
 18. Авшенюк Н.М. Методологія дослідження транснаціонального освітнього простору / Н.М. Авшенюк. – Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: збірник наукових праць. – К.: Фенікс, 2011. – Вип. 12. – С. 256 – 262.
 19. Авшенюк Н.М. Міжкультурна компетентність учителів у європейській політиці модернізації педагогічної освіти / Н.М. Авшенюк. – Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Вип. 23. – Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2010. – С. 218 – 224.
 20. Авшенюк Н.М. Міжкультурний вимір розвитку навчального плану педагогічної освіти в Європі / Н.М. Авшенюк // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України: науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України – К.: Педагогічна преса, 2011. – № 1(70). – С. 96 – 104.
 21. Авшенюк Н.М. Міжнародні підходи до обґрунтування глобальної компетентності вчителя / Н.М. Авшенюк. – Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український, україно-польський щорічник / За ред. Т. Левовицького, І. Зязюна. – Ченстохова: Видавництво Академії ім. Яна Длугоша, 2012. – № 14. – С. 241 – 248.
 22. Авшенюк Н.М. Науковий дискурс про транснаціональну вищу освіту як соціально-економічне і педагогічне явище / Н.М. Авшенюк // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХПІ», 2014. – № 1. – С. 37 – 49.
 23. Авшенюк Н.М. Особливості розвитку транснаціональної вищої освіти в Австралії наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. / Н.М. Авшенюк // Порівняльна професійна педагогіка: Науковий журнал. – 2012. – Вип. 2. – С. 126 – 134.
 24. Авшенюк Н.М. Пріоритетні напрями розвитку транснаціональної вищої освіти у Великій Британії / Н.М. Авшенюк. – Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український, україно-польський щорічник / За ред. Т. Левовицького, І. Зязюна. – Ченстохова: Видавництво Академії ім. Яна Длугоша, 2013. – № 15. – С. 169 – 117.
 25. Авшенюк Н.М. Прогностичні сценарії розвитку транснаціональної вищої освіти у ХХІ столітті / Н.М. Авшенюк. – Інноваційність у науці і освіті: наукове видання до ювілею професора, доктора хабілітованого Франтішека Шльосека / [В. Кремень (голова редкол.),

- Є. Куніковські (заст. голови), Н. Ничкало (заст. голови)]; упоряд.: Н. Ничкало, І. Савченко: Хмельницький національний університет. – К. : Богданова А.М., 2013. – С. 343 – 352.
26. Авшенюк Н.М. Проект «Масові відкриті он-лайн курси» як інноваційний підхід здобуття вищої освіти в умовах глобалізації / Н.М. Авшенюк // Вища освіта України: Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – 2014. – № 3 (додаток 2). – С. 128 – 132.
 27. Авшенюк Н.М. Професійний розвиток учителя як суб'єкта міжнародної освітньої діяльності: європейські програми / Н.М. Авшенюк. – Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку ХХІ століття: зб. наук. праць. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ, 2011. – С. 644 – 650.
 28. Авшенюк Н.М. Психологічний аспект міжкультурної компетентності вчителя: зарубіжні дослідження / Н.М. Авшенюк. – Психологічні та педагогічні проблеми педагогічної дії: зб. наук. праць: у 2-х ч. – Ч. 2 / Л.О. Хомич, О.М. Ігнатівич. – Харків: НТУ «ХПІ», 2012. – С. 272 – 280.
 29. Авшенюк Н.М. Регуляторна політика розвитку транснаціональної вищої освіти в англomовних країнах / Н.М. Авшенюк // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – № 3. – 2011. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Том II. – С. 340 – 347.
 30. Авшенюк Н.М. Реформування структури ступенів вищої освіти в умовах Болонського процесу: досвід європейських університетів / Н.М. Авшенюк // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки, 2008. – №5. – С. 150 – 153.
 31. Авшенюк Н.М. Розвиток глобальної компетентності сучасних педагогів в університетах США / Н.М. Авшенюк. – Проблеми освіти: наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2013. – Випуск № 74. – Частина 1. – С. 293 – 298.
 32. Авшенюк Н.М. Розвиток транснаціональної вищої освіти в контексті глобалізації ринків освітніх послуг / Н.М. Авшенюк // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2011. – № 4. – С. 69 – 77.
 33. Авшенюк Н.М. Розвиток транснаціональної мобільності студентів і викладачів в університетах Австралії, Великої Британії, Канади, США / Н.М. Авшенюк // Вісник Черкаського університету: Науковий журнал. Серія «Педагогічні науки». – 2013. – Вип. 1 (254). – С. 3 – 8.
 34. Авшенюк Н.М. Світовий досвід використання потенціалу транснаціональної вищої освіти у розвиткові країн: уроки для України / Н.М. Авшенюк. – Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 30. – Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2012. – С. 5 – 10.
 35. Авшенюк Н.М. Соціальний контекст дослідження світового освітнього простору / Н.М. Авшенюк // Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – № 3. – С. 7 – 12.
 36. Авшенюк Н.М. Соціально-економічні детермінанти розвитку транснаціональної вищої освіти на зламі ХХ – ХХІ століття / Н.М. Авшенюк // Порівняльна професійна педагогіка: Науковий журнал. – 2011. – Вип. 1. – С. 52 – 61.
 37. Авшенюк Н.М. Стратегії інтернаціоналізації освіти в інформаційному суспільстві / Н.М. Авшенюк. – Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: друга міжнар. наук.-практ. конф.: [в 2 ч.] Ч.1. / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та ін.; [за ред. М.М. Козяра, Н.Г. Ничкало]. – Львів: ЛДУ БЖД, 2009. – С. 46-50.

38. Авшенюк Н.М. Сутнісні характеристики ступеневих програм вищої освіти у транснаціональному освітньому просторі / Н.М. Авшенюк // Порівняльна професійна педагогіка: Науковий журнал. – 2013. – Вип. 1. – С. 84 – 92.
39. Авшенюк Н.М. Сучасні міжнародні підходи до розуміння феномену транснаціональної вищої освіти / Н.М. Авшенюк. – Вісник Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць – К.: КиМУ, 2009. – Вип. 13. – С. 14 – 23.
40. Авшенюк Н.М. Типологія форм транснаціональної вищої освіти у розвинених англослов'янських країнах / Н.М. Авшенюк // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Серія «Педагогічні науки» – 2012. – № 22. – Частина IV. – С. 217 – 224.
41. Авшенюк Н.М. Транснаціональна взаємодія університетів в умовах євроатлантичної інтеграції / Н.М. Авшенюк // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2010. – №1 – С. 76 – 81.
42. Авшенюк Н.М. Транснаціональна мобільність провайдерів вищої освіти у розвинених англослов'янських країнах / Н.М. Авшенюк. – Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.: Едельвейс, 2012. – Вип. 5. – С. 203 – 210.
43. Авшенюк Н.М. Транснаціональна програмна мобільність у системах вищої освіти розвинених англослов'янських країн / Н.М. Авшенюк // Вісник Черкаського університету: Науковий журнал. Серія «Педагогічні науки». – 2013. – Вип. 6 (259). – С. 3 – 7.
44. Авшенюк Н.М. Транснаціональні імперативи розвитку вищої освіти на початку XXI століття: прогнози і перспективи / Н.М. Авшенюк // Вісник Черкаського університету: Науковий журнал. Серія «Педагогічні науки». – 2012. – Вип. 1 (214). – С. 19 – 23.
45. Авшенюк Н.М. Феномен «світовий освітній простір» як об'єкт науково-педагогічного дослідження / Н.М. Авшенюк // Порівняльна професійна педагогіка: Науковий журнал. – 2014. – Вип. 1. – Частина 1. – С. 28 – 34.
46. Авшенюк Н.Н. Инновационная транснациональная деятельность университетов Великобритании / Н.Н. Авшенюк. – Сборник научных трудов: в 2-х ч. – Вып. IV. – Ч. I. Воспитание гражданина России: государственные, этнокультурные и региональные аспекты / под. ред. проф. Д.В. Полежаева. – М.: Планета, 2013. – С. 12 – 18.
47. Авшенюк Н.Н. Подготовка педагогов к профессиональной деятельности в условиях транснационального высшего образования: зарубежный опыт / Н.Н. Авшенюк. – Методология исследования в профессиональном педагогическом образовании: сб. материалов / под. общ. ред. И.И. Соколовой. – СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2013. – С. 51 – 59.
48. Авшенюк Н.Н. Проблема исследования транснационального поликультурного образовательного пространства в исторической ретроспективе / Н.Н. Авшенюк. – Историческое образование: особенности реализации системно-деятельностного подхода в современной школе: матер. Межд. науч.-практ. конф. (20 ноября 2012, г. Волгоград, Российская Федерация) / редкол.: Д.В. Полежаев (отв. ред.) и др. – М.: Планета, 2013. – С. 52 – 58.
49. Авшенюк Н.Н. Транснациональная индивидуальная и институциональная мобильность как основополагающая тенденция развития современного высшего образования / Н.Н. Авшенюк. – Современное образование: Смыслы и стратегии духовного развития человека / Под ред. Б.П. Мартиросяна, Г.Н. Филонова, О.В. Суходольской-Кулешовой. – М.: ЛЕНАНД, 2013 – С. 196 – 213.
50. Азиатско-Тихоокеанская региональная конвенция о признании квалификаций в области высшего образования. – ЮНЕСКО: Токио, 2011. – 19 с.
51. Актуальные вопросы развития образования в странах ОЕСР / Отв. ред. М.В. Ларионова. – М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2005. – 152 с.
52. Алферов Ю.С. Мониторинг развития образования в мире / Ю.С. Алферов // Педагогика. – 2002. – №7. – С. 88 – 96.

53. Альтбах Ф. Знание и образование как международный товар: крушение идеи общественного блага / Ф. Альтбах // *Alma mater*. – 2002. – № 7. – С. 40 – 44.
54. Анализ мировых тенденций развития научно-образовательной деятельности: Аналит. обзор / Е.В. Вашурина, Н.В. Дрантусова, Я.Ш. Евдокимова, А.К. Клюев, И.А. Майбуров / Библиотека журнала «Университетское управление: практика и анализ». – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2006. – 136 с.
55. Артамонова Ю.Д., Блинова К.А., Демчук А.Л. Совместные образовательные программы: состояние, проблемы, перспективы / Ю.Д. Артамонова, К.А. Блинова, А.Л. Демчук // *Alma mater*. Вестник высшей школы. – 2011. – № 5 (июнь 2011). – С. 74 – 80.
56. Бауер Е. Социальная работа и социальная педагогика в эпоху глобализации / Е. Бауер // *Педагогика*. – 2007. – № 1. – С. 103 – 109.
57. Безкоштовні он-лайн курси найкращих університетів світу. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу 25.06.2014: <http://www.etwinning.com.ua/contentfiles512027.pdf>. – Заголовок з екрану. – Мова українська.
58. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія. – К.: Атіка, 2008. – 684 с.
59. Блауберг И.В. Системный подход в современной науке / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин // *Проблемы методологии системного исследования* / ред. И.В. Блауберг [и др.]. – М.: Мысль, 1970. – 455 с.
60. Болонский процесс: Глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) [Текст] / авт.-сост.: В.И. Байденко, О.Л. Ворожейкина, Е.Н. Карачарова, Н.А. Селезнева и др.; под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко и д-ра техн. наук, проф. Н.А. Селезневой. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 148 с.
61. Борисенков В.П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография / В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк. – М.: Педагогика, 2006. – 464 с.
62. Борисенкова А.В., Перфильева О.В. Системы высшего образования стран Группы Восьми: Канада / А.В. Борисенкова, О.В. Перфильева. – М.: Государственный университет Высшая школа экономики, 2006. – С. 1 – 9.
63. Борисов Ю.В. Шарль Морис Талейран / Ю.В. Борисов. – М.: Международные отношения, 1989. – 328 с.
64. Бородько М.В. ЮНЕСКО: история создания и современная структура / М.В. Бородько // *Педагогика*. – 2000. – № 2. – С. 81 – 89.
65. Боткин Д.У. Инновационное обучение, микрокомпьютеры и интуиция / Джеймс У. Боткин // *Перспективы. Вопросы образования*. – 1983. – № 1. – С. 39 – 47.
66. Бурдьё П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / Пьер Бурдьё, Жан-Клод Пассрон; [пер. Н.А. Шматко]; Моск. высш. шк. социал. и экон. наук. – М.: Просвещение, 2007. – 267 с.
67. Бурдьё П. Социология политики: Пер. с франц. / Сост., общ. ред. и предисл. Н.А. Шматко. – М.: Socio-Logos, 1993. – 336 с.
68. Бурдьё П. Социология социального пространства: пер. с франц. / отв. ред. пер. Н.А. Шматко. – М.: Изд-во ин-та эксперимент. социологии; СПб.: Алетейя, 2007. – 288 с.
69. Британська імперія. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 28.01.15: http://uk.wikipedia.org/wiki/Британська_імперія. – Заголовок з екрану. – Мова українська.
70. Васютенкова И.В. Сущностные аспекты и актуальность поликультурного образования в современных условиях. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.new.ioi.ru>. – Заголовок з екрану. – Мова російська.
71. Вербицька С.В. Міжнародна студентська академічна мобільність: етапи розвитку та суб'єкти організації / Вербицька С.В. // *Вісник Житомирського державного університету: Педагогічні науки*. – 2009. – Випуск 45. – С. 20 – 26.
72. Вербицька С. Забезпечення якості вищої освіти в умовах інтернаціоналізації глобального освітнього простору / С. Вербицька // *Порівняльно-педагогічні студії*. – 2010. – № 3 – 4. – С. 78 – 86.

73. Винсен-Ланкран С. Трансграничное высшее образование: тенденции и перспективы развития / Стефан Винсен-Ланкран // Вестник международных организаций. – 2010. – № 3 (29). – С. 86 – 109.
74. Вища освіта: хрестоматія з порівняльної педагогіки / уклад. Н.М. Демченко. – Ніжин: НДУ імені М. Гоголя, 2012. – 261 с.
75. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры [5–8 окт.1998 г., Париж] // Alma mater Вестник высшей школы. – 1999. – № 3. – С. 29 – 35.
76. Всеобщая декларация прав человека. Резолюция 217 А (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 года. – [Электронный ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/995_015/conv. – Заголовок з екрану. – Мова російська/українська.
77. Вульфсон Б.Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XX – XXI вв. / Б.Л. Вульфсон // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 3 – 14.
78. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б.Л. Вульфсон. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
79. Гатальский В.Д. Культурно-образовательное пространство как социально-педагогическая система / В.Д. Гатальский // Педагогика. – 2012. – № 6. – С. 25 – 29.
80. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: Т.2. Философия природы / Г. Гегель. – М.: Мысль, 1975. – 695 с.
81. Генеральна угода про торгівлю послугами. – Офіційний вісник України. – 2010 р. – № 84. – Стаття 2989. – С. 482. – [Электронный ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://ovu.com.ua/proceedings/379>. – Заголовок з екрану. – Мова українська.
82. Гинецинский В.И. Проблема структурирования мирового образовательного пространства. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bimbad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1543&binn_gubrik_pl_articles=164. – Заголовок з екрану. – Мова російська.
83. Глобализация и конвергенция образования: технологический аспект. Научное издание / Под общей редакцией профессора Ю.Б. Рубина. – М.: ООО «Маркет ДС Корпорейшн», 2004. – 540 с. – (Академическая серия).
84. Глобализация и системы обеспечения качества высшего образования / С.А. Запрягаев, Е.В. Караваева, И.Г. Карелина, А.М. Салецкий. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 292 с.
85. Гоголев Н.В. Категория «образовательное пространство» как объект научного исследования / Гоголев Н.В. // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2012. – № 1 – 2. – С. 230 – 237.
86. Горчакова-Сибирская М.П. Мировое образовательное пространство и рейтинг ВУЗов / М.П. Горчакова-Сибирская. – Отечественные традиции гуманитарного знания: история и современность: материалы IX науч.-практ. конф. 27 мая 2013/ ред. кол.: М.П. Горчакова-Сибирская (отв. ред.) [и др.] – СПб.: СПбГЭУ, 2013. – С. 3 – 6.
87. Горшкова В.В. Образование взрослых в контексте становления глобальной культуры / В.В. Горшкова / Человек и образование: Академический вестник Института образования взрослых российской академии образования. – 2010. – № 3 (24). – С. 9.
88. Грачев С.В., Городнова Е.А. Исследовательские университеты: мировой опыт и приоритеты развития / С.В. Грачев, Е.А. Городнова. – М.: ООО «Медицинское информационное агентство», 2009. – 160 с.
89. Грищенко А.А. Транснаціональний фактор у економічному зростанні транзитивних країн: Монографія / Андрій Анатолійович Грищенко. – К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. – 314 с.
90. Даирова К., Кишкентаева М., Билялов Д. Современные тенденции развития транснационального образования в мире и их актуальность для развития высшего образования в Казахстане / К. Даирова, М. Кишкентаева, Д. Билялов // Вестник Национальной академии наук Республики Казахстан. – 2012. – № 4. – С. 63 – 69.
91. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования [Текст] / А.Я. Данилюк. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2000. – 439,[1] с: ил.

92. Декларация тысячелетия Организации Объединенных Наций. Резолюция 55/2 Генеральной Ассамблеи ООН от 8 сентября 2000 года. – [Электронный ресурс]. – Доступ до ресурсу. – http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/summitdecl.shtml. – Заголовок з екрану. – Мова російська.
93. Дэниель Д. Учиться жить вместе – главная задача на заре XXI века / Д. Дэниель // Перспективы. – 2001. – Том XXXI. – № 3. – С. 7 – 12.
94. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование [Текст] / Г.Д. Дмитриев. – М., 1999. – 208 с.
95. Донченко В.М. Пріоритетні завдання управління міжнародною діяльністю в університетах США в умовах глобалізації / В.М. Донченко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя: Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 5. – С. 245 – 250.
96. Европейская Ассоциация Университетов. Европейские ВУЗы внедряют элементы Болонского процесса. – [Электронный ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.EUA.be/publications/rus.pdf>. – Заголовок з екрану. – Мова російська.
97. Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти. Стандарти і рекомендації Європейського простору вищої освіти щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К.: Ленвіт, 2006. – 35 с.
98. Зарубежные и российские организации международного сотрудничества и мобильности в области высшего образования и науки. – [Электронный ресурс]. – Доступ до ресурсу 08.02.2015: <http://www.rciabc.vsu.ru/mnfop/index.html>. – Заголовок з екрану. – Мова російська.
99. Згага П. Современные тенденции в сфере высшего образования в Европе / Павел Згага // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 12. – С. 22 – 28.
100. Згага П. Современные тенденции в сфере высшего образования в Европе / Павел Згага // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 1. – С. 26 – 34.
101. Зименков Р., Романова Е. Инвестиционная активность американских ТНК как субъектов процесса глобализации / Р. Зименков, Е. Романова // Российский экономический журнал. – 2004. – № 3. – С. 42 – 55.
102. Зиммель Г. Философия культуры / Г. Зиммель. – М.: Юрист, 1996. – 452 с.
103. Зорников И.Н. Экспорт образовательных услуг: зарубежный опыт и российская практика / И.Н. Зорников // Вестник Воронежского государственного университета. – 2003. – № 2. – С. 59 – 65.
104. Зязюн І.А. Антропологічний вимір комп'ютерних технологій / І.А. Зязюн. Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: Збірник наукових праць. – Частина 1. / За ред. М.М. Козяра, Н.Г. Ничкало. – Львів: ЛДУ БЖД, 2009. – С. – 13.
105. Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І.А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія]. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С.10 – 18.
106. Іванюк І.В. Освітня політика. Навчальний посібник. – К.: Таксон, 2006. – 226 с. Бібліогр.: с. 213 – 225.
107. Історія Програми імені Фулбрайта. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 09.02.2015: <http://www.fulbright.org.ua/uk/pages/17/program-history.html>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська
108. Історія сучасного світу: соціально-політична історія XV – початку XXI століть: навч. посіб. / Ю.А. Горбань, Б.І. Білик, Л.В. Дячук та ін.; за ред. Ю.А. Горбаня. – 4-те вид., переробл. і доповн. – К.: Знання, 2012. – 438 с.
109. Игумнова Е.А. Системный подход как методологическая основа исследования регионального образовательного пространства / Е.А. Игумнова // Университет им. В.И. Вернадского. – 2011. – № 3 (34). – С. 123 – 130.
110. Илларионов С.В. Пространство / Илларионов С.В. – Философия: Энциклопедический словарь. Под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.

111. Императивы интернационализации / Отв. ред. М.В. Ларионова, О.В. Перфильева – М.: Логос, 2013. – 420 с.
112. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / Под. редакцией: Бадарча Дендева – М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с.
113. Кант И. Собрание сочинений: В 6 т. – Т.3. Критика чистого разума / И. Кант. – М.: Мысль, 1964. – 799 с.
114. Карпенко М.П. Экспорт российского высшего образования / М.П. Карпенко // Вестник высшей школы. – 2008. – № 4. – С. 35 – 36.
115. Келлен Х. Концепция дальнейшего развития интернационализации на практике: десятилетие эволюции / Хилари Келлен // Высшее образование в Европе. – 2000. – № 1. – С. 1 – 9.
116. Козієвська О. Академічна мобільність в контексті сучасних цивілізаційних змін / Козієвська О. – Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали ІV міжнародної науково-практичної конференції – Хмельницький: ХНУ, 2011. – С. 151 – 157.
117. Козмински А. Роль высшего образования в реформировании общества в условиях глобализации: академическая надежность и стремление к повышению уровня ВУЗов / А. Козмински // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 3. – С. 34 – 38.
118. Корчагина Н.А., Соколова К.С. Модель формирования образовательного кластера в Дубае / Н.А. Корчагина, К.С. Соколова // Вестник УГАТУ. – 2010. – Т. 14. – № 4 (39). – С. 194 – 199.
119. Кремень В.Г., Биков В.Ю. Категорії «простір» і «середовище»: особливості модельного подання та освітнього застосування / В.Г. Кремень, В.Ю. Биков // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. Щоквартальний науково-практичний журнал. – 2013. – № 2. – С. 3 – 15.
120. Кремень В. Особистість в освітньому просторі сучасної цивілізації / Василь Кремень. – Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали ІV міжнародної науково-практичної конференції – Хмельницький: ХНУ, 2011. – С. 3 – 7.
121. Кремень В., Ткаченко В. Україна: ідентичність у добу глобалізації (начерки метадисциплінарного дослідження) / В. Кремень, В. Ткаченко. – 2-ге вид., допов. – К.: Т-во «Знання» України, 2013. – 471, [1] с.
122. Кузнецов А.В. Интернационализация российской экономики: инвестиционный аспект. – М.: КомКнига, 2007. – С. 19 – 49.
123. Кухаренко В. Массовый открытый онлайн курс «Дистанционное обучение от А до Я». [Электронный ресурс]. – Режим доступа 25.06.2014: <http://www.elw.ru/practice/detail/1965/>. – Заголовок з екрану. – Мова російська.
124. Ларионова М.В. ГАТС: вопросы признания вкалификаций и качества образования / М.В. Ларионова // Вестник международных организаций. – 2007. – № 7 (15). – С. 49 – 56.
125. Ларионова М.В. ГАТС. Мифы и факты состояния переговоров в сфере образовательных услуг / М.В. Ларионова // Вестник международных организаций. – 2007. – № 6 (14). – С. 4 – 9.
126. Ларионова М.В., Горбунова Е.М. Анализ структуры обязательств и переговорных позиций стран – участниц ВТО по сектору образовательных услуг: аналитические материалы / М.В. Ларионова, Е.М. Горбунова // Вестник международных организаций. – 2007. – № 6 (14). – 25 с.
127. Ларионова М.В., Горбунова Е.М. Интернационализация высшего образования в странах ОЭСР / М.В. Ларионова, Е.М. Горбунова // Новости ОЭСР: образование, наука, новая экономика. – 2005. – С. 8 – 14.
128. Ларионова М.В. Формирование общего образовательного пространства в условиях развития интеграционных процессов в Европейском Союзе: автореф. дис. на соиск. уч. степени докт. полит. наук: спец. 23.00.04 «Политические проблемы международных отношений и глобального развития» / Марина Владимировна Ларионова. – Москва, 2006. – 40 с.

129. Лахотнюк Л.А. Фомирование мирового образовательного пространства в условиях глобализации / Л. А. Лахотнюк // Вестник ТГПУ. Серия: Педагогика. – 2007. – Выпуск 7 (70). – С. 7 – 10.
130. Леонова О.Е. Понятие «образовательное пространство» и его региональная интерпретация / О.Е. Леонова // Педагогика. – 2006. – № 6. – С. 36 – 41.
131. Лещенко М.П., Авшенюк Н.М. Тенденції розвитку міжнародного освітньо-педагогічного простору / М.П. Лещенко, Н.М. Авшенюк. – Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць: в 5 т. – Т. 4: Професійна освіта і освіта дорослих. – К.: Педагогічна думка, 2012. – С. 246 – 257.
132. Лещенко М. Сучасна міжнародна педагогічна реальність / М. Лещенко. – Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український, українсько-польський щорічник. – Ченстохова – Київ, 2008. – Х. – С. 321 – 326.
133. Лиферов А.П. Интеграционные процессы в мировом образовании: основные тенденции / Анатолий Петрович Лиферов // Magister. – 1999. – № 1. – С. 46 – 65.
134. Лиферов А.П. Образование в стратегиях транснациональных корпораций / Анатолий Петрович Лиферов // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 79 – 91.
135. Лукичев Г.А. Значение Лиссабонской конвенции о признании для международной интеграции в сфере образования / Г. А. Лукичев. – Москва: РУДН, 2012 – 114 с.
136. Лукичев Г.А. Транснациональное образование / Геннадий Алексеевич Лукичев // Вестник РУДН. Серия «Юридические науки». – 2002. – № 1. – С. 71 – 75.
137. Лукичев Г.А. Формирование системы взаимного признания Европейского пространства высшего образования / Геннадий Алексеевич Лукичев // Вестник РУДН. Серия: «Информатизация образования». – 2005. – № 1/2. – С. 24 – 29.
138. Матвієнко О.В. Стратегії розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу: Монографія. – К.: Ленвіт, 2005. – 381 с. – Бібліогр. 44 с.
139. Матюх С. Інтернаціоналізація та транснаціоналізація діяльності вищих навчальних закладів на світовому ринку освітніх послуг / Сергій Матюх. – Збірник наукових праць ЧДТУ. Серія: Економічні науки. – Випуск 36. – Частина 1. – Том 1. – Видавництво ЧДТУ, 2014. – С. 99 – 105.
140. Могилев А.В., Шильман А.Н. О понятии «образовательное пространство» / А.В. Могилев, А.Н. Шильман // Педагогическая информатика. – 2005. – № 2. – С. 72 – 78.
141. Молоков Д. Теоретико-методологические основы педагогической историографии / Дмитрий Молоков // Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego. – 2013. – № 5. – С. 127 – 133.
142. Моргунов Г.М. Социосинергетика и образование / Г.М. Моргунов. – М.: Издательство МЭИ, 2005. – 152 с.: ил.
143. Мясников В.А. Глобализация и образование в XXI веке / В.А. Мясников. – Основные тенденции развития образования в современном мире: Сборник научных трудов Института теории и истории педагогики РАО. – Москва, 2006. – С. 160 – 175.
144. Мясников В.А. Единное образовательное пространство стран СНГ: теоретико-методологический срез / Владимир Афанасиевич Мясников // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 2 (6). – С. 23 – 31.
145. Наточий Л.О. Сутність поняття «періодизація» щодо проблеми розвитку теорії управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у вітчизняній педагогічній теорії (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.) / Л.О. Наточий // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки. – Випуск 15. – Частина 1. – Глухів: ГНПУ ім. О. Довженка. – 2010. – С. 35 – 43.
146. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І.І. Бабин, Я.Я. Болюбаш, А.А. Гармаш й ін.; за ред. Д.В. Табачника і В.Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.
147. Обеспечение защиты интересов студентов, получающих образование за рубежом: основные вопросы, связанные с обеспечением качества, аккредитацией, признанием

- дипломов и степенем / Отчет по результатам форума ОЭСР «Интернационализация высшего образования: управление процессом», 3 – 4 ноября 2003 г., Тронхейм, Норвегия. – Москва: Государственный университет – Высшая школа экономики, 2003. – 16 с.
148. Обзор систем высшего образования стран ОЭСР. Система высшего образования в Австралии: [текст] / Новости ОЭСР: образование, наука, новая экономика: Приложение. – Центр ОЭСР – ВШЭ, 2004. – С. 7 – 12.
149. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. – СПб.: Питер., 2004 – 268 с.
150. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія / О.І. Огієнко / за ред. Н.Г. Ничкало. – Суми: Еллада, 2008. – 444 с.
151. ОЕСР. Четыре сценария будущего развития высшего образования / Перевод с англ. языка О.В. Перфильевой // Вестник международных организаций. – 2009. – № 1 (23). – С. 121 – 128.
152. Організація економічного співробітництва та розвитку. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 09.02.2015: <http://uk.wikipedia.org/wiki>. – Заголовок з екрану. – Мова українська.
153. Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. Руководство Генеральной Конференции. – ЮНЕСКО: Париж, 2002. – 211 с.
154. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) / За редакцією В.Г. Кременя. – Тернопіль: вид-во ТДПУ імені В.Г. Гнатюка, 2004. – 147 с.
155. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 352 с.
156. Пономарева Е.В. Сетевая модель международного взаимодействия университетов: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. социол. наук: спец. 22.00.06 – «Социология культуры, духовной жизни» / Катерина Владимировна Пономарева. – Саратов, 2008. – 16 с.
157. Похолков Ю., Чучалин А., Могильницкий С., Боев О. Обеспечение и оценка качества высшего образования / Ю. Похолков, А. Чучалин, С. Могильницкий, О. Боев // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С.12 – 28.
158. Предпринимательские университеты в инновационной экономике / Под общей редакцией профессора Ю.Б. Рубина. – М.: ООО «Маркет ДС Корпорейшн», 2005. – 402 с. (Академическая серия).
159. Резолюция 36 С/83 Генеральной Конференции ЮНЕСКО «Пересмотр Региональной конвенции 1981 г. о признании учебных курсов, свидетельств, дипломов, степеней и других квалификационных документов о высшем образовании в государствах Африки. – ЮНЕСКО: Париж, 2011. – 3 с.
160. Россия в полицентричном мире / Исследование по гранту РГНФ №11-32-02001а под ред. А.А. Дынкина, Н.И. Ивановой. – М.: Весь Мир, 2011. – С. 49 – 54.
161. Савина А.К. Формирование интеграционных процессов в мировом образовательном пространстве / А.К. Савина // Педагогика. – 2012. – № 6. – С. 107 – 116.
162. Сагинова О.В. Интернационализация высшего образования как фактор конкурентоспособности / О.В. Сагинова. – [Електронний ресурс]. – Доступ к ресурсу: www.marketologi.ru/lib/saginova/inter_vuz2.html. – Заголовок з екрану. – Мова російська.
163. Сагинова О.В. Проблемы и перспективы интернационализации высшего образования / О.В. Сагинова. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: www.marketologi.ru/lib/saginova/inter_vuz3.html. – Заголовок з екрану. – Мова російська.
164. Сбруєва А.А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань / А.А. Сбруєва. – Суми: СумДУ ім. А.С. Макаренка, 2008. – 80 с.
165. Сбруєва А. Лісабонська стратегія розвитку єдиного європейського простору неперервної освіти / Аліна Сбруєва // Шлях освіти. – 2007. – № 2. – С. 14 – 18.

166. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.): Монографія. – Суми: ВАТ «Сумська обласна друкарня». – Видавництво «Козацький вал», 2004. – 500 с.
167. Селиванов А.А. Информатизация образования как фактор формирования мирового образовательного пространства / Научно-методические проблемы использования информационных и коммуникационных технологий в учебно-оспитательном процессе. Материалы межвузовской научно-методической конференции «IX Рязанские педагогические чтения». – Рязань, 2004. – С. 27 – 32.
168. Селиванов А.А. Ядро и периферия мирового образовательного пространства: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Александр Александрович Селиванов. – Рязань, 2004. – 22 с.
169. Совет Европы, ЮНЕСКО. Комитет Лиссабонской Конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе: Кодекс профессиональной практики при предоставлении транснационального образования (Рига, 6 июня 2001 г.). – [Електронний ресурс]. – Доступ к ресурсу 06.24.2008: <http://www.comparative.edu.ru:9080/PortalWeb/document/show.action;jsessionid>. – Заголовок з екрану. – Мова російська.
170. Сорокин П. Социальная и культурная мобильность: человек, цивилизация, общество / П. Сорокин. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
171. Співдружність націй. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 28.01.15: http://uk.wikipedia.org/wiki/Співдружність_націй. – Заголовок з екрану. – Мова українська.
172. Табачник Д. У 2011 році Україна увійшла до 10 держав-лідерів у галузі міжнародної освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу 31.03.2012: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/8841-dmitro-tabachnik-u-2011-rotsi-ukrajina-uvijshla-do-10-derzhav-lideriv-u-galuzi-mizhnarodnoji-osvit>. – Заголовок з екрану. – Мова українська.
173. Тагунова И.А. Развитие наднационального образования в контексте мирового образовательного пространства: автореф. дис. на соиск. уч. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ирина Августовна Тагунова. – Москва, 2007. – 44 с.
174. Тангян С. А. Высшее образование в перспективе ХХІ столетия / С. А. Тангян // Педагогика. – 2000. - № 2. – С. 3 – 10.
175. Татомир І.Л. Роль міжнародних інституцій у забезпеченні якості вищої освіти / І.Л. Татомир // Глобальні та національні проблеми економіки. – 2014. – Вип. 2. – С. 153 – 158.
176. Ткач Т. Тенденции развития современного мирового образовательного пространства / Тамара Ткач. – Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy. Modernizacja dla spójności społeczno-ekonomicznej w czasach kryzysu. – Redaktor: Michał Gabriel Woźniak. – Zeszyt 25. – Uniwersytet Rzeszowski. – Rzeszow, 2012. – S. 68 – 74.
177. Товканець В.Г. Економічна освіта у вищій школі Чехії і Словаччини у ХХ столітті: [монографія] / за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Кондор-Видавництво, 2013. – 506 с.
178. Транс – значення слова. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://www.ukrslov.com/slovnyk_inshomovnyk_sliv/page/trans.16887. – Заголовок з екрану. – Мова українська.
179. Транснаціоналізація. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/8F>. – Заголовок з екрану. – Мова українська.
180. Урманцев Ю.А. Девять плюс один этюд о системной философии. – М.: Современные тетради, 2001. – 168 с.
181. Шатон Г. Педагогика vs образование. Метафора глобализации и педагогика. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 23.01.13: <http://www.newsletter.iatp.by/ctr6-13.htm>. – Заголовок з екрану. – Мова російська.
182. Школа О.В. Критерії періодизації та основні періоди розвитку методичної думки з фізики в Україні. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://conference.mdpu.org.ua/viewtopic.php>. – Заголовок з екрану. – Мова українська.

183. Шпаковская Л. Политика высшего образования в Европе и России. – СПб.: Норма, 2007. – 328 с.
184. Федотова Г.А. Методология и методика психолого-педагогических исследований: Учебное пособие для студентов психолого-педагогических факультетов высших учебных заведений / Г.А. Федотова. – Великий Новгород: НовГУ, 2010. – 114 с.
185. Федюнина С.М. Концептуальные основания и условия мультикультурализма в современном российском обществе: Автореферат ... на соискание науч. степ. докт. соц. наук [Текст] / С.М. Федюнина. – Саратов, 2007. – 36 с.
186. Философия и методология науки: Учебное пособие для аспирантов и магистрантов / А.И. Зеленков [и др.] ; под ред. А.И. Зеленкова. – 2-е изд., доп., испр. – Минск : ГИУСТ, 2011. – 479 с.
187. Фініков Т.В. Сучасна вища освіта: світові тенденції і Україна / Т.В. Фініков. – К.: Таксон, 2002. – 176 с. – (Сер. «Вища освіта в сучасному світі»). – Бібліогр. в кінці розд.
188. Формирование общества, основаного на знаниях. Новые задачи высшей школы. / Пер. с англ. – М.: Издательство «Весь мир», 2003. – 232 с.
189. Фрейре П. Формування критичної свідомості / Пауло Фрейре; пер. з англ. О. Дем'янчук. – К.: Юніверс, 2003. – 176 с.
190. Фролов А.В. Глобализация высшего образования: противоречия и новации / А.В. Фролов // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2011. – № 8. – С. 81 – 86.
191. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / М. Хайдеггер. – М.: Республика, 1993. – 447 с.
192. Хенви Р. Достижимая глобальная перспектива / Пер. с англ. – Рязань: Изд-во РГПУ, 1994. – 92 с.
193. Хупсарокова А.М. Содержание поликультурной компетентности педагога. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2008-1.html>. – Заголовок з екрану. – Мова російська.
194. ЮНЕСКО. Высшее образование и глобализация: повышение качества и расширение доступа к обществу знаний в целях устойчивого развития: Акты Генеральной конференции 32-я сессия Париж, 29 сентября – 17 октября 2003 г. – Том 1.: Резолюции. – ЮНЕСКО: Париж, 2004. – С. 24 – 25.
195. ЮНЕСКО. Коммюнике Всемирной конференции по высшему образованию: Новая динамика высшего образования и научных исследований для изменения и развития общества (ЮНЕСКО, Париж, 5 – 8 июля 2009 года). – Высшее образование в России – 2009. – № 11. – С. 41 – 48.
196. Яковлев Б. Образовательное пространство / Б. Яковлев // Высшее образование в России. – 1999. – № 4. – С. 3 – 5.
197. A Smarter Australia: An agenda for higher education 2013–2016. – Universities Australia: Canberra, 2013. – 80 p.
198. About IDP Education: Company overview. – [Электронный ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.idp.com/global/aboutus/companyoverview>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
199. About UK Council for International Student Affairs. – [Электронный ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.ukcisa.org.uk/International-Students/About-UKCISA/>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
200. Academic Cooperation Association. Transnational education in the European context – provision, approaches and policies. – European Commission, 2008. – 102 p.
201. Academic Cooperation Association. Transnational education in the European context – provision, approaches and policies. Geographical Annex. – European Commission, 2008. – 92 p.
202. ACE to Assess Potential of MOOCs, Evaluate Courses for Credit-Worthiness. – [Электронный ресурс]. – Доступ до ресурсу 13.12.2012: <http://www.acenet.edu/news-room/Pages/ACE-to-Assess-Potential-of-MOOCs-Evaluate-Courses-for-Credit-Worthiness.aspx>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.

203. Adam S. Transnational education project. Report and Recommendations / S. Adam. – Confederation of European Union Rectors' Conferences, March 2001. – 53 p.
204. Adick C. Demanded and feared. Transnational convergences in national educational systems and their (expected) effects / Cristel Adick // European Educational Research Journal. – 2002. – № 1 (2). – P. 214 – 232.
205. Adick C. Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft / Cristel Adick // Tertium Comparationis. – 2005. – № 11 (2). – P. 243 – 269.
206. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. – Ministry of Science, Technology and Innovation, February 2005. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: www.bolognabergergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
207. Alderman G. The Globalization of Higher Education: Some Observations Regarding the Free Market and the National Interests / Geoffrey Alderman // Higher Education in Europe. – 2001. – № XXVI (1). – P. 47 – 52.
208. Al Karam Abdulla. Knowledge Village: Establishing a global destination for education in Dubai / Abdulla Al Karam. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.britishcouncil.org/goingglobal-session-2-1225-thursday-tne-abdulla-alkaram-paper.pdf>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
209. Altbach P., Engberg D. Global Student Mobility: the Changing Landscape / P. Altbach, D. Engberg // International Higher Education. – 2014. – № 77. – P. 11 – 14.
210. Altbach P. Higher Education Crosses Borders / P. Altbach // Change. – 2004. – Vol. 36. – № 2. – P. 18 – 24.
211. Altbach P. Is there a future for branch campuses? / P. Altbach // International Higher Education. – 2011. – № 65. – P. 7 – 10.
212. Altbach P., Knight J. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities / P. Altbach, J. Knight // Journal of Studies in International Education. – 2007. – Vol. 11. – № 3/4. – P. 290 – 305.
213. Altbach P. MOOCs as Neocolonialism: Who Controls Knowledge? / P. Altbach // International Higher Education. – 2014. – № 75. – P. 5 – 7.
214. Altbach P., Reisberg L., Rumbley E.L. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution: a Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education / P. Altbach, L. Reisberg, L. Rumbley. – UNESCO, 2009. – 278 p.
215. Altbach P., Reisberg L. The Pursuit of International Students in a Commercialized World / P. Altbach, L. Reisberg // International Higher Education. – 2013. – № 73. – P. 2 – 4.
216. Altbach P. The Imperial Tongue: English as the Dominating Academic Language / Philip G. Altbach // International Higher Education. – 2007. – № 49. – P. 2 – 4.
217. Altbach P., Welch A. The Perils of Commercialism: Australia's Example / P. Altbach, A. Welch // International Higher Education. – 2011. – № 62. – P. 21 – 23.
218. American Council on Education. Educating Americans for a world in flux: Ten ground rules for internationalizing higher education. – Washington, DC: American Council on Education, 1995. – 16 p.
219. Archer C. International Organizations: 3rd edition. – London, New York: Routledge, 2012. – 224 p.
220. Arndt C. Technical co-operation / C. Arndt. – Foreign Aid and Development. Lessons Learnt and Directions for the Future / F. Tarp (ed.). – Routledge: London, 2000.
221. Association of Universities and Colleges of Canada: About us. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 08.02.2015: <http://www.aucc.ca/about-us/>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
222. Asteris M. British Universities: the “Coal Exporters” of the 21st Century / M. Asteris // Journal of Studies in International Education. – 2006. – Vol. 10. – No. 3. – P. 224 – 240.

223. Atkins D.E., Brown J.S., Hammond A.L. A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities: Report to The William and Flora Hewlett Foundation. 2007. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу 14.06.2013: <http://www.hewlett.org/uploads/files/ReviewoftheOERMovement.pdf>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
224. AUCC Internationalization Survey: Canada's Universities in the World. – Association of Universities and Colleges of Canada: Ottawa, 2014. – 42 p.
225. Australian Government. Professional recognition of Australian awards in Singapore. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу 20.06.2005: <http://www.singapore.embassy.gov.au/proaais.htm>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
226. Avshenyuk N. Higher education quality assurance: current practice in Great Britain / N. Avshenyuk // Вісник НАУ: Науковий журнал. – Київ: Видавництво НАУ, 2005. – № 2 (24). – С. 164 – 168.
227. Avshenyuk N. La migración como factor clave en el espacio de educación transnacional / N. Avshenyuk. – Cultura, Políticas y Educacion Internacional Mexico (eds.) M.A. Salas Luevano, B.H. Guzman, E. A. Zhizhko Universidad Autonoma de Zacatecas: Mexico, 2013. – С. 55 – 65.
228. Avshenyuk N. Multicultural education of pre-service teachers: Australian and Ukrainian approaches / Nataliya Avshenyuk, Larysa Golub. –Research, Policy, and Practice in Teacher Education in Europe / Madalinska-Michalak J., Niemi H., Chong S. (eds.). – Lodz: University of Lodz, 2012. – P. 91 – 103.
229. Awszeniuk N. Europejski wymiar internacjonalizacji ksztalcenia pedagogicznego / Natalija Awszeniuk // Educacja ustawiczna doroslych: kwartalnik naukowo-metodyczny, 2010. – № 4 (71). – St. 14 – 19.
230. Awszeniuk N. Filozoficzna analiza ksztaltowania sie i rozwoju pedagogiki globalnej (Філософсько-педагогічний аналіз становлення і розвитку глобальної педагогіки) / Natalija Awszeniuk. – Interdyscyplinarosc pedagogiki i jej subdyscypliny: Pod redakcja Zofii Szaroty, Franciszka Szloska. – Wydawnictwo naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB: Radom, 2013. – St. 95 – 106.
231. Awszeniuk N. Transeuropejski wymiar wyzszej edukacji pedagogicznej / Natalija Awszeniuk. – Badanie-dijrzewanie-rozwoj (na drodze do doktoratu). Wybrane aspekty badan komparatystycznych: zalozenia metodologiczne i analizy powownawcze – pod redakcja Franciszka Szloska. – Tom 237: Monograficzna seria wydawnicza – Biblioteka Pedagogiki Pracy. – Warszawa – Radom: Wydawnictwo naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, 2011. – С. 117 – 121.
232. Awszeniuk N. Zarzadzanie miedzynarodowa edukacja wyzsza w warunkach globalizacji rynku uslug edukacyjnych (Міжнародні підходи до управління транснаціональною вищою освітою в умовах глобалізації ринку освітніх послуг) / Natalija Awszeniuk. – Edukacja a rynek pracy. Od procesow do efektow ksztalcenia. – Praca zbiorowa pod redakcja Ewy Wisniewskiej, Malgorzaty Jagodzinskiej, Kingi Przybyszewskiej. – Wydawnictwo Naukowe Panstwowej Wyzszej Szkoły Zawodowej w Plocku: Plock, 2012. – St. 90 – 100.
233. Back D. More dollars and sense in international education / D. Back. – Paper presented at the 18th IDP Australian International Education Conference 'International education: the path to cultural understanding and development' (5 – 8 October 2004). – Sydney: Australia, 2004.
234. Balfour S. Assessing Writing in MOOCs: Automated Essay Scoring and Calibrated / S. Balfour // Peer Review Research and Practice in Assessment. – 2013. – № 8. – P. 40 – 48.
235. Baskerville S., MacLeod F., Saunders N. A Guide to UK Higher Education and Partnerships for Overseas Universities / S. Baskerville, F. MacLeod, N. Saunders. – UK Higher Education International Unit and Europe Unit, July 2011. – 52 p.
236. Bayne S., Ross J. The pedagogy of the Massive Open Online Course: the UK view / Siân Bayne, Jen Ross. – Higher Education Academy, February 2014. – 73 p.
237. Becker R. International Branch Campuses: New Trends and Directions / Rosa Becker // International Higher Education. – 2010. – № 58 (Winter). – P. 3 – 5.

238. Beelem J. Internationalising the School Curriculum: International Competences for Teachers / Jos Beelem // Proceedings ATEE 2006: 31 Annual ATEE Conference “Co-operative Partnership in Teacher Education”. – Ljubljana, 2007. – P. 327 – 332.
239. Beerkens H. Global Opportunities and Institutional Embeddedness: Higher Education consortia in Europe and Southeast Asia / H. Beerkens // Center for Higher Education Policy Studies: University of Twente, 2004. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://doc.utwente.nl/50803/1/thesis_Beerkens.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
240. Bekri C. The road to 1945 / Chikh Bekri // The UNESCO Courier. – 1995. – № 11. – С. 11 – 13.
241. Bellum J. The Adult Learner and MOOCs / J. Bellum // Educause Review. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 28.09.2013: <http://www.educause.edu/ero/article/adult-learner-and-moocs>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
242. Bennett M.J. Becoming interculturally competent / M.J. Bennett. – Toward multiculturalism: A reader in multicultural education [J. Wurzel (Ed.)]. – Newton, MA: Intercultural Resource Corporation, 2004.
243. Bennett M.J. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity / M.J. Bennett. – Education for intercultural experience [M. Paige (Ed.)]. – Boston, MA: Intercultural Press, 1993. – P. 21 – 72.
244. Bergan S. The UNESCO/OECD Guidelines: a governmental perspective / Sjur Bergan. – Quality Assurance in Transnational Higher Education [Paul Bennett, Sjur Bergan, Daniela Cassar etc.]. – European Association for Quality Assurance in Higher Education: Helsinki, 2010. – 37 p.
245. Bloom D. Raising the Pressure: Globalization and the Need for Higher Education Reform / D. Bloom. – Creating Knowledge: Strengthening Nations: The Changing Role of Higher Education: Monograph. – University of Toronto Press: Toronto, 2005. – P. 21 – 41.
246. Boli J., Ramirez F., Meyer J. Explaining the origins and expansion of mass education / J. Boli, F. Ramirez, J. Meyer // Comparative Education Review. – 1985. – № 29 (2). – P. 145 – 170.
247. Boli J., Thomas G. World culture in the world polity. A century of international non-governmental organizations / J. Boli, G. Thomas // American Journal of Sociology. – 1997. – № 62 (2). – P.171 – 190.
248. Bologna Policy Forum Statement on Vienna, 12 March 2010. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Bologna_Policy_Forum_Statement.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
249. Bologna Seminar «Quality Assurance in Transnational Education – From Words to Action» Main Findings and Recommendations (London, 1 – 2 December 2008). – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: www.ehea.info/Uploads/Seminars/Recommendations_QA_of_TNE_Seminar060209.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
250. Bonney C. Address of welcome by President of World’s Congress Auxiliary and others / C. Bonney. – Proceedings of the International Congress of Education of the World’s Columbian Exposition in Chicago (July 25 – 28, 1893). – National Education Association: New York, 1894. – P. 2 – 33.
251. Bourdieu P. The field of cultural production: Essays on Art and Literature / P. Bourdieu. – New York: Columbia University Press, 1993. – 322 p.
252. Bourdieu P. The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power / P. Bourdieu. – Cambridge: Polity Press, 1996. – 504 p.
253. Bourne R. The Jew and Transnational America / Randolph Bourne // Atlantic Monthly. – 1916. – № 118. – P. 86 – 97.
254. Bracht O., Engel C., Janson K. The Professional Value of Erasmus Mobility. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/evalcareer.pdf>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
255. Bravo-Moreno A. Transnational mobilities: migrant and education / Ana Bravo-Moreno // Comparative Education. – Vol. 45. – № 3. – August 2009. – P. 419 – 433.

256. Brickman W. International education / W. Brickman. – Encyclopedia of Educational Research [W.S. Monroe (Ed)]. – Macmillan: New York, 1950. – P. 617 – 627.
257. Brickman W. International Relations in Higher Education (1862 – 1962) / W. Brickman. – A Century of Higher Education: Classical Citadel to Collegiate Colossus. – Society for the Advancement of Education: New York, 1962. – P. 208 – 239.
258. British Council: International Higher Education. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 08.02.2015: <http://www.britishcouncil.org/education/ihe>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
259. British Council. The shape of things to come. The evolution of transnational education: data, definitions, opportunities and impacts analysis. – British Council, 2013. – 104 p.
260. British Council. Transnational Education. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.britishcouncil.org/tne.htm>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
261. Brown D. Meeting Teachers' Global Education Resource Needs with Strategies and Supports / D. Brown, D. Prieswerk, M. Sand, I. Stocco, A. Young. – Ontario Council for International Cooperation: Ontario, 2005. – 37 p.
262. Buchberger F. Education Sciences Subject Area Group: Subject-Specific Competences / Tuning Educational Structures in Europe. Final Report: Phase One [J. Gonzales, R. Wagenaar]. – Bilbao/Groningen: University of Deutso/ University of Groningen, 2003.
263. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area on March 12, 2010. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest_Vienna_Declaration.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
264. Butts R. International education: overview / R. Butts. – The Encyclopedia of Education [L.C. Deighton (Ed.)]. – Free Press: New York, 1971. – P. 164 – 171.
265. Caglar A. Constraining metaphors and the transnationalisation of spaces in Berlin / A. Caglar // Journal of Ethnic and Migration Studies. – 2001. – Vol. 27. – № 4. – P. 601 – 614.
266. Cameron J.D. International Student Integration into the Canadian University: A Post-World War Two Historical Case Study / James D. Cameron // History of Intellectual Culture. – 2006. – Vol. 6. – № 1. – P. 1 – 18.
267. Campbell C., Rozsnyai Ch. Quality Assurance and the Development of Course Programmes. Papers on Higher Education / Campbell C., Rozsnyai Ch. – UNESCO: Bucharest, 2002. – 223 p.
268. Canada's Universities in the World: AUCC Internationalization Survey. – Association of Universities and Colleges of Canada: Ottawa, Ontario, 2014. – 44 p.
269. Canadian Bureau for International Education: Introduction Who we are. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.cbie.ca/who-we-are/introduction/>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська
270. Cao Y. Branch Campuses in Asia and the Pacific: Definitions, Challenges and Strategies / Yi Cao // Comparative and International Higher Education. – 2011. – № 3. – P. 8 – 10.
271. Carr W. International Frontiers in Education – The annals of the American Academy of Political and Social Science / W. Carr. – The American Academy: Philadelphia, 1944.
272. Castells M. The rise of the network society / M. Castells. – The Information Age: Economy, Society and Culture: 2nd ed. – Oxford: Blackwell, 2000. – 594 p.
273. Chanda N. The tug of war for Asia's best brains / N. Chanda // Far Eastern Economic Review. – 2000. – № 163 (45). – P. 38 – 45.
274. Chao R.Y. Idealism and Utilitarianism in Internationalization of Higher Education / R.Y. Chao // International Higher Education: Special Issue on Internationalization of Higher Education. – 2014. – № 78. – P. 3 – 5.
275. Clow D. () MOOCs and the funnel of participation / Clow D. – Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge "LAK' 13". – ACM: New York, 2013. – P. 185 – 189. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://doi.acm.org/10.1145/2460296.2460332>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.

276. Coelen R. International Branch Campuses and Institutional Control / Coelen R. // International Higher Education: Special Issue on Internationalization of Higher Education. – 2014. – № 78. – P. 24 – 25.
277. Cogburn D.L. Globalization, Knowledge, Education and Training in Information Age / D.L. Cogburn // [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 23.01.13 http://www.unesco.org/webworld/infoethics_2/eng/papers/paper_23.htm – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
278. “College Presidents Are Bullish on Online Education but Face a Skeptical Public”. – Chronicle of Higher Education. – 28 August 2011. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: www.chronicle.com/article/College-Presidents-AreBullish/128814/. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
279. Collins English Dictionary: Complete and Unabridged. – 6 ed. – Glasgow: Harper Collins Publishers, 2003. – 1872 p.
280. Commission Press Release “The Bologna Process – reforming universities in the next decade” IP/09/615 on Brussels, 22 April 2009. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: www.europa.eu/rapid/pressReleaseAction.do/reference/IP/09/615&format.html. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
281. Committee for Economic Development. Education for Global Leadership. – Washington, DC, 2006. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ced.org/projects/educ_forlang.html. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
282. Committee of Vice-Chancellors and Principals of the Universities of the United Kingdom, Higher Education Funding Council for England. The Business of Borderless Education: UK Perspectives. – London, England: Committee of Vice Chancellors and Principals of the Universities of the United Kingdom, 2000. – 39 p.
283. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. – Brussels: European Commission, 2005. – 5 p.
284. Communication from Australia. Negotiating Proposal for Education Services: Document S/CSS/W/110. – Council for Trade in Services WTO, 2001. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/s_propnewnegs_e.htm. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
285. Communication from New Zealand. Negotiating Proposal for Education Services: Document S/CSS/W/93. – Council for Trade in Services WTO, 2001. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/s_propnewnegs_e.htm. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
286. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: Improving the Quality of Teacher Education. – Brussels: Commission of the European Communities, 2007. – 16 p.
287. Communication from the United States. Higher (Tertiary) Education, Adult Education, and Training: Document S/CSS/W/110. – Council for Trade in Services WTO, 2000. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/s_propnewnegs_e.htm. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
288. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (Leuven and Louvain-la-Neuve, 28 – 29 April 2009). – Brussels, 2009. – 6 p.
289. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education «The European Higher Education Area – Achieving the Goals» (Bergen, 19 – 20 May 2005). – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
290. Comparative Costs of Higher Education for International. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 20.12.2010: www.lindentours.com/univ_officials/linden_letters/IDP%20Comparative%20Costs.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.

291. Connelly S., Garton J., Olsen A. / Stephen Connelly, Jim Garton, Alan Olsen. – Models and Types: Guidelines for Good Practice in Transnational Education. – Observatory on Borderless Higher Education, 2006. – 32 p.
292. Conole G. A new classification for MOOCs / G. Conole. – MOOC Quality Project. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://mooc.efquel.org/a-new-classification-for-moocs-grainne-conole/>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
293. Council of Chief State School Officers. Global Education Policy Statement. – Washington, DC, 2006. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ccsso.org/content/pdfs/Global%20Education%20FINAL%20lowrez.pdf>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
294. Council of Europe. Code of Good Practice in Provision of Transnational Education. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 25.08.2009: http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/code%20of%20good%20practice_EN.asp. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
295. Council of Europe / UNESCO. Recommendation on Criteria and Procedures for the Assessment of Foreign Qualifications. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 12.12.2014: http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/Recognition/Criteria%20and%20procedures_EN.asp#TopOfPage. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
296. Cowen R. Acting comparatively upon the educational world: Puzzles and possibilities / R. Cowen // Oxford Review of Education. – 2006. – Vol. 32. – № 5. – P. 561 – 573.
297. Crossman J. Work and learning: the implications for Thai transnational distance learners / J. Crossman // International Education Journal. – 2005. – № 6 (1). – P. 18 – 29.
298. Curry M.J., Lillis T. The Dominance of English in Global Scholarly Publishing / Mary Jane Curry, Theresa Lillis // International Higher Education. – 2007. – № 46 (Winter). – P. 6 – 7.
299. Cushner K., Brennan S. The value of learning to teach in another culture / K. Cushner, S. Brennan. – Intercultural student teaching: A bridge to global competence. – Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education, 2007 – P. 1 – 12.
300. Dale R. Globalisation, knowledge economy and comparative education / R. Dale // Comparative Education. – 2005. – Vol. 41. – № 2. – P. 117 – 149.
301. Daniel J., Kanwar A., Uvalic-Trumbic S. A Tectonic Shift in Global Higher Education / John Daniel, Asha Kanwar, Stamenka Uvalic-Trumbic // Change: The Magazine of Higher Learning. – 2006. – Vol. 38. – № 4. – P. 16 – 23.
302. Daniels J. MOOC to POOC: Moving from Massive to Participatory / J. Daniels // JustPublics@365. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 23.10.2013: <http://justpublics365.commons.gc.cuny.edu/2013/02/05/mooc-to-pooc-moving-from-massive-to-participatory/>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
303. Davis D., Olsen A., Bohm A. Transnational Education Providers, Partners and Policy: challenges for Australian institutions offshore. A research study presented at the 14th Australian International Education Conference (Brisbane 2000) / Dorothy Davis, Alan Olsen, Anthony Bohm. – IDP Education Australia: Canberra, 2000. – 134 p. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://www.idp.com/corporate/publications/disp_researchform.asp?ID=3. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
304. Deneen P.J. We're All to Blame for MOOCs / P.J. Deneen // The Chronicle of Higher Education. – 2013. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 12.09.2013: <http://chronicle.com/article/Were-All-to-Blame-for-MOOCs/139519/>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
305. Developed countries. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 09.08.2012: <http://www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.aspx>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
306. Development of International Joint Degrees and Double Degrees – Recommendation of the Ministry of Education. – Ministry of Education: Helsinki, 2004. [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 15.09.2008: http://www.mineed.fi/opm/koulutus/yliopistokoulutus/bologna/Jointdegrees_recommendations.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.

307. Devis N., Mi Ok Cho, Hagenson L. Intercultural competence and the role of technology in teacher education / Niki Devis, Mi Ok Cho, Lara Hagenson // *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. – 2005. – № 4 (4). – P. 384 – 394.
308. Devlin-Foltz B., McIlvaine S. Teacher Preparation for the Global Age: the Imperative for Change / B. Devlin-Foltz, S. McIlvaine. – Longview Foundation for Education in World Affairs and International Understanding, Inc., 2008. – 40 p.
309. Deumert A., Marginson S., Nyland C. Global Migration and Social Protection Rights: The Social and Economic Security of Cross-Border Students in Australia / A. Deumert, S. Marginson, C. Nyland // *Global Social Policy*. – 2005. – Vol. 5. – № 3. – P. 329 – 352.
310. Dimmock C., Walker A. Globalization and societal culture: redefining schooling and school leadership in the twenty-first century / C. Dimmock, A. Walker // *Compare*. – 2000. – Vol. 30. – № 3. – P. 303 – 312.
311. Dirx J., Millar K., Berquist B., Vizvary G. Graduate Student Learning Abroad: Emerging Trend? / J. Dirx, K. Millar, B. Berquist, G. Vizvary // *International Higher Education*. – 2014. – № 77. – P. 14 – 15.
312. Douglas J. All Globalization is Local: Counter-vailing Forces and the Influence on Higher Education Markets / J. Douglas. – Berkeley: University of California, 2005. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <https://escholarship.org/uc/item/3z26h30n#page-1>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
313. Downes S. An introduction to connective knowledge / S. Downes. – Media, knowledge and education. Exploring new spaces, relations and dynamics in digital media ecologies [T. Hug (Ed.)]. – Innsbruck: Innsbruck University Press, 2008. – P. 77 – 102.
314. Dubai Knowledge Village: Company Profile. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.kv.ae/about-dkv/company-profile-91787>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
315. ECIS International Teacher Certificate Syllabus code 8988 for examination in 2010. – European Council of International Schools, University of Cambridge, 2010. – 38 p.
316. Eckel P., Green M., Affolter-Caine B. Curricular joint ventures: a new chapter in US cross-border education? / P. Eckel, M. Green, B. Affolter-Caine // *Policy Futures in Education*. – 2004. – № 2 (2). – P. 299 – 315.
317. ECTS credits for MOOCs on *IVERSITY*. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <https://iversity.org/en/pages/moocs-for-credit>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
318. Education Sciences: Tuning Report 2 (2003 – 2005). – Tuning Educational Structures in Europe: Universities' Contribution to the Bologna Process [Gonzales J., Wagenaar R. (Eds.)]. – Bilbao/Groningen: University of Deusto, University of Groningen, 2005. – P. 75 – 93.
319. Edukacja dla Interculturowosci / Kaczor S., Sarleja T. – Monograficzna seria wydawnicza Biblioteka Pedagogiki Pracy (ed. H. Bednarczyk). – Warszawa-Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji-PIB, 2009. – 226 St.
320. Edwards R., Usher R. Globalization and Pedagogy. Space, Place and Identity / Richard Edwards, Robin Usher. – London, New York: Routledge, 2000. – 192 p.
321. Edwards R., Usher R. Final Frontiers? Globalization, Pedagogy and (Dis)location / Richard Edwards, Robin Usher // *Curriculum studies*. – 1997. – Vol. 5. – № 3. – P. 253 – 268.
322. Egron-Polak E. Converging or Diverging Global Trends? / E. Egron-Polak // *International Higher Education*. – 2014. – № 76. – P. 7 – 9.
323. Enders J., de Weert E. Science, Training and Career / J. Enders, E. de Weert // *Higher Education Policy*. – 2004. – Vol. 17. – No. 2. – P. 129 – 133.
324. ENQA. Quality Assurance in Transnational Higher Education: Workshop Report. – European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2010.
325. Espinosa J. M. Inter-American Beginnings of U.S. Cultural Diplomacy, 1936 – 1948. Cultural Relations Programs of the U.S. Department of State: Historical Studies Number 2 / J. M. Espinosa. – Bureau of Educational and Cultural Affairs: Washington, D.C, 1976. – 360 p.

326. European Council on Science. Developing Singapore's Education Industry. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://mti.gov.sg/public/ERC/ frm ERC default.asp?sid=99>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
327. External quality assurance: options for higher education managers: Module 5. "Regulating and assuring the quality of cross-border providers of higher education". – International Institute for Educational Planning (UNESCO), 2007. – 59 p.
328. Farrugia C.A., Villarreal A. International Student Mobility in the United States / C.A. Farrugia, A. Villarreal // International Higher Education. – 2013. – № 71. – P. 17 – 19.
329. Feast V., Bretag T. Responding to crises in transnational education: new challenges for higher education / V. Feast, T. Bretag // Higher Education Research and Development. – 2005. – № 24 (1). – P. 63 – 78.
330. Fiala R., Lanford A.G. Educational ideology and the world educational revolution 1950 – 1970 / R. Fiala, A.G. Lanford // Comparative Education Review. – 1987. – № 31 (3). – P. 315 – 332.
331. Fielden J. Financial Aspects of Offshore Activities / J. Fielden // International Higher Education. – 2013. – № 72. – P. 10 – 12.
332. Fligstein N. The Architecture of Markets: An Economic Sociology of Twenty-first-century Capitalist Societies / N. Fligstein. – Princeton: Princeton University Press, 2001. – 274 p.
333. Four Future Scenarios for Higher Education: Analytical paper for the Conference "Higher Education to 2030". – OECD Center for Educational Research and Innovation (CERI), 2008. – 10 p.
334. France A. The Adoption and Development of the Anglo Saxon Model of Higher Education Globally – the Implications for Nation States Systems and the Unification of Higher Education Systems / A. France. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: https://www.Academia.edu/11327032/ASHE_Paper_on_the_AngloSaxon_model_of_Transnational_Education?auto=download&campaign=weekly_digest. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
335. Fraser S., Brickman W. A History of International and Comparative Education: Nineteenth-Century Documents / S. Fraser, W. Brickman. – Scott Foresman and Company: Glenview, Illinois, 1968.
336. Freire P., Macedo D. Literacy: Reading the Word and the World / Paulo Freire, Donaldo Macedo. – London, Routledge & Kegan Paul, 1987. – 184 p.
337. Friedman T. The Lexus and the Olive Tree: Understanding globalization. Second Edition / T. Friedman. – Picador, 2012. – 512 p.
338. Gaebel M. MOOCs: Massive Open Online Course. EUA Occasional papers / M. Gaebel. – European University Association, 2014. – 35 p.
339. Garrett R. Fraudulent, Sub-standard, Ambiguous – the Alternative Borderless Higher Education (Briefing Note. 24) / Richard Garrett. – Observatory on Borderless Higher Education: London, 2005. – 17 p.
340. Gay G. Culturally responsive teaching: Theory, research and practice (2 edition) / G. Gay. – New York: Teachers College Press, 2010. – 289 p.
341. Giroux H.A. Toward a Pedagogy of Critical Thinking / Henry A. Giroux. – Rethinking Reason: New Perspective in Critical Thinking [Kerry S. Walters (Ed)]. – Albany Suny Press, 1994. – P. 199 – 204.
342. Global higher education. Educational hubs. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 13.09.2010: http://globalhighered.org/ghe/ Educational_Hubs.html. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
343. Global Education Digest 2009: Comparing educational statistics across the world. – UNESCO Institute for Statistics: Montreal, 2009. – 264 p.
344. Global Education Guidelines: A Handbook for Educators to Understand and Implement Global Education / Miguel Carvalho da Silva (Ed.). – The North-South Centre of the Council of Europe: Lisbon, 2008.
345. Global Education in Europe to 2015: Strategy, Policies and Perspectives. Outcomes and Papers of the Europe-wide Global Education Congress at Maastricht, the Netherlands, 15 – 17

- November 2002 / E. O'Loughling, L. Wegimont (Eds.). – The North-South Centre of the Council of Europe: Lisbon, 2003. – 202 p.
346. Global flow of tertiary-level students. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 26.12.12: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
347. Globalisation and Europeanisation in Education / Roder Dale, Susan Roberson (Eds.). – Cambridge University Press, 2009. – 264 p.
348. Global Student Mobility 2025: Forecasts of the Global Demand for International Higher Education. – International Development Programme Education Australia: Canberra, September 2002. – 6 p.
349. Go8 Universities. Strategic Plan 2011 – 2014. – The Group of Eight Limited: Turner, 2011. – 3 p.
350. Gosling D., D'Andrea V.-M. Quality Development: a new concept for higher education / D. Gosling, V.-M. D'Andrea // Quality in Higher Education. – 2001. – Vol. 7. – № 1. – P. 7 – 17.
351. Greene M.F. Internationalisation of U.S. Higher Education in a Time of Declining Resources / M. Greene, A. Ferguson. – Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations, Australian Education International, 2011. – 39 p.
352. Green M., Olson C. Internationalizing the Campus: a User's Guide / Madeleine Green, Christa Olson. – American Council on Education: Washington DC, 2003. – 114 p.
353. Gregor A.D. Globalization, Trade Liberalization and Higher Education: Research Areas and Questions. Occasional Papers in Higher Education (Number 10) / Alexander D. Gregor. – The University of Manitoba: The Centre for Higher Education Research and Development, 2002. – 34 p.
354. Grover S., Franz P., Schneider E., Pea R. The MOOC as Distributed Intelligence: Dimensions of a Framework and Evaluation of MOOCs / S. Grover, P. Franz, E. Schneider, R. Pea. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://lytics.stanford.edu/wordpress/wp-content/uploads/2013/04/Framework-for-Design-Evaluation-of-MOOCs-Grover-Franz-Schneider-Pea_final.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
355. Grünewald F., Meinel C., Totschnig M., Willems C. Designing MOOCs for the Support of Multiple Learning Styles / F. Grünewald, C. Meinel, M. Totschnig, C. Willems. – Scaling up Learning for Sustained Impact. Lecture notes in Computer Science [D. Hernández-Leo, T. Ley, R. Klamka, A. Harrer (Eds.)]. – Springer: Berlin, Heidelberg, 2013. – P. 371 – 382.
356. Harman G. New Direction in Internationalizing Higher Education: Australia's Development as an Exporter of Higher Education Services / Grant Harman // Higher Education Policy. – 2004. – № 17. – P. 101 – 120.
357. Hashmi A.H. HarvardX Set To Launch Second SPOC / A.H. Hashmi // Harvard Crimson. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 23.10.2013: <http://harvardx.harvard.edu/links/harvardx-set-launch-second-spocharvard-crimson-amna-h-hashmi-september-16-2013>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
358. Harley J. International Understanding: Agencies educating for a new world / J. Harley (Ed.). – Stanford University Press: Stanford, California, 1931.
359. Harvey I., Green D. Defining quality / I. Harvey, D. Green // Assessment and Evaluation in Higher Education. – 2003. – Vol. 8. – № 1. – P. 9 – 34.
360. Hayden M., Thompson J., Levy J. The SAGE Handbook of Research in International Education / M. Hayden, J. Thompson, J. Levy (Eds.). – SAGE Publication, 2007. – 520 p.
361. Healey N. The changing global landscape of transnational education. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: https://www.academia.edu/11409732/The_changing_global_landscape_of_transnational_education?auto=bookmark&campaign=weekly_digest. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
362. Healy N. When is an International Branch Campus? / N. Healy // International Higher Education: Special Issue on Internationalization of Higher Education. – 2014. – № 78. – P. 22 – 24.

363. Heffernan T., Morrison M., Basu P., Sweeney A. Cultural differences, learning styles and transnational education / Troy Heffernan, Mark Morrison, Parikshit Basu, Arthur Sweeney // *Journal of Higher Education Policy and Management*. – 2010. – Vol. 32. – № 1. – P. 27 – 39.
364. Hénard F., Diamond L., Roseveare D. Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice: A Guide for Higher Education Institutions / Fabrice Hénard, Leslie Diamond, Deborah Roseveare. – OECD: Higher Education Programme (IMHE), 2012. – 51 p.
365. Hill P. Emerging Student Patterns in MOOCs: A (Revised) Graphical View e-Literate / P. Hill. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 12.09.2013: <http://mfeldstein.com/emerging-student-patterns-in-moocs-are-revised-graphical-view/>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
366. Hoofvan H., Verbeeten M. Wine is for Drinking, Water is for Washing: Student Opinions About International Exchange Programs / H. Hoofvan, M. Verbeeten // *Journal of Studies in International Education*. – 2005. – Vol. 9. – No. 1. – P. 42–61.
367. Hopmann S. Review. School Knowledge for the masses / S. Hopmann // *Journal of Curriculum Studies*. – 1993. – № 25. – P. 475 – 482.
368. Hornberg S. Potential of the World Polity Approach and the concept “Transnational Educational Space” for the analysis of new Developments in Education / Sabine Hornberg // *Journal for Educational Research Online*. – 2009. – Volume 1. – № 1. – P. 241 – 253.
369. How many students study abroad and where do they go?. – *Education at a Glance 2012: Highlights*. – OECD Publishing, 2012. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 26.12.12: http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-9-en. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
370. Hughes R. Internationalization of Higher Education and Language Policy: Questions of Quality and Equity / Rebecca Hughes // *Higher Education Management and Policy*. – 2008. – Vol. 20. – № 1. – P. 111 – 128.
371. IAU. Sharing Quality Higher Education Across Borders: A Checklist for Good Practice. – IAU, 2006. – 2 p.
372. IAU. Sharing Quality Higher Education Across Borders: A Statement on Behalf of Higher Education Institutions Worldwide. Statement prepared by ACE, AUCC, CHEA, IAU. – IAU, 2005. – 6 p.
373. ILO. Promoting employment: policies, skills, enterprises. – Geneva: ILO, 2004. – 171 p.
374. İnan A., Wick D., van Liempd H.-G. Internationalisation with integrity: modelling a new approach / Ayşe İnan, David Wick, Hans-Georg van Liempd. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.eaie.org/blog/internationalisation-with-integrity/>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
375. Institute of International Education. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 02.02.2015: <http://www.iie.org/en/Who-We-Are/History>. – Назва з екрану. – Мова англійська.
376. Institute of International Education. Opendoors 2012 fast facts. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 02.02.2015: <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors>. – Назва з екрану. – Мова англійська.
377. Intergovernmental Committee of the Council of Europe/UNESCO. Recognition Convention “Revised Code of good practice in the provision of transnational education”: 4th Session. – UNESCO: Bucharest, 2007. – 15 p.
378. International Education: A Key Driver of Canada’s Future Prosperity. Advisory Panel on Canada’s International Education Strategy. – Minister of International Trade, 2012. – 98 p.
379. International Education Advisory Council. Discussion paper for the development of an international education strategy for Australia. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: [https://aei.gov.au/IEAC2/Consultation\(IEAC\)/Pages/Consultation.aspx](https://aei.gov.au/IEAC2/Consultation(IEAC)/Pages/Consultation.aspx). – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
380. International Higher Education in Facts and Figures. – UK Higher Education International Unit, August 2010. – 20 p.

381. Internationalization of Higher Education: Global Trends, Regional Perspectives: IAU 3rd Global Survey Report. – International Association of Universities: Paris, 2010. – 244 p.
382. Internationalization of Higher Education – Growing expectations, fundamental values: IAU 4th Global Survey Report. – International Association of Universities: Paris, 2014. – 146 p.
383. Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges: 2005 IAU Global Survey Report. – International Association of Universities: Paris, 2006. – 172 p.
384. Internationalization of Higher Education: Practices and Priorities: 2003 IAU Survey Report. – International Association of Universities: Paris, 2003. – 27 p.
385. Jaschik S. Feminists challenge Moocs with Dooc / Jaschik S. // Times Higher Education. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 22.09.2013: <http://www.timeshighereducation.co.uk/news/feminists-challenge-moocswithdooc/2006596.article>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
386. Joint Declaration on Higher Education and the General Agreement on Trade in Services. – AUCC, ACE, EUA, CHEA, 2001. – 4 p.
387. JoMITE Group. Joint Master in Teacher Education Curriculum Framework 2009/2010. – European Commission, 2009. – 43 p.
388. Jones P.W. Education and world order / P.W. Jones // Comparative Education. – 2007. – Vol. 43. – № 3. – P. 325 – 337.
389. Jordan K. MOOC completion rates / K. Jordan. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 28.09.2013: <http://www.katyjordan.com/MOOCproject.html>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
390. Kandel I. Intelligent nationalism in the school curriculum / Kandel I. – Thirty-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Committee on International Understanding. – Public School Publishing Company: Bloomington, Illinois, 1937. – P. 35 – 42.
391. Kapur D., Crowley M. Beyond the ABCs: Higher Education and Developing Countries / D. Kapur, M. Crowley. – The Center for Global Development, 2008. – 108 p.
392. Kauppinen I. Towards transnational academic capitalism / Ilkka Kauppinen // Higher Education. – 2012. – № 64. – P. 543 – 556.
393. Kearney M. The local and the global: The Anthropology of Globalization and Transnationalism / M. Kearney // Annual Review Anthropology. – 1995. – Vol. 24. – P. 547 – 565.
394. Kelo M., Teichler U., Wächter B. Toward Improved Data on Student Mobility in Europe: Findings and Concepts of the Eurodata Study / M. Kelo, U. Teichler, B. Wächter // Journal of Studies in International Education. – 2006. – Vol. 10. – № 3. – P. 194 – 223.
395. Kemp D. Vocational Education and Training and International Education: Address to Annual Conference of the Australian Council for Private Education and Training Providers (Surfers Paradise, 24 August 2001) / D. Kemp. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.deetya.gov.au/ministers/Kemp+m+s.htm>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
396. Kenny N. TNE and the Transnational and Distance Education / Naomi Kenny // Barometer. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://www.obhe.ac.uk/newsletters/tne_and_the_tne_barometer. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
397. Kenworthy L. The schools of the world and education for a world society / L. Kenworthy. – Education for a World Society. – Harper and Brothers: New York, 1951.
398. Kim J. Economic Analysis of Foreign Education and Students Abroad / J. Kim // Journal of Development Economics. – 1998. – Vol. 56. – No. 2. – P. 337 – 365.
399. Kim T. Transnational academic mobility in a global knowledge economy / Terri Kim. – The World Yearbook of Education 2008. Geographies of knowledge and geometries of power: Framing the future of higher education [D. Epstein, R. Boden, R. Deem, F. Rizvi, S. Wright (Eds.)]. – London: Routledge, 2008. – P. 319 – 337.
400. Kinser K., Lane J. Deciphering “Educational Hubs” Strategies: Rhetoric and Reality / K. Kinser, J. Lane // International Higher Education. – 2010. – № 59. – P. 18 – 19.
401. Kinser K., Lane J. The Problem with Cross-Border Quality Assurance / K. Kinser, J. Lane // International Higher Education. – 2013. – № 73. – P. 18 – 20.

402. Kissock C. Foreword to Ed. Cushner K., Brennan S. *Intercultural Student teaching: A Bridge to Global Competence* / Craig Kissock. – Rowman and Littlefield Education: Lanham, 2007. – 246 p. – P. 5 – 12.
403. Kizilcec R., Piech C., Schneider E. *Deconstructing Disengagement: Analyzing Learner Subpopulations in Massive Open Online Courses* / R. Kizilcec, C. Piech, E. Schneider. – LAK'13. – Leuven, Belgium, 2013. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://lytics.stanford.edu/wordpress/wp-content/uploads/2013/04/Kizilcec-Piech-Schneider-2013-Deconstructing-Disengagement-Analyzing-Learner-Subpopulations-in-Massive-Open-Online-Courses.pdf>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
404. Kleger H. *Transnationale Staatsbürgerschaft* / Kleger H. [Monograph]. – Frankfurt/M: Campus, 1997. – 389 p.
405. Knight J. *Borderless, offshore, transnational and cross-border education: definition and data dilemmas (Report 35)* / Jane Knight. – Observatory on Borderless Higher Education: London, 2005. – 22 p.
406. Knight J. *Cross-border Education: An Analytical Framework for Programme and Provider Mobility* / Jane Knight // *Higher Education: Handbook of Theory and Practice* [J. Smart, W. Tierney (Eds.)]. – Springer Academic Publishers: Dordrecht, 2006. – p. 345 – 396.
407. Knight J. *Cross-Border Higher Education: Issues and Implications for Quality Assurance and Accreditation* / Jane Knight. – *Higher Education in the World 2007. Accreditation for Quality Assurance – What is at Stake?* – Global University network for Innovation: Barcelona, 2006. – P. 134 – 146.
408. Knight J. *Cross-border Tertiary Education: An Introduction* / Jane Knight. – *Cross-border Tertiary Education: a Way towards Capacity Development*. – OECD / The World Bank, 2007. – P. 21 – 46.
409. Knight J., de Wit H. *Internationalization of higher education in Asia Pacific countries* / J. Knight, H. de Wit. – European Association for Education (EAIE) in cooperation with IDP Australia and the Program on Institutional Management in Higher Education (IMHE) of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD): Amsterdam, 1997. – 186 p.
410. Knight J. *Doubts and Dilemmas with Double Degree Programs* / Jane Knight // *Globalization and Internationalization of Higher Education: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. – 2011. – Vol. 8. – № 2. – P. 297 – 312. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу 26.04.13.: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-knight/v8n2-knight-eng>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
411. Knight J. *Education Hubs: A Fad, a Brand, an Innovation?* / Jane Knight // *Journal of Studies in International Education*. – 2011. – № 15 (3). – P. 221 – 240.
412. Knight J. *Financing Education Hubs: Who Invests?* / Jane Knight // *International Higher Education*. – 2015. – № 79. – P. 4 – 6.
413. Knight J. *Five Truths about Internationalization* / Jane Knight // *International Higher Education*. – 2012. – № 69. – P. 4 – 5.
414. Knight J. *GATS, trade and higher education. Perspective 2003 – where are we?* / Jane Knight. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 15.07.2005: <http://www.obhe.ac.uk/products/reports/pdf/May2003.pdf>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
415. Knight J. *Higher education crossing borders: a guide to the implication of the GATS for cross-border education* / J. Knight. – Paris: UNESCO; Commonwealth of Learning, 2006. – 76 p.
416. Knight J. *Internationalisation of higher education* / Knight J. – *Quality and internationalisation in higher education* [H. de Wit, J. Knight (Eds.)]. – Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 1999. – P. 13 – 28.
417. Knight J. *Internationalization Practices and Priorities: 2003 IAU Survey Report* / Jane Knight. – International Association of Universities: Paris, 2003. – 25 p.
418. Knight J. *Internationalization remodelled: definition, approaches, and rationales* / J. Knight // *Journal of Studies in International Education*. – 2004. – № 8 (1). – P. 5 – 31.

419. Knight J. Internationalization: Three Generations of Crossborder Higher Education / Jane Knight. – India International Centre: Occasional Publication 38. – New Delhi: IIC, 2013. – 32 p.
420. Knight J. Joint and Double Degree Programmes: Vexing Questions and Issues: Report / Jane Knight. – London: The Observatory on Borderless Higher Education, September 2008. – 24 p.
421. Knight J. Regional Education Hubs – Rhetoric or Reality / J. Knight // International Higher Education. – 2010. – № 59. – P. 20 – 21.
422. Knight J. The lure of Europe for international higher education cooperation / Jane Knight // International Higher Education. The Boston College Centre for International Higher Education. – 2007. – № 48.
423. Knight J. Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS: Report (International Strategic Information Services) / J. Knight. – London: The Observatory on Borderless Higher Education, March 2002. – 24 p.
424. Knight J. Updating the Definition of Internationalization / J. Knight // International Higher Education. The Boston College Centre for International Higher Education. – 2003. – № 33. – P. 2 – 3.
425. Knox J. The Limitations of Access Alone: moving towards open processes in education technology / J. Knox // Open Praxis. – 2013. – № 5 (1). – P. 21 – 29.
426. Kong K. Engaging Globally through joint and double degree programmes: A view from Singapore / K. Kong. – [Електроний ресурс]. – Доступ до ресурсу 15.09.2008: <http://globalhighered.wordpress.com/2008/02/15/engaging-globally-through-joint-anddouble-degree-programmes-a-view-from-singapore>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
427. Kop R. The Challenges to Connectivist Learning on Open Online Networks: Learning Experiences during a Massive Open Online Course / Rita Kop // International Review of Research in Open and Distance Learning. – 2011. – Vol. 12.3. – P. 19 – 38.
428. Kritz M.M. Population and Development Program and Polson Institute for Global Development / Mary M. Kritz. – International symposium on international migration and development (Turin, Italy, 28 – 30 June, 2006). – Population Division Department of Economic and Social Affairs United Nations Secretariat. – 53 p.
429. La Fontaine M. The work done by private initiative in the organization of the world / M. La Fontaine. – Papers on Interracial Problems Communicated to the First Universal Races Congress Held at the University of London (July 26 – 29, 1911). – King and Son: London, 1911. – P. 243 – 254.
430. Lane J., Kinser K. Five Models of International Branch Campus Ownership / Jason Lane, Kevin Kinser // International Higher Education. – 2013. – № 70. – P. 9 – 11.
431. Lane J., Kinser K. Transnational education: A Maturing Phenomenon / Jason Lane, Kevin Kinser // Forum. – Summer 2014. – P. 8 – 10.
432. Lane L. Three kinds of MOOCs / L. Lane. – Lisa's Online Teaching Blog. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 28.09.2013: <http://lisahistory.net/wordpress/2012/08/three-kinds-of-moocs/>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
433. Larsen K., Morris R., Martin J. Trade in Educational Services: Trends and Issues / K. Larsen, R. Morris, J. Martin // World Economy. – 2002. – Vol. 25. – № 6. – P. 849 – 868.
434. Lawton W., Katsomitros A. International Branch Campuses: Data and Developments / William Lawton, Alex Katsomitros. – London: Observatory on Borderless Higher Education in association with Eversheds LLP, 2012. – 88 p.
435. Leask B. Transnational education and intercultural learning: reconstructing the offshore teaching team to enhance internationalisation / B. Leask. – Paper presented at the Proceedings of the Australian Universities Quality Forum “Quality in a time of change” (Adelaide, 7 – 9 July, 2004).
436. Lee J.P. Racial and ethnic achievement gap trends: Reversing the progress towards equity? / J.P. Lee // Educational Researcher. – 2002. – № 31 (1). – P. 3 – 12.
437. Leeman Y., Ledoux G. Preparing teachers for intercultural education / Y. Leeman, G. Ledoux // Teaching Education. – 2003. – № 13 (3). – P. 279 – 292.

438. Leuven Communiqué. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
439. Levy D. Two Types of MOOCs: An Overview / Dalit Levy // *Adult Education in Israel*. – 2014. – № 13. – P. 106 – 117.
440. Lingard B., Rawolle S., Taylor S. Globalising policy sociology in education: working with Bourdieu / Bob Lingard, Shaun Rawolle, Sandra Taylor // *Journal of Education Policy*. – 2005. – № 20 (6). – P. 759 – 777.
441. Lawton W., Katsomitros A. MOOCs and disruptive innovation: The challenge to HE business models / William Lawton, Alex Katsomitros. – London: The Observatory on Borderless Higher Education, 2012.
442. Machado dos Santos S. Regulation and Quality Assurance in Transnational Education / S. Machado dos Santos // *Tertiary Education and Management*. – 2002. – Vol. 8 – № 2. – P. 97 – 112.
443. Mackness J., Mak Sui Fai J., Williams R. The Ideals and Reality of Participating in a MOOC / Jenny Mackness, John Mak Sui Fai, Roy Williams. – Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning 2010. – P. 266 – 274. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: www.lancs.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2010/abstracts/PDFs/Mackness.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
444. Mak S., Williams R., Mackness J. (2010) Blogs and forums as communication and learning tools in a MOOC / S. Mak, R. Williams, J. Mackness. – Networked Learning Conference. – Lancaster: University of Lancaster. – P. 275 – 285. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 12.10.2013: <http://eprints.port.ac.uk/5606>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
445. Maldonado-Maldonado A., Verger A. Politics, UNESCO, and Higher Education: A Case Study / Alma Maldonado-Maldonado, Antoni Verger // *International Higher Education*. – 2010. – № 58. – P. 8 – 9.
446. Marginson S. Competition and markets in higher education: a “glonacal” analysis / S. Marginson // *Policy Futures in Education*. – 2004. – № 2 (2). – P. 175 – 244.
447. Marginson S., Considine M. The enterprise university: power, governance and reinvention in Australia / S. Marginson, M. Considine. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 288 p.
448. Marginson S. Don't leave me hanging on the anglophone: the potential for online distance higher education in the Asia-Pacific region / S. Marginson // *Higher Education Quarterly*. – 2004. – № 58. – P. 74 – 113.
449. Marginson S. Global field and global imagining: Bourdieu and worldwide higher education / Simon Marginson // *British Journal of Sociology of Education*. – May 2008. – Vol. 29. – № 3. – P. 303 – 315.
450. Marginson S. Global Position and Position-Taking: the Case of Australia / S. Marginson // *Journal of Studies in International Education*. – 2007. – Vol. 11. – № 1. – P. 5 – 32.
451. Marginson S. International Education in Australia: Riding the Roller Coaster / Simon Marginson // *International Higher Education*. – 2012. – № 68. – P. 11 – 13.
452. Marginson S. International Students: UK Drops the Ball / Simon Marginson // *International Higher Education*. – 2014. – № 76. – P. 9 – 11.
453. Marginson S., Rhoades G. Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic / Marginson S., Rhoades G. // *Higher Education*. – 2002. – № 43. – P. 281 – 309.
454. Marginson S., Wende M van der. Globalisation and Higher Education: Education Working Paper No. 8 / Simon Marginson, Marijk van der Wende. – OECD, 2007. – 85 p.
455. Marginson S., Wende M. van der. The New Global Landscape of Nations and Institutions / Simon Marginson, Marijk van der Wende. – Higher Education to 2030. Volume 2: Globalisation. – OECD Publishing: Paris, 2009. – P. 17 – 62.
456. Martin M. Comparative synthesis on the case study research on the global higher education market: An analysis of the development, regulation, quality assurance and impact of the

- transnational commercial provision of higher education in six developing counties / M. Martin. – International Institute for educational Planning UNESCO: Paris, 2005. – 424 p.
457. Marx H., Moss D. Please Mind the Culture Gap: Intercultural Development During a Teacher Education Study Abroad Program / H. Marx, D. Moss // *Journal of Teacher Education*. – 2011. – № 62 (1). – P. 35 – 47.
458. McBurnie G., Pollock A. Transnational Education: An Australian Example / Grant McBurnie, Antony Pollock // *International Higher Education*. – 1998. – № 10. – P. 12 – 14.
459. McBurnie G., Ziguras C. Transnational Education: Issues and Trends in Offshore Education / G. McBurnie, C. Ziguras. – London: Routledge Falmer, 2007. – 192 p.
460. McCartney P. Global Cities, Local Knowledge Creation: Mapping a New Policy Terrain on the Relationship between Universities and Cities / P. McCartney. – *Creating Knowledge: Strengthening Nations: The Changing Role of Higher Education: Monograph*. – University of Toronto Press: Toronto, 2005. – P. 205 – 224.
461. McGill Peterson P., Addington L.M. Mapping Internationalization in the United States / P. McGill Peterson, L.M. Addington // *International Higher Education*. – 2013. – № 70. – P. 7 – 9.
462. McLuhan M. Understanding Media: Monograph / Marshall McLuhan. – First MIT Press Edition, 1994. – 392 p.
463. Merckx G. The two waves of internalization in U.S. higher education / G. Merckx // *International educator*. – 2003. – Vol. 11. – № 1. – P. 6 – 12.
464. Merriam-Webster OnLine. Transnational. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 03.07.2005: [http://www.m-w.com/cgi-bin/dictionary?book= Dictionary&va=transnational](http://www.m-w.com/cgi-bin/dictionary?book=Dictionary&va=transnational). – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
465. Mestenhauser J. Missing in action: leadership for international and global education for the twenty-first century / Mestenhauser J. – *Internationalization of Higher Education: An Institutional Perspective. Papers on Higher Education* [L. Barrows (Ed.)]. – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Bucharest. European Centre for Higher Education, 2000. – P. 23 – 62.
466. Meyer J., Boli J., Thomas G.M., Ramirez F.O. World society and the nation-state / J. Meyer, J. Boli, G.M. Thomas, F.O. Ramirez // *American Journal of Sociology*. – 1997. – № 103. – P.144 – 181.
467. Meyer J., Rowan B. Institutionalized organizations. Formal structures as myth and ceremony / J. Meyer, B. Rowan // *American Journal of Sociology*. – 1977. – № 83. – P. 341 – 363.
468. Meyer J.W., Kamens D., Benavot A. School Knowledge for the masses. World models and national primary curricular categories in the twenties century / J.W. Meyer, D. Kamens, A. Benavot. – London: The Falmer Press, 1992. – 463 p.
469. Meyer J., Zhu S. Fair and Equitable Measurement of Student Learning in MOOCs: An Introduction to Item Response Theory, Scale Linking, and Score Equating / J. Meyer, S. Zhu // *Research and Practice in Assessment*. – 2013. – № 8. – P. 26 – 39.
470. Middlehurst R., Woodfield S. The role of transnational, private, and for-profit provision in meeting global demand for tertiary education: mapping, regulation and impact. A summary report commissioned by The Commonwealth of Learning (COL) and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) / R. Middlehurst, S. Woodfield. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 03.07.2005: http://www.col.org/Consultancies/03Transnational_Report.htm. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
471. Miedzy Kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistosci / Dabrowy E., Markowska-Manista U. – Warszawa-Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji-PIB, 2009. – 392 st.
472. Milligan C., Littlejohn A., Margaryan A. Patterns of Engagement in Connectivist MOOCs / C. Milligan, A. Littlejohn, A. Margaryan // *Journal of Online Learning and Teaching*. – 2013. – Vol. 9. – № 2. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://jolt.merlot.org/vol9no2/milligan_0613.htm. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
473. Morey A.I. Changing Higher Education Curricula for a Global and Multicultural World / A.I. Morey // *Higher Education in Europe*. – 2000. – Vol. XXV. – № 1. – P. 25 – 39.

474. Mulley S., Sachrajda A. Student migration in the UK: Report / S. Mulley, A. Sachrajda. – Institute for Public Policy Research, 2011. – 26 p.
475. Naidoo V.A. An Analysis of Ownership Forms in Offshore Higher Education Markets: A Recourse-based Perspective. A Thesis Submitted to the Victoria University of Wellington in Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in International Business / Vikash A. Naidoo. – Victoria University of Wellington, 2010. – 519 p.
476. National Lieutenant Governors Association. Resolution in Support of Establishing a National International Education Policy, 2008. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nlga.us/web-content/Policy/Policy_List_2008_thru.html. – Назва з екрану. – Мова англійська.
477. NEA. World Conference on Education: Conference papers. – National Education Association: San Francisco, 1923. – 32 p.
478. Neave G. Editorial: Academic Freedom in an Age of Globalization / Guy Neave // Higher Education Policy. – 2002. – Vol.15. – P. 331 – 335.
479. Nelson L. Epistemological communities / Linn Nelson // Feminists Epistemologies / L. Nelson, E. Potter. – N.Y.: Routledge, 1993. – P. 121 – 159.
480. Nicolaidis K., Trachtman J. From Policed Regulation to Managed Recognition: Mapping the Boundary in GATS / Kalypso Nicolaidis, Joel Trachtman // The International Economic Law Revolution and the Right to Regulate. – London, 2006. – P. 281 – 321.
481. Nielson J. Trade Agreement and Recognition / J. Nielson // Quality and Recognition in Higher Education: the Cross Border Challenge. – OECD, 2004. – P. 155 – 203.
482. Nonaka K., Takeuchi H. The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation / Ikujiro Nonaka, Hirotaka Takeuchi. – N. Y.: Oxford University Press, 1995. – 284 p.
483. Nordgren R.D. Globalization and Education: What We Must Know and Be Like for Success in the Global Village / D.R. Nordgren // Phi Delta Kappa. – 2002. – № 84 (4). – P. 318 – 321.
484. Nusche D. Approaches to Learning Outcomes Assessment in Higher Education: A Comparative Review of Selected Practices / Deborah Nusche. – OECD Education Working Papers Series. No. 15. – Paris: OECD, 2008. – 49 p.
485. Observatory on Borderless Higher Education. Mapping Borderless Higher Education: Policy, Markets and Competition. – OBHE: London, 2004. – 404 p.
486. Observatory on Borderless Higher Education. Sharing Quality Higher Education Across Borders: A Statement on Behalf of Higher Education Institutions Worldwide. – OBHE: London, 2004. – 2 p.
487. Obst D., Kuder M., Banks C. Joint and Double Degree Programs in the Global Context: Report on an International Survey / Daniel Obst, Matthias Kuder, Clare Banks. – Institute of International Education, 2011. – 40 p.
488. Obst D., Kuder M. International Joint and Double-Degree Programs / Daniel Obst, Matthias Kuder // International higher education. – 2012. – № 66. – P. 5 – 7.
489. OECD. Education. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.oecd.org/education/>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
490. OECD. Education at a Glance 2011: OECD Indicators. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: www.oecd.org/edu/eag2011. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
491. OECD. Education at a Glance 2014: OECD Indicators. – Paris: OECD Publishing, 2014. – 568 p.
492. OECD. Education Policy Analysis 2005 – 2006: Focus on Higher Education. – OECD: Paris, 2006. – 168 p.
493. OECD. Guidelines for quality provision in cross-border higher education: Where do we stand?: OECD Education Working Papers. № 70. – Paris: OECD Publishing, 2012. – 72 p.
494. OECD. Higher education to 2030: Globalization. – Paris: OECD, 2009. – 360 p.
495. OECD. Internationalisation and Trade in Higher Education Opportunities and Challenges. – Centre for Educational Research and Innovation: Paris, 2004. – 332 p.

496. OECD. Quality and Internationalisation in Higher Education: Programme on Institutional Management in Higher Education – OECD: Paris, 1999. – 270 p.
497. OECD. Quality and Recognition in Higher Education: The Cross-Border Challenge. – OECD: Paris, 2004. – 206 p.
498. OECD. Strategies for Sustainable Development: Guidance for Development Co-operation. The DAC Guidelines. – OECD: Paris, 2001. – 73 p.
499. OECD Thematic Review of Tertiary Education. Country Background Report: Australia. – Department of Education, Science and Training: Canberra, 2007. – 119 p.
500. OECD Thematic Review of Tertiary Education. Tertiary Education for the Knowledge Society: Synthesis Report. – OECD, April 2008. – 20 p.
501. Olds K. Global Assemblage: Singapore, Foreign Universities, and the Construction of a “Global Education Hub” / Kristopher Olds // World Development. – University of Wisconsin-Madison. – 2007. – 44 p.
502. Oonk G.H. European integration as a source of innovation – a study in the meaning of internationalization and its results in secondary education in the Netherlands / G. H. Oonk. – European Platform for Dutch Education. – Alkmaar, 2004. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.europeesplatform.nl. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
503. Pachocinski R. Pedagogika porownawcza: podrecznik akademicki / R. Pachocinski. – Wydawnictwo akademickie “Zak”: Warszawa, 2007. – 350 p.
504. Partnership for 21st Century Skills. Beyond the Tree Rs: Voters Attitude Towards 21st Century Skills. – Tucson, AZ: Partnership for 21st Century Skills, 2007. – 33 p.
505. Petitjean P., Zharov V., Glaser G., Richardson J., de Padirac B., Archibald G. Sixty Years of Science at UNESCO 1945 – 2005 / P. Petitjean, V. Zharov, G. Glaser, J. Richardson, B. de Padirac, G. Archibald. – UNESCO: Paris, 2006. – 660 p.
506. Pietsch T. Imperial Echoes / Tamson Pietsch // Times higher Education. – 2012. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 28.01.15: <http://www.timeshighereducation.co.uk/419239.article>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
507. Pietsch T. Empire and higher education internationalization / Tamson Pietsch // University World News Global Edition Issue. – 2013. – № 281. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 04.07.13.: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20130718115637589>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
508. Pietsch T. Empire of Scholars: Universities, Networks and the British Academic World, 1850–1939: Studies in Imperialism / Pietsch Tamson. – New York: Manchester University Press, 2013. – 242 p.
509. Pimpa N. Marketing Australian Universities to Thai Students / N. Pimpa // Journal of Studies in International Education. – 2005. – Vol. 9. – No. 2. – P. 137–146.
510. Pitton V. Transnationalism / Viviana Pitton. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: www.globalizationandeducation.ed.uiuc.edu/concepts/index.html. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
511. Portes A. Conclusion: towards a new world – the origins and effects of transnational activities / A. Portes // Ethnic and Racial Studies. – 1999. – № 22 (2). – P. 463 – 77.
512. Postiglione G., Altbach P. Professors: the Key to Internationalization / G. Postiglione, P. Altbach // International Higher Education. – 2013. – № 73. – P. 11 – 13.
513. Prescott D. Education and International Relations: A Study of the Social Forces that Determine the Influence of Education / D. Prescott. – Harvard University Press: Cambridge, 1930. – 168 p.
514. Pries L. Transnationale Soziale Raume / Ludger Pries // Zeitschrift fur Soziologie. – 1996. – № 25 (6). – P. 456 – 572.
515. Prucha J. Pedagogika porównawcza: podstawy międzynarodowych badań oświatowych. – Warszawa, 2004. – 377 s.
516. QAA. Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education. Section 2: Collaborative Provision and Flexible and Distributed Learning. – QAA: 2nd Edition, 2010. – 87 p.

517. Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions / L.C. Barrows (Ed.). – UNESCO: Bucharest, 2004. – 85 p.
518. Random House Kernerman Webster's College Dictionary. – K Dictionaries Ltd.: Random House, Inc., 1999. – 1600 p.
519. Recommendation on the Recognition of Joint Degrees. Adopted by the Committee of the Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region. – EC/UNESCO, 2004. – 6 p.
520. Reimers F. Educating for Global Competency / Fernando Reimers. – International Perspectives on the Goals of Universal Basic and Secondary Education [Joel E. Cohen, Martin B. Malin (Eds.)]. – Routledge Press, 2008. – P. 5 – 24.
521. Rhoads R., Berdan J., Toven-Lindsey B. The Open Courseware Movement in Higher Education: Unmasking Power and Raising Questions about the Movement's Democratic Potential / R. Rhoads, J. Berdan, B. Toven-Lindsey // Educational Theory – 2013. – № 63 (1). – P. 87 – 110.
522. Rhoads R., Torres C. The University, State, and Market: The political Economy of Globalization in the Americas / R. Rhoads, C. Torres. – Stanford: Stanford University Press, 2006. – 397 p.
523. Richardson J., McKenna S. Leaving and Experiencing: Why Academics Expatriate and How They Experience Expatriation / J. Richardson, S. McKenna // Career Development International. – 2002. – Vol. 7. – No. 2. – P. 67–78.
524. Ridder-Symoens de H. Mobility in A History of the University in Europe / H. Ridder-Symoens de. – Vol. 1: Universities in the Middle Age. – Cambridge: Cambridge University Press, 1992. – 506 p.
525. Rifkin J. The age of access: The New Culture of Hypercapitalism, Where all of Life is a Paid-For Experience / J. Rifkin. – Harmondsworth, UK: Penguin, 2000. – 312 p.
526. Robertson R. Globalization: Social Theory and Global Culture / Roland Robertson. – London: Sage Publication, 1992. – 306 p.
527. Robinson D. GATS and the OECD/UNESCO Guidelines and the Academic Profession / David Robinson // International Higher Education. – The Boston College Center for International Higher Education. – 2005. – Spring. – № 39. – P. 6 – 7.
528. Robinson W.I. Beyond nation-state paradigms: globalization, sociology, and the challenge of transnational studies / W.I. Robinson // Sociological Forum. – 1999. – № 13 (4). – P. 561 – 594.
529. Robinson W.I. Critical Review of International Social and Political Philosophy / W.I. Robinson // December 2005. – Vol. 8. – № 4. – P. 1 – 16.
530. Rohe K. Politik. Begriffe und Wirklichkeiten. Eine Einführung in das politische Denken / K. Rohe. – Stuttgart: Kohlhammer, 1994. – 337 p.
531. Romano R., Cushner K. Reflections on the importance and value of the overseas student-teaching experience / Intercultural student teaching: A bridge to global competence [K. Cushner, S. Brennan (Eds.)]. – Lanham, MD: Rowman, Littlefield Education, 2007. – P. 215 – 225.
532. Rostan M. English as “Lingua Franca” and Internationalization of Academe / Michele Rostan // International Higher Education. – 2011. – № 63 (Spring). – P. 11 – 13.
533. Sainsbury E. The meaning of the World Conference / E. Sainsbury. – Addresses and Proceedings of the Sixty-First Annual Meeting of the National Education Association held at Oakland – San Francisco (July 1 – 6, 1923). – National Education Association: Washington, D.C., 1923. – P. 225 – 227.
534. Sanderson G.B. Internationalisation and related terms / Gavin B. Sanderson. – Unpublished paper. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.unisanet.unisa.edu.au/staff/gavinsanderson/internationalisation-terms.pdf>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
535. Santiago P., Tremblay K., Basri E., Arnal E. Tertiary Education for the Knowledge Society: OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthetic Report. – Volume 3 / Paulo Santiago, Karine Tremblay, Ester Basri, Elena Arnal. – OECD, 2008. – 204 p.

536. Sawayanagi M. The hope of the nations / M. Sawayanagi. – Addresses and Proceedings of the Sixty-First Annual Meeting of the National Education Association held at Oakland – San Francisco (July 1 – 6, 1923). – National Education Association: Washington, D.C., 1923. – P. 222 – 223.
537. Scanlon D. International Education: A Documentary History / D. Scanlon. – Columbia University: Bureau of Publications, Teachers College: New York, 1960. – P. 75 – 82.
538. Scanlon D., Shields J. Problems and Prospects in International Education / D. Scanlon, J. Shields. – Teachers College Press: New York, 1968. – 399 p.
539. Schneider A.I. To Leave No Teacher Behind: Building International Competence into the Undergraduate Training of K-12 Teachers: Summary Report / Ann Imlah Schneider. – Washington, DC, 2007. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.international-edadvice.org> – Назва з екрану. – Мова англійська.
540. Scholz C. MOOCs and the Liberal Arts College / C. Scholz // Journal of Online Learning and Teaching. – 2013. – № 9 (2). – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://jolt.merlot.org/vol9no2/scholz_0613.htm. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
541. Schüle U. Joint and Double Degrees within the European Higher Education Area – Towards Further Internationalization of Business Degrees / Schüle U. – Consortium of International Double Degrees: Paperson International Business Education, 2006. – Paris: France. – 53 p.
542. Scott P. Massification, Internationalization and Globalization / P. Scott. – The Globalization of Higher Education: Monograph. – The Society for Research into Higher Education / Open University Press: Buckingham, 1998. – P. 108 – 129.
543. Shams F., Huisman J. The role of institutional dual embeddedness in the strategic local adaptation of international branch campuses: evidence from Malaysia and Singapore / Farshid Shams, Jeroen Huisman // Studies in Higher Education. – 2014. – № 10. – P. 1 – 16.
544. Shimmi Y. International Visiting Scholars: Brain Circulation and Internationalization / Yukiko Shimmi // International Higher Education. – 2014. – № 77. – P. 9 – 11.
545. Siemens G. Connectivism: a learning theory for the digital age / G. Siemens // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning – 2005. – Vol 1. – № 2. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 28.09.2013: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm. – Заголовок з екрану. – мова англійська.
546. Sklair L. The Transition from Capitalist Globalization to Socialist Globalization / Leslie Sklair // Journal of Democratic Socialism. – 2010. – № 1 (1). – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://democraticsocialism.net/sklair.pdf>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
547. Sleeter C.E. Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of Whiteness / C.E. Sleeter // Journal of Teacher Education. – 2001. – № 52 (2). – P. 94 – 106.
548. Smith H., Crayton S. Tentative program for teaching world friendship and understanding in teacher training institutions and in public schools for children who range in age from six to fourteen years of age / H. Smith, S. Crayton. – Bulletin of the School of Education, Indiana University. – Bureau of Cooperative Research: Bloomington, Indiana, 1929. – P. 39 – 40.
549. Snoek M. Educating change agents. Teacher competences in an era of change / Marco Snoek. – Proceedings ATEE 2006: 31 Annual ATEE Conference “Co-operative Partnership in Teacher Education”. – Ljubljana, 2007. – P. 35 – 48.
550. Sorensen O. GATS and Education: An “Insider” View / Olve Sorensen // International Higher Education. – The Boston College Center for International Higher Education. – Spring 2005. – № 39. – P. 7 – 9.
551. Staff Data Tables: Table B: Academic staff (excluding atypical) by source of basic salary, academic employment function, salary range, professional role, terms of employment and gender 2009/10. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 17.12.12: http://www.hesa.ac.uk/index.php?option=com_datatables&Itemid=121. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.

552. Stella A., Bhushan S. Quality assurance of transnational higher education: the experiences of Australia and India Australian Universities / Antony Stella, Sudhanshu Bhushan. – Quality Agency and the National University of Educational Planning and Administration, 2011. – 275 p.
553. Stewart B. Massiveness + Openness = New Literacies of Participation? / B. Stewart // Journal of Online Learning and Teaching. – 2013. – Vol. 9. – № 2. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 28.09.2013: http://jolt.merlot.org/vol9no2/stewart_bonnie_0613.htm. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
554. Stewart V. Becoming Citizens of the World / V. Stewart // Educational Leadership. – 2007. – № 64 (7). – P. 8 – 14.
555. Stier J. Internationalization, intercultural communication and intercultural competence / Jonas Stier // Journal of Intercultural Communication. – 2006. – № 11. – P. 1 – 11.
556. Succeeding Globally Through International Education and Engagement: U.S. Department of Education International Strategy 2012 – 16. – [Electronic resource]. – URL: http://www2.ed.gov/about/inits/ed/internationaleducation/international_strategy-2012-16.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
557. Sylvester R. Framing the map of international education (1969 – 1998) / Robert Sylvester // Journal of Research in International Education. – 2005. – Vol. 4. – № 2. – P. 123 – 151.
558. Sylvester R. Further mapping of the territory of international education in the 20th century (1944 – 1969) / Robert Sylvester // Journal of Research in International Education. – 2003. – Vol. 2. – № 2. – P. 185 – 204.
559. Sylvester R. Mapping international education: an historical survey 1893 – 1944 / Robert Sylvester // Journal of Research in International Education. – September 2002. – Vol. 1. – № 1. – P. 90 – 125.
560. Tattersall A. Gold Rush or just Fool's Gold – A Quick Look at the Literature / A. Tattersall // SchARR MOOC Diaries. – 2013. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 28.09.2013: <http://scharrmoocdiaries.blogspot.co.uk/2013/07/scharr-mooc-diaries-part-xvii-gold-rush.html>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
561. Tauch C., Rauhvargers A. Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe / Christian Tauch, Andrejs Rauhvargers. – European University Association, European Commission, 2002. – 44 p.
562. Taylor E.W. Intercultural competency: A transformative learning process / E.W. Taylor // Adult Education Quarterly. – 1994. – № 44 (3). – P. 154 – 174.
563. Teichler U. The changing debate on internationalization of higher education / Ulrich Teichler // Higher Education. – 2004. – № 28 (1). – P. 5 – 26.
564. The American Heritage Dictionary of the English Language. – Fourth Edition. – Houghton Mifflin Company, 2000 – 2009. – 2112 p.
565. The Australian Vice-Chancellors' Committee (AVCC). – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 08.02.2015: http://www.universitiesaustralia.edu.au/documents/publications/corporate/Australian_University_Handbook_2007-partA.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
566. The brains business / The Economist. – 2005. – September 8. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.economist.com/node/4339960/print>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
567. The ECIS Standards for the International Teacher Certificate. – European Council of International Schools: Cambridge University Press, October 2006. – 3p.
568. The extent and impact of higher education curricular reform across Europe: Final report to the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission. – Brussels: European Commission, 2006. – P. 42 – 58.
569. The General Agreement in Trade on Services – objectives, coverage and disciplines. Prepared by the WTO Secretariat. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/gatsqa_e.htm. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.

570. The General Agreement in Trade on Services. Text. – [Електронний ресурс]. – [URL:www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/1-scdef_e.htm](http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/1-scdef_e.htm). – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
571. The Global Alliance for Transnational Education. Transnational Education and the Quality Imperativ: The Center for Quality Assurance in International Education and The Global Alliance for Transnational Education (GATE). – Grenoble (France), 9 – 11 September 1997. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 21.01.2011: <http://www.aacrao.nche.edu>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
572. The History of NAFSA: Association of International Educators. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://www.nafsa.org/Learn_About_NAFSA/History/. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
573. The University of Liverpool. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.liv.ac.uk/about/global-university/index.htm>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
574. The University of Nottingham. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.nottingham.edu.cn/en/about/index.aspx>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
575. The WTO in Brief. Prepared by the WTO Secretariat. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: www.wto.org/english/thewto_e/whatis_e/whatis_e.htm. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
576. Thomas A. Education and the world viewpoint / A. Thomas. – Proceedings of the Seventieth Annual Meeting of the National Education Association held at Atlantic City, New Jersey (June 25 – July 1, 1932). – National Education Association: Washington, D.C., 1932. – P. 186 – 190.
577. Transnational Corporations. – Special issue: forty years of international business scholarship: from Dunning and Vernon to globalization. – 1999. – Volume 8. – № 2. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://www.unctad.org/en/docs/iteit12v8n2_en.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
578. Transnational Education and Higher Education Institutions: Exploring Patterns of HE Institutional Activity: Research Report – Centre for Research and Evaluation and Centre for Education and Inclusion Research: Sheffield Hallam University, 2008. – P. 64.
579. Transnationalism. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://en.wikipedia.org/wiki/Transnationalism>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
580. Trans-nationalism. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/trans-nationalism/>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
581. Transnationality. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://en.wikipedia.org/wiki/Transnationality>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
582. Tremblay K. Academic Mobility and Immigration / K. Tremblay // Journal of Studies in International Education. – 2005. – Vol. 9. – № 3. – P. 196 – 228.
583. Tremblay K. Internationalisation: Shaping Strategies in the National Context / Karine Tremblay. – Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 3. Special features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation. – OECD, 2008. – P. 53 – 126.
584. Tremblay K. Student mobility between and towards OECD countries: a comparative analysis / K. Trambley. – International mobility of the highly skilled. – Paris: OECD, 2002.
585. Trilokekar R.D., Jones G.A. Finaly, an Internationalization Policy for Canada / R.D. Trilokekar, G.A. Jones // International Higher Education. – 2013. – № 71. – P. 17 – 19.
586. UNESCO. Accreditation and the global higher education market: Policy Forum № 20 of the International Institute for Educational Planning / Gudmund Hernes, Michaela Martin (Eds.). – Paris: UNESCO, 2008. – P. 262 – 269.
587. UNESCO/COL. Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education: Draft for discussion at the OER Workshop (Dar-es-Salaam, 25 May 2011). – Dar-es-Salaam: UNESCO, 2011. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу 24.07.2013: http://oerworkshop.weebly.com/uploads/4/1/3/4/4134458/2011.04.22.oer_guidelines_for_higher_education.v2.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.

588. UNESCO. Communique of the World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development (Paris, 5 – 8 July 2009). – UNESCO: Paris, 2009. – 10 p.
589. UNESCO/Council of Europe. Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education (Riga, 6 June 2001). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу 12.12.2014: www.cepes.ro/hed/recogn/groups/transnat/code.htm. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
590. UNESCO. EFA Global Monitoring Report 2013/4: Teaching and Learning – Achieving quality for all. – Paris: UNESCO Publishing, 2014.
591. UNESCO. First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education “Globalization and Higher Education” (Paris, 17 – 18 October 2002): Background discussion document. – Paris: UNESCO Publishing, 2002. – 14 p.
592. UNESCO. Higher Education in a Globalized Society: UNESCO Education Position Paper. – Paris: UNESCO Publishing, 2004. – 28 p.
593. UNESCO/OECD Guidelines for quality provision in cross-border higher education (Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier). – OECD: Paris, 2005. – 20 p.
594. UNESCO. Paris Open Education Resource Declaration. – 2012 World open educational resources (OER) Congress (Paris, June 20 – 22 2012). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу 25.06.2014: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD/2009/Russian_Declaration.html. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
595. UNESCO Portal to Recognized Higher Education Institutions. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 20.01.2013: <http://www.unesco.org/education/portal/hed-institutions>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
596. UNESCO. Position Paper on Education Post – 2015. – Paris: UNESCO Publishing, 2014. – 12 p.
597. UNESCO. Progress in the Ratification and Implementation of the Regional Convention and the Need for Revision: Report from the Secretariat. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://www.aparnet.org/documents/0507unesco_report_from_secretariat.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
598. UNESCO. Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel. Records of the General Conference Twenty-ninth Session (Paris, 21 October – 12 November 1997). – Vol. 1 “Resolutions”. – Paris: UNESCO Publishing, 1997. – P. 26 – 36.
599. UNESCO. UNESCO Education Strategy 2014–2021. – UNESCO: Paris, 2014. – 61 p.
600. Universities 2030: Learning from the Past to Anticipate the Future / Adam Nelson, Nicholas Strohl (Eds.). – Worldwide Universities Network, 2013. – 43 p.
601. Universities UK. Massive open online courses: higher education’s digital moment? – 2013. – 36 p. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 25.09.2013: http://www.universitiesuk.ac.uk/highereducation/Pages/MOOCs_HigherEducationDigitalMoment.aspx#.UkKYZYYqiSo. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
602. Uvalic-Trumbic S. Globalization and the market in higher education. – Paris: UNESCO Publishing, 2002. – 224 p.
603. Valimaa J. Nationalisation, localisation and globalisation in Finnish higher education / J. Valimaa // Higher Education. – 2004. – № 48. – P. 27 – 54.
604. Van Damme D. Higher Education in the Age Of Globalisation: The need for a new regulatory framework for recognition, quality assurance and accreditation: Introductory Paper for the UNESCO Expert Meeting (Paris, 10 – 11 September 2001) / Dirk Van Damme. – Globalization and the market in higher education. Quality, accreditation and qualifications [S. Uvalic-Trumbic (Ed.)]. – Paris – London: UNESCO/IAU/, 2001. – P. 21 – 33.
605. Varghese N.V. GATS and Higher Education: the Need for Regulatory Policies / N.V. Varghese. – Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning, 2007. – 26 p.

606. Varghese N.V. Globalization and Cross-Border Education. Challenges for the Development of Higher Education in Commonwealth Countries: Research papers of the International Institute for Educational Planning / N.V. Varghese. – Paris: UNESCO Publishing, 2011. – 30 p.
607. Varghese N.V. Globalization, economic crisis and national strategies for higher education development: Research papers of the International Institute for Educational Planning. – Paris: UNESCO Publishing, 2009. – 36 p.
608. Verbik L., Jokivirta L. National Regulatory Approaches to Transnational Higher Education / Line Verbik, Lisa Jokivirta // International Higher Education. – 2005. – № 41. – P. 6 – 8.
609. Verbik L., Jokivirta L. National Regulatory Frameworks for Transnational Higher Education: Models and Trends. Part 2 / Line Verbik, Lisa Jokivirta. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 15.07.2005: http://www.obhe.ac.uk/products/briefings/ftpdfs/regulations_part2.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
610. Verbik L., Merkley C. The International Branch Campus: Models and Trends / Line Verbik, Cari Merkley. – Observatory on Borderless Higher Education: London, 2006. – 31 p.
611. Verbik L. The International Branch Campus: Models and Trends / Line Verbik // International Higher Education. – 2007. – № 46. – P. 14 – 15.
612. Vertovec S. Conceiving and researching transnationalism / S. Vertovec // Journal of Ethnic and Migration Studies. – 1999. – Vol. 22. – № 2. – P. 445 – 462.
613. Vertovec S. Transnationalism and identity / S. Vertovec // Journal of Ethnic and Migration Studies. – 2001. – Vol. 27. – № 4. – P. 573 – 582.
614. Vihavainen A., Luukkainen M., Kurhila J. MOOC as semester-long entrance exam / A. Vihavainen, M. Luukkainen, J. Kurhila. – Proceedings of the 13th Annual ACM SIGITE Conference on Information Technology Education 2013: SIGITE'13. – New York, NY, USA: ACM, 2013. – P. 177 – 182. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 12.10.2013: <http://doi.acm.org/10.1145/2512276.2512305>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
615. Vincent-Lancrin S. Building Capacity Through Cross-border Tertiary Education: Report 29 / Stephan Vincent-Lancrin. – Observatory on Borderless Higher Education: London, 2005. – 23 p.
616. Vossensteyn H. Offshore education in the wider context of internationalisation and ICT: experiences and examples from Dutch higher education / H. Vossensteyn. – Utrecht, 2007. – 107 p.
617. Waite M., Mackness J., Roberts G., Lovegrove E. Liminal Participants and Skilled Orienteers: Learner Participation in a MOOC for New Lecturers / M. Waite, J. Mackness, G. Roberts, E. Lovegrove // Journal of Online Learning and Teaching. – 2013. – Vol. 9. – № 2. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 28.09.2013: http://jolt.merlot.org/vol9no2/waite_0613.htm. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
618. Wartell M. A New Paradigm for Remediation: MOOCs in Secondary Schools / M. Wartell // Educause Review. – 2012. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.educause.edu/ero/article/new-paradigm-remediation-moocs-secondary-schools>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
619. Waterman R. International educational congresses of 1893 / R. Waterman // Educational Review. – 1893. – № VI. – P. 158 – 166.
620. WFEA. Proceedings of the Meetings on Board the S.S. Rotterdam and at the University of Puerto Rico during the Goodwill Cruise to Latin and South America (7 July – 28 August, 1939). – World Federation of Education Associations: Washington, D.C., 1939. – P. 154 – 155.
621. Whitelock D., Gilbert L., Wills G. (2013) Feedback generators: providing feedback in MOOCs / D. Whitelock, L. Gilbert, G. Wills. – CAA 2013 International Conference at University of Southampton. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 28.09.2013: <http://caaconference.com>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
622. Wiers-Jenssen J., Try S. Labour Market Outcomes of Higher Education Undertaken Abroad / J. Wiers-Jenssen, S. Try // Studies in Higher Education. – 2005. – Vol. 30. – № 6. – P. 681 – 705.

623. Wilkins S., Huisman J. The International Branch Campus as Transnational Strategy in Higher Education / Stephen Wilkins, Jeroen Huisman // Higher Education. – 2012. – March. – P. 1 – 20.
624. Wit H. de, Hunter F. Internationalization of Higher Education at the Crossroads / H. de Wit, F. Hunter // International Higher Education: Special Issue on Internationalization of Higher Education. – 2014. – № 78. – P. 2 – 3.
625. Wit H. de Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative and conceptual analysis / H. de Wit. – Westport, CT: Greenwood, 2002. – 270 p.
626. Wit H. de, Jaramillo I.C., Gacel-Ávila J., Knight J. Higher Education in Latin America: The International Dimension / H. de Wit, I.C. Jaramillo, J. Gacel-Ávila, J. Knight. – The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, 2005. – 420 p.
627. Wit H. de Reconsidering the Concept of Internationalization / H. de Wit // International Higher Education. – 2013. – № 70. – P. 6 – 7.
628. Wit H. de Strategies for the Internationalization of Higher Education: A Comparative Study of Australia, Canada, Europe, and the USA / H. de Wit. – Amsterdam: European Association for International Education, 1995. – 176 p.
629. Wloch A. The Idea of European Education – Since the Treaty of Rome to the Higher Education Area / A. Wloch. – European Ideas in the Work of Famous Educationalists: Internationalization, Globalization and their Impact on Education [R. Kucha, H. Cudak (Eds.)]. – Studia i Monografie Nr. 41. – Lodz: Wydawnictwo Spolecznej Akademii Nauk, 2013. – St. 337 – 353.
630. World Trade Organization. The Services Sectoral Classification List Prepared by the WTO Secretariat. Document MTN.GNS/W/120. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/sanaly_e.htm. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
631. Yuan L., Powell S. MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education / L. Yuan, S. Powell. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 28.09.2013: <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
632. Zajda J. Globalization and its Impact on Education and Policy / J. Zajda. – European Ideas in the Work of Famous Educationalists: Internationalization, Globalization and their Impact on Education [R. Kucha, H. Cudak (Eds.)]. – Studia i Monografie Nr. 41. – Lodz: Wydawnictwo Spolecznej Akademii Nauk, 2013. – St. 23 – 50.
633. Zajda J. Globalization and schooling: equity and access issues / J. Zajda // L'éducation en débats: analyse comparée. – 2010. – Vol 6. – P. 1 – 9.
634. Zajda J. Global Pedagogies: Social, Cultural and Technological Change / J. Zajda. – European Ideas in the Work of Famous Educationalists: Internationalization, Globalization and their Impact on Education [R. Kucha, H. Cudak (Eds.)]. – Studia i Monografie Nr. 41. – Lodz: Wydawnictwo Spolecznej Akademii Nauk, 2013. – St. 51 – 60.
635. Zgaga P. Joint Degrees – Problems and Developments / P. Zgaga. – A presentation at the ERASMUS-EUDORA meeting (Linz, 2004). – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: www.pa-linz.ac.at/international/TNTEE_publications/menu/Zgaga/pdf. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
636. Zhang L., Kinser K., Shi Y. World Economies and the Distribution of Branch Campuses / Li Zhang, Kevin Kinser, Yunyu Shi // International Higher Education. – 2014. – № 77. – P. 8 – 9.

ДОДАТКИ

Додаток А

Показчик основної термінології дослідження

А		М		Р	
Австралійський комітет проректорів	202	Масові відкриті онлайн курси	319	Рада міжнародної освіти Великої Британії	222
Академічна англомовна спільнота	142	Метод порівняльно-історичний	170	Регіон	49
Академічне паломництво	183	Міжнародна пропозиція освітніх послуг	77, 159	Регіони світового освітнього простору	32
Асоціація діячів міжнародної освіти США		Моделі глобальної освіти	441	Ринок освітніх послуг	147
Асоціація університетів і коледжів Канади	198	Моделі зарубіжних філій університетів	359	Розвинені англомовні країни світу	11
Б		Моделі регулювання транснаціональної вищої освіти	317	Регіональний освітній центр	234
Британська Імперія	167	Модель розвитку міжкультурної чутливості	467	С	
Британська Рада	201	Модель студентської мобільності моноідеалістична	204	Середовище реляційне	25
Британська Співдружність	169	Модель транснаціональної вищої освіти двовимірна	254	Соціологія міграції	61
В		Модель транснаціональної вищої освіти чотирикомпонентна	256	Спільна ступенева програма	308
Вища освіта без кордонів	79	Модель транснаціональної вищої освіти як глобального надбання людства	252	Стратегії інтернаціоналізації вищої освіти	109
Відкриті освітні ресурси	317	Модель транснаціональної вищої освіти як глобального ринку освітніх послуг	251	Структура центропериферична світового освітнього простору	33
Внутрішня інтернаціоналізація вищої освіти	105	Н		Студенти іноземні, міжнародні	274
Г		Нове державне	96	Сценарії	271

		управління вищою освітою		прогностичної оцінки студентської мобільності	
ГАТС COT	155	О		Сценарії розвитку вищої освіти	492
Глобалізація	90	ОЕСР	209	Сценарії розвитку транснаціональної вищої освіти	477
Глобалізація вищої освіти	93	«Освіта Австралії»	220	Т	
Глобалізація Вікторіанська	185	Освіта міжнародна	74	Транснаціональна вища освіта	87
Глобалізація освіти	126	П		Тенденції розвитку світового освітнього простору	44
Глобальна освітня політика вищої освіти	99	Педагогіка глобальна	134	Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти	481, 483
Е		Педагогіка критичного мислення П. Фрейре	128	Теорії біхевіоризму, когнітивізму, конструктивізму	321
Епістемологічні групи	135	Педагогіка раціонально-прагматична Дж. Дьюї	132	Теорія глобальної безпеки	224
Етнорелятивістський світогляд	467	Педагогічна історіографія	171	Теорія коннективізму	322
З		Підхід географічно-адміністративний	48	Теорія світового суспільного устрою	56
Зарубіжна філія університету	356	Підхід полярний П. Бурдье	27	Теорія транснаціоналізації	67
Зовнішня інтернаціоналізація вищої освіти	106	Платформи масових відкритих онлайн курсів	326	Теорія транснаціонального академічного капіталізму	73
І		Подвоєна ступенева програма	309	Типи регіональних освітніх центрів	238
Інтернаціоналізація вищої освіти	103	Поле культури	27	Транснаціональні корпорації	217
Інститут міжнародної освіти США	197	Поле соціальне	26	Транснаціональні освітні корпорації	219
К		Політика світова освітня	46	Транскордонна вища освіта	77
Канадське Бюро міжнародної освіти	221	Принцип еквівалентності визнання кваліфікацій	378	Транснаціоналізм	68
Класифікація зарубіжних філій університетів	362	Принципи забезпечення якості транснаціональної вищої освіти	389	Транснаціональна індивідуальна мобільність викладачів	273
Когнітивні стилі	135	Принцип історизму Г. Гегеля	167	Транснаціональна індивідуальна мобільність студентів	273
Комбінована	310	Принципи масових	325	Транснаціональна	263

ступенева програма		відкритих освітніх курсів		інституційна мобільність провайдерів	
Комерціалізація вищої освіти	130	Принципи реалізації транснаціональної вищої освіти	385	Транснаціональна інституційна мобільність програм	266
Компетентність глобальна	445	Принцип соціально-общинного навчання	353	Транснаціональний	66
Компетентність глобальна педагога	453	Провайдери транснаціональної вищої освіти	260	Транснаціональні ступеневі програми	301
Концепція глобальної гегемонії А. Грамши	29	альтернативні Провайдери транснаціональної вищої освіти	259	Транснаціональність	66
Концепція глобальної освіти	125, 443	традиційні Програми закордонного стажування	466	Ф	
Концепція культурно-чуттєвого викладання	463	Простір	16	Філософія глобальних проблем	124
Концепція розвитку ІВО ідеалістично-утилітаристська	120	Простір освітній	19	Філософія діалогу Ж. Дерріди	132
Концепція субстанційна і реляційна	16, 17	Простір регіональний освітній	48	Форми транснаціональної інституційної мобільності провайдерів	264
Концепція формування потенціалу	501	Простір світовий освітній	24	Форми транснаціональної інституційної мобільності програм	268
Концепція цілісності Інтернаціоналізації вищої освіти	116	Простір соціальний	18	Ю	
Критерії авторської періодизації	170	Простір транснаціональний освітній	55	ЮНЕСКО	203

Додаток Б
Полярна структура глобальної системи вищої освіти за П. Бурдьє

Таблиця 1

<p>АВТОНОМНЕ СУБ-ПОЛЕ елітарних науково-дослідних університетів, престиж яких не визначається рівнем прибутковості</p> <p>(Автономія стосується глобального рівня)</p>	<p>1. Глобальна «Супер ліга» Більшість американських університетів з докторантурою та декілька престижних англійських університетів з визначною науковою репутацією і глобальним визнанням дипломів (Гарвард, Кембридж)</p>	<p>2б. Елітні національні науково-дослідні університети поза межами США з сильною транснаціональною складовою діяльності. Престижні неприбуткові науково-дослідні університети національного рівня з глобальним визнанням у науковій сфері, де навчаються іноземні студенти на платній основі (Університет Сіднею, Університет Уорвіку)</p>	<p>4б. Переважно навчальні університети, спрямовані на експорт. Менш престижні неприбуткові університети, комерційні гравці на глобальному ринку: нижча вартість навчання та якість освіти, незначна наукова складова (деякі англійські та австралійські університети).</p>	<p>3. Елітні навчальні заклади, що мають стійку глобальну спрямованість на отримання прибутку Престижні, виключно прибуткові університети, що здійснюють переважно навчальну діяльність у глобальній масштабній. Національна ексклюзивність та глобальний рівень сприяють автономії, дозволяє конкурувати з сегментом б.</p>	<p>6. Менш престижні виключно навчальні університети глобальної спрямованості на отримання прибутку Виключно комерційні провайдери, активні гравці на глобальному ринку експорту, низько вартісне масове продукування освітніх послуг без наукової складової (Університет Феніксу, більшість глобальних E-університетів)</p>	<p>ГЕТЕРОНОМНЕ СУБ-ПОЛЕ навчальних закладів, що надають комерційну професійно-орієнтовану освіту транснаціонального зразка (до них входять прибуткові інституції та неприбуткові інституції)</p>
	<p>2а. Менш глобально залучені американські університети з докторантурою Глобально престижні з незначною науковою складовою американські університети штатів, що приймають на навчання іноземних студентів</p>	<p>4а. Національні елітні науково-дослідні університети Престижні заклади національного рівня з інтенсивною науковою складовою, що впливає на глобальний рівень. Національно конкурентні з сегментом 2б (Університет Буенос-Айресу, більшість європейських та японських університетів)</p>	<p>5. Переважно навчальні університети національного рівня Університети зі стійкою навчальною функцією, що мають незначну наукову та транснаціональну діяльність у глобальному просторі (деякі канадські комунальні коледжі)</p>		<p>8. Прибуткові навчальні заклади з незначною глобальною спрямованістю Комерційні провайдери, спрямовані на локальний ринок з незначною кількістю іноземних студентів (приватні технологічні університети Австралії)</p>	
			<p>7. Неприбуткові навчальні заклади без глобальної спрямованості Університети зі стійкою навчальною функцією, що орієнтовані на задоволення локальних потреб</p>		<p>9. Прибуткові навчальні заклади без глобальної спрямованості Низькоякісні локальні навчальні заклади.</p>	

Джерело: опрацювання автора за: Marginson S. Global field and global imagining: Bourdieu and worldwide higher education / Simon Marginson // British Journal of Sociology of Education. – May 2008. – Vol. 29. – № 3. – P. 303 – 315.

Додаток В

Основні форми транснаціональної вищої освіти відповідно до національної освітньої політики країн

Таблиця 1

<i>Країни</i>	<i>Реалізація освітніх програм іноземною мовою</i>	<i>Набір іноземних викладачів для роботи у ВНЗ</i>	<i>Тимчасове переміщення штатного академічного персоналу для роботи у ВНЗ закордоном</i>	<i>Створення кампусів, що належать зарубіжним ВНЗ на території країни</i>	<i>Створення кампусів закордоном місцевими ВНЗ</i>	<i>Наявність спільних програм / ступенів</i>
Австралія	Ні	Не має відповідних положень	Не має відповідних положень	Так, за умови акредитації	Так	Так
Бельгія	Так (магістратура)	Так	На розгляд ВНЗ	Так, за умови акредитації	Так, за умови акредитації і приватної основи	Так
Велика Британія	Ні	Так	Так	Так, частково без присвоєння кваліфікацій	Так	Так
Греція	Так (докторантура)	Так	Так (академічна відпустка і міжнародні програми обмінів)	Ні	Ні	Так
Ісландія	Так	Не має даних	Не має даних	Не має даних	Не має даних	Так
Іспанія	Так	Так	Так	Так	Так	Так
Естонія	Так	Так	Так	Ні	Ні (для державних ВНЗ)	Так
Китай	Ні	Так (у галузях, де нестача персоналу)	Так	Так, спільне заснування китайськими й іноземними ВНЗ за умови акредитації	Ні	Ні
Мексика	На розгляд ВНЗ	Ні	Так	Так	Так	Так
	На розгляд ВНЗ	На розгляд ВНЗ	На розгляд ВНЗ	Так	На розгляд ВНЗ, за	На розгляд ВНЗ

Нідерланди					умов приватної основи, без визнання кваліфікацій	
Нова Зеландія	Так	Так	Так	Так, за умов акредитації	Так, за умов акредитації	Так
Норвегія	Так	Так	На розгляд ВНЗ	Так, кваліфікації не завжди визнаються	Так	Так
Південна Корея	Так	Так	Так	Так	Так	Так, за умови виконання програми в національному ВНЗ
Польща	Так	Так	Так	Так, проте існують певні обмеження у спеціальному розпорядженні	Так, за умови ухвали уряду	Так
Португалія	Так	Так	Так (академічна відпустка)	Так	Так	Так
Фінляндія	Так	Так	Так	Так	Так	Так
Хорватія	Так	Так	Так (академічна відпустка)	Так	Ні	Так
Чилі	Ні	Так	Ні	Ні (участь іноземного капіталу у місцевих приватних ВНЗ допускається)	Ні	Ні
Чеська Республіка	Так	Так	Так	Так	Так	Так
Швейцарія	На розгляд ВНЗ	Так	Так	Так	Ні	Так
Швеція	Так	Так	Так	Так, за умов акредитації для визнання ступенів	Так	Так (без спільних ступенів)
Японія	Так	Так	Ні	Так	Так, з певними обмеженнями	Так

Джерело: Tremblay K. Internationalisation: Shaping Strategies in the National Context / in Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 3. Special features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation / Karine Tremblay. – OECD, 2008. – P. 53 – 126.

Додаток Д

Визначення поняття «Транснаціональна вища освіта»

Таблиця 1

Зміст поняття	Рік	Джерело
Освіта, яку отримує студент в іноземному університеті, проживаючи в своїй країні, тобто освітні програми проникають крізь кордони і стають транснаціональними. Перетин кордонів програмами і провайдерами здійснюється фізично, тобто переїзять викладачі з навчальними матеріалами, або віртуально, тобто завдяки дистанційній формі навчання з використанням телекомунікацій та Інтернет-технологій.	1997	Глобальний альянс транснаціональної освіти Transnational Education and the Quality Imperativ. – The Center for Quality Assurance in International Education and The Global Alliance for Transnational Education (GATE). – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://www.aacrao.nche.edu . – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
Усі види програм вищої освіти чи навчальних курсів або освітніх послуг, включаючи дистанційну освіту, при здійсненні яких, студенти знаходяться в іншій країні, а не в тій, де розташований вищий навчальний заклад, що присвоює кваліфікацію. Програми можуть належати освітній системі іноземної країни, або реалізовуватися незалежно від будь-якої національної системи освіти.	2001	Рада Європи, ЮНЕСКО Совет Европы / ЮНЕСКО. Комитет Лиссабонской Конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе: Кодекс профессиональной практики при предоставлении транснационального образования (Рига, 6 июня 2001 г.). – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://www.comparative.edu.ru:9080/PortalWeb/document/show.action;jsessionid . – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
Освіта, що надається однією країною в іншій країні, і включає в себе різні типи спільно наданих освітніх послуг, створення філій університетських кампусів, дистанційне навчання тощо, але виключає традиційні форми навчання закордоном, зокрема ті, що пов'язані з переміщенням студентів через державні кордони країн.	2005	Спостережувальний центр за транснаціональною освітою (Велика Британія) Verbik L., Jokivirta L. National Regulatory Frameworks for Transnational Higher Education: Models and Trends / L. Verbik, L. Jokivirta. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://www.obhe.ac.uk/products/briefings/ftpdfs/regulations_part_2.pdf . – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
Рух людей, програм, провайдерів, знання, ідей, проектів та послуг крізь національні кордони.	2005	Спостережувальний центр за транснаціональною освітою (Велика Британія) Knight J. Borderless, offshore, transnational and cross-border education: definition and data dilemmas (Report. 35) / Jane Knight. – Observatory on Borderless Higher Education: London, 2005. – 22 p.
Вища освіта, що відбувається в умовах, де викладачі, студенти, програми, курси,	2005	ЮНЕСКО / ОЕСР UNESCO / OECD. Guidelines for

інституції перетинають національні юрисдикційні кордони. Транснаціональна вища освіта включає вищу освіту, що надається державним / приватним та неприбутковим / прибутковим провайдером. Вона передбачає багато варіантів реалізації у континуумі від безпосереднього / обличчям до обличчя (різні форми студентської та провайдерської мобільності) до дистанційного навчання (використання низки технологій, включаючи е-навчання).		quality provision in cross-border higher education (Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier). – OECD: Paris, 2005. – 20 p.
Надання та / або оцінку програм / курсів акредитованим австралійським провайдером (навчальним закладом) в іншій країні, ніж Австралія, що включає компонент фізичної присутності викладачів і студентів, на відміну від освіти і навчання у дистанційному режимі. Транснаціональна освіта і професійна підготовка обов'язково передбачають фізичну присутність викладача закордоном від австралійського провайдера, шляхом укладання офіційної угоди з місцевою навчальною установою / організацією.	2005	Уряд Австралії Australian Government. Professional recognition of Australian awards in Singapore. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://www.singapore.embassy.gov.au/proaais.htm . – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
Об'єднує різні типи програм: 1) програми, що надаються у відповідності з формальними угодами між австралійськими університетами та зарубіжними установами або організаціями; 2) програми, запропоновані до викладання частково або повністю за офшорним принципом (програми дистанційної освіти, що надаються зарубіжною установою за умови офіційної угоди); 3) програми, розроблені австралійським університетом відповідно до зарубіжних академічних стандартів.	2010	Т. Гефернен, М. Морісен, П. Бесю, А. Свіні Heffernan T., Morrison M., Basu P., Sweeney A. Cultural differences, learning styles and transnational education / T. Heffernan, M. Morrison, P. Basu, A. Sweeney // Journal of Higher Education Policy and Management. – 2010. – № 32 (1). – P. 27 – 39.
Надання послуг з вищої освіти однієї країни в іншій. При цьому ТВО не охоплює традиційний ринок залучення міжнародних студентів, коли студенти ідуть навчатися закордон. Натомість вона передбачає широке коло різних способів доставки, насамперед, дистанційну освіту й електронне навчання; угоди про валідацію й франчайзинг; твіннінг й інші форми співпраці. ТВО означає надання освітніх послуг в умовах, коли студенти знаходяться в іншій країні, ніж та, де розташований навчальний заклад, що присвоює кваліфікацію.	2012	Британська Рада British Council. Transnational Education. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://www.britishcouncil.org/tne.htm . – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
Вища освіта, що надається громадянам певної країни освітніми закладами іншої держави.	2011	Міністерство освіти і науки України / Національна академія педагогічних наук України Національний освітній глосарій: вища

		освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.
Надання освітніх послуг більше, ніж в одній країні, що асоціюється з інтернаціоналізацією вищої освіти, проте не є ідентичним цьому явищу.	2013	Аналітичний глосарій з якості вищої освіти Л. Гарві Harvey L. Analytic Quality Glossary, Quality Research International. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/ . – Заголовок з екрану. – Мова англійська

Додаток Ж

Авторська періодизація розвитку транснаціональної вищої освіти
у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.

Таблиця 1.

Період	Хронологічні межі	Тенденції
<i>Ідеологічний період</i> – характеризується прагненням прогресивної світової наукової, політичної, освітянської спільноти до встановлення й утвердження ідей міжнародного взаєморозуміння, солідарної відповідальності за мир і цивілізаційний розвиток на основі культурних і освітніх обмінів між народами.	середина 40-х рр. – середина 60 рр. ХХ ст.	1) встановлення просвітницьких зв'язків між країнами на державному й інституційному рівнях для досягнення миру після двох світових воєн та посилення міжнародного взаєморозуміння; 2) налагодження монокультурної індивідуальної транснаціональної мобільності студентів і викладачів ВНЗ; 3) підвищення інтересу до транснаціональної освітньої діяльності з метою посилення лідерських позицій розвинених англomовних країн у межах своїх РОП (Австралія, США), а також у межах СОП (Велика Британія, США); 4) утвердження пріоритетності завдань зовнішньої освітньої політики розвинених англomовних країн задля забезпечення національної безпеки; 5) розвиток програм міжнародної освіти у ВНЗ та освітніх асоціаціях.
<i>Стратегічний період</i> – характеризується активним пошуком розвиненими англomовними країнами стратегічних напрямів і орієнтирів у розвитку ТВО на національному й міжнародному рівнях.	середина 60-х рр. – кінець 70-х рр. ХХ ст.	1) розроблення стратегічних документів щодо розвитку інтернаціоналізації вищої освіти; 2) диверсифікація провайдерів освітніх послуг завдяки створення корпоративних університетів ТНК, а також заснування освітніх ТНК (Британська Рада, Американська асоціація діячів міжнародної освіти, IDP Освіта Австралії, Канадське бюро міжнародної освіти), що сприяло реалізації ТВО як формальної, неформальної й інформальної освіти; 3) стрімкий розвиток внутрішньої й зовнішньої інтернаціоналізації вищої освіти, завдяки реалізації США, країнами Західної Європи, Канади, Австралії програм технічної допомоги університетам Азії, Латинської Америки та Африки; 4) розширення грантових програм на міждержавному рівні у галузі вищої освіти і науки; 5) боротьба з різними проявами дискримінації в галузі вищої освіти і науки; 6) започаткування міжнародного руху за взаємовизнання кваліфікацій і дипломів у галузі вищої освіти під егідою ЮНЕСКО;

		7) зростання односторонньої студентської транснаціональної мобільності у напрямі з Південної частини світу до Північної.
<i>Інституційний період</i> – характеризується об'єднаними зусиллями державного й недержавного секторів управління освітою щодо інституалізації ТВО.	початок 80-х рр. – середина 90-х рр. XX ст.	1) утвердження діяльності недержавних освітніх організацій та їх підтримка меценатами й філантропами; 2) розбудова системи ТВО, диверсифікація її форм за сприяння урядових структур; 3) зародження інституційної транснаціональної мобільності навчальних програм на основі ІКТ; 4) створення нетрадиційних (комерційних) провайдерів транснаціональних освітніх послуг внаслідок запровадження ринкових механізмів у фінансування й управління вищою освітою; 5) започаткування провідними міжнародними організаціями всесвітніх масових заходів з проблем розвитку вищої освіти, зокрема транснаціонального її виміру.
<i>Реформістський період</i> – характеризується посиленням інтеграційних процесів у галузі вищої освіти під впливом глобалізації, що спричинило бурхливий розвиток ТВО й активізувало нормативно-законодавчу діяльність міжнародної освітянської спільноти з метою забезпечення якості транснаціональних освітніх послуг.	середина 90-х рр. XX ст. – перша декада XXI ст.	1) становлення інституційної транснаціональної мобільності провайдерів освітніх послуг; 2) прискорений розвиток віртуальної Інтернет-освіти і формування відкритого освітнього середовища; 3) створення регіональних освітніх центрів у країнах, що розвиваються, з метою надання освітніх послуг, продукування й поширення знання та інновацій; 4) консолідація міжнародних організацій в ухваленні документів щодо забезпечення якості ТВО під егідою ЮНЕСКО, ОЕСР, МАУ; 5) становлення двосторонньої студентської транснаціональної мобільності з Південної частини світу до Північної, а також з Південної до Південної за рахунок утвердження Австралії одним із світових лідерів ТВО; 6) посилення регуляторних процедур експорту/імпорту освітніх послуг; 7) лібералізація торгівлі освітніми послугами, зафіксована у Генеральній угоді з торгівлі послугами СОТ; 8) інтенсифікація наукових досліджень у галузі ІВО, глобалізації вищої освіти та ТВО, посилення уваги до узагальнення міжнародного й національного досвіду з метою пошуку раціональних шляхів удосконалення ТВО.

Додаток 3

UNESCO-CEPES / CONSIL OF EUROPE

Страсбург / Бухарест, 7 лютого 2001 р. DGIV/EDU/HE (2001) 3 ED-
2001/UNESCO-CEPES/LRC.2/4

КОМІТЕТ КОНВЕНЦІЇ ПРО ВИЗНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙ З ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ РЕГІОНІ

ДРУГА СЕСІЯ
м. Рига, 6 червня 2001

КОДЕКС ПРОФЕСІЙНОЇ ПРАКТИКИ ПРИ НАДАННІ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ

ПРЕАМБУЛА

Сторони Конвенції про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні (Лісабонська конвенція про визнання),

Усвідомлюючи факт швидкого розвитку транснаціональної освіти, яка характеризується тими угодами і партнерськими відносинами між навчальними закладами та організаціями, за яких студенти знаходяться в країні, відмінної від тієї, в якій розташований навчальний заклад, що надає освітні послуги, а також факт його глобального впливу на вищу освіту, і, особливо, в Європейському регіоні;

Усвідомлюючи, зокрема, проблеми, що створюються транснаціональними навчальними закладами, а також програмами, пропонованими поза рамками національних систем освіти;

Розуміючи той факт, що транснаціональна вища освіта швидко поширюється завдяки, головним чином, зростаючому і, мабуть, безмежному використанню нових інформаційних технологій у сфері надання освітніх послуг у світі вищої освіти без кордонів;

Будучи переконані, що на національні системи вищої освіти покладається і покладатиметься, серед інших, місія зі збереження культурного, соціального, філософського та релігійного розмаїття країн Європейського регіону, і при цьому припускаючи, що вони будуть сприяти розвитку різних форм міжнародного та глобального співробітництва;

Надаючи великого значення питанням якості навчальних програм і ступенів, що присуджуються вищими навчальними закладами транснаціональної освіти;

Враховуючи, що, незалежно від процедур, прийнятих для організації та надання освітніх послуг, вищі навчальні заклади повинні відповідати тим стандартам здійснення навчального процесу, які визначаються як сучасним, так і майбутнім розвитком знань, технологій і ринку праці;

Визнаючи, що визнання кваліфікацій, які присуджуються за допомогою транснаціональних угод, сприятиме мобільності студентів і програм навчання між вищими навчальними закладами та системами;

Беручи до уваги Конвенцію Ради Європи / ЮНЕСКО про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні, яка встановлює всеосяжні нормативні рамки для вирішення питань академічного визнання;

Беручи до уваги також Кодекси професійної практики, розроблені і рекомендовані деякими основними провайдерами, а саме:

– «Кодекс етичної практики при наданні освіти іноземним студентам австралійськими університетами» Австралійського комітету віце-канцлерів;

- «Кодекс практики щодо забезпечення якості: спільне гарантування» Британського агентства із забезпечення якості вищої освіти Сполученого Королівства;
- «Принципи професійної практики стосовно освітніх програм для осіб, які не є громадянами США» США;

Усвідомлюючи, що зазначені кодекси забезпечують робочі рамки з позицій інтересів навчальних закладів / систем вищої освіти, що направляють студентів на навчання і, що вони повинні бути доповнені з позицій інтересів приймаючих навчальних закладів / систем;

Беручи до уваги також Додаток до диплома, розроблений спільно Європейською Комісією, Радою Європи та ЮНЕСКО, що спрямований на надання додаткової інформації, яка сприяє оцінці кваліфікацій;

Будучи впевненими в тому, що моральні принципи і цінності повинні спільно скеровувати міжнародну та глобальну співпрацю між системами та навчальними закладами вищої освіти;

Усвідомлюючи необхідність знаходження спільно узгоджених рішень практичних проблем у сфері визнання в Європейському регіоні і між державами цього регіону, а також між державами інших регіонів світу у глобальному просторі вищої освіти;

Усвідомлюючи потребу в постійному оновленні механізмів реалізації принципів і положень Лісабонської конвенції про визнання і, відповідно, враховуючи нові явища у співпраці в сфері вищої освіти;

Сторони домовилися про необхідність:

- Кодексу професійної практики при наданні програм вищої освіти, а також інших освітніх послуг за допомогою транснаціональних угод;
- Рекомендацій щодо процедур та критеріїв оцінки іноземних кваліфікацій з метою реалізації Кодексу професійної практики та сприяння визнанню кваліфікацій, які присуджуються по завершенні транснаціональних освітніх програм / курсів.
- і в цьому зв'язку розглядати ці документи як такі, що повністю доповнюють і взаємно підтримують один одного.

РОЗДІЛ I. ТЕРМІНОЛОГІЯ

Терміни, визначення яких дано в Лісабонській конвенції про визнання, тут не наводяться і щодо Кодексу професійної практики мають те ж значення, що в Конвенції. Наведені нижче терміни мають таке значення:

Агенти – треті сторони, такі як брокери, особи, що сприяють виконанню проекту, або агенти з набору кадрів, які діють в якості посередників між навчальним закладом, що присуджує кваліфікацію, і навчальним закладом, що надає освітні послуги, за висновком транснаціональних освітніх угод. Як правило, агент не займається наданням освітніх послуг.

Угода – документ, що офіційно узгоджений партнерами, і містить всі заходи щодо співпраці між навчальним закладом, який присуджує кваліфікацію і навчальним закладом, що надає освітні послуги.

Навчальний заклад, що присуджує кваліфікацію – вищий навчальний заклад, що присуджує ступінь, кваліфікації, видає дипломи, сертифікати тощо.

Освітні послуги – будь-яка навчальна програма, курс навчання або частини курсу навчання, які після їх успішного завершення ведуть до отримання кваліфікації. До них також належать такі послуги, як підготовчі / ввідні модулі, що полегшують доступ до курсів навчання, або навчальні модулі, що підвищують рівень професійного розвитку.

Партнери – навчальні заклади, що присуджують кваліфікацію, і навчальні заклади, що надають освітні послуги, які беруть участь в транснаціональних заходах.

Навчальний заклад, що надає освітні послуги – навчальний заклад чи організація, що надають освітні послуги в повному обсязі навчальної програми, або її частини.

Транснаціональні заходи – заходи освітнього, юридичного, фінансового або іншого характеру, результатом яких є (а) спільні заходи, такі як: франчайзинг, споріднення, спільне присудження ступенів, за допомогою яких навчальні програми, частини курсів навчання або

інші освітні послуги навчального закладу, що присуджує кваліфікації, надаються іншим навчальним закладом, що є його партнером; (б) не спільні заходи, такі як організація філій, офшорних, корпоративних або міжнародних навчальних закладів, за допомогою яких навчальні програми, частини курсів навчання або інші освітні послуги надаються безпосередньо навчальним закладом, що присуджує кваліфікації.

Транснаціональна освіта – всі види навчальних програм вищої освіти, або комплектів курсів навчання, або освітніх послуг (включаючи програми дистанційної освіти), при наданні яких студенти, що навчаються, знаходяться в країні, відмінної від тієї, в якій розташований навчальний заклад, що присуджує кваліфікації. Такі програми можуть або належати освітній системі іншої держави, а не тієї, в якій ця програма реалізується, або вони можуть функціонувати незалежно від будь-якої національної освітньої системи.

РОЗДІЛ II. ПРИНЦИПИ

Транснаціональні заходи повинні розроблятися, реалізовуватися і контролюватися так, щоб забезпечити розширення доступу до навчання в системі вищої освіти, повністю відповідати освітнім потребам студентів, здійснювати внесок у їх пізнавальний, культурний, соціальний, особистісний та професійний розвиток, а також відповідати національному законодавству в сфері вищої освіти як у країнах, що направляють студентів на навчання, так і в тих, що приймають. При здійсненні спільних заходів повинно передбачатися оформлення в письмовому вигляді законодавчо зобов'язуючих угод або контрактів, в яких викладаються права і обов'язки всіх партнерів.

2. Академічна якість і стандарти транснаціональних освітніх програм повинні, принаймні, бути порівнюваними з програмами навчальних закладів, що присуджують кваліфікації, а також відповідати навчальним програмам ВНЗ приймаючої країни. Навчальні заклади, в яких присуджується кваліфікації, а також навчальні заклади, що надають освітні послуги, є підзвітними і несуть повну відповідальність за забезпечення якості та контролю. Процедури і рішення, що стосуються якості освітніх послуг, які надаються в межах транснаціональних заходів, повинні базуватися на особливих умовах, прозорих, планомірних і відкритих для ретельного дослідження.

3. Заяви про політику та місії навчальних закладів, що встановлюються транснаціональними заходами, структури управління та навчальна база цих закладів, а також цілі, завдання і зміст конкретних програм, комплекти курсів навчання та інші освітні послуги мають бути опубліковані і надаватися на першу вимогу уряду, а також зацікавлених осіб приймаючих країн і тих, що надають освітні послуги.

4. Інформація, що надається навчальним закладом, який присуджує кваліфікації; організацією, що надає освітні послуги, або агентом на адресу майбутніх студентів і тих, хто зарахований на програму навчання, організовану за допомогою транснаціональних заходів, повинна бути відповідною, точною, послідовною і надійною. Інформація повинна включати в себе інструкції для студентів про відповідні шляхи звернення у випадку конкретних справ, скарг та прохань. У випадку, якщо програма надається за допомогою спільних заходів, суть таких заходів та відповідальність сторін мають бути чітко обумовлені. Навчальний заклад, що присуджує кваліфікацію, несе відповідальність і зобов'язаний контролювати і стежити за інформацією, яку від його імені публічно надають агенції, включаючи претензії про визнання кваліфікацій в країні, що надає освітні послуги та інших країнах.

5. Професорсько-викладацький склад навчальних закладів або ті особи, які здійснюють процес навчання за програмами, заснованими у контексті транснаціональних заходів, повинні бути компетентними й володіти відповідним рівнем кваліфікації, а також викладацьким, дослідницьким та іншим професійним досвідом. Навчальний заклад, який присуджує кваліфікації, повинен гарантувати, що має в наявності ефективні засоби контролю за компетентністю співробітників, які проводять навчання за програмами.

6. Транснаціональні освітні заходи повинні сприяти підвищенню обізнаності та рівня знань у студентів і співробітників про культуру і звичаї як навчальних закладів, що присуджують кваліфікації, так і приймаючої країни.

7. Навчальний заклад, що присуджує кваліфікації, має нести відповідальність за агентів, яких він або його навчальний заклад-партнер призначив діяти від свого імені. Навчальні заклади, які вдаються до послуг агентів, повинні укладати з ними письмові та юридично оформлені угоди або контракти, що чітко визначають їх роль, відповідальність, делеговані їм повноваження, а також положення про контроль за їх діяльністю, про арбітраж і термін дії їх повноважень. Зазначені договори або контракти повинні передбачатися і надалі, щоб уникнути конфлікту інтересів, а також порушення прав студентів в частині їх навчання.

8. Навчальні заклади, які присуджують кваліфікації, повинні нести відповідальність за кваліфікації, що присуджуються в результаті навчання за транснаціональними навчальними програмами. Вони повинні надавати чітку і якісну інформацію про сутність присуджуваних кваліфікацій, зокрема, за допомогою використання Додатка до диплома, сприяючи оцінці кваліфікацій компетентними органами, вищими навчальними закладами, роботодавцями тощо. Зазначена інформація повинна містити опис характеру, тривалості, навчального навантаження, місця проведення та мови програми навчання, що завершується отриманням кваліфікації.

9. Допуск студентів до курсів навчання, навчальний процес, екзаменаційні та оціночні вимоги у сфері освітніх послуг, що надаються на основі транснаціональних заходів, повинні бути еквівалентні таким же або бути порівнюваними з програмами, що надаються навчальним закладом, який присуджує кваліфікації.

10. Академічне навантаження в транснаціональних програмах навчання, що виражене в залікових одиницях, у тривалості навчання або в будь-яких інших показниках, повинно бути порівнюваним з академічним навантаженням програм навчального закладу, що присуджує кваліфікації, і будь-яка відмінність в цьому відношенні вимагає чіткого роз'яснення його обґрунтованості та наслідків для визнання кваліфікацій.

11. Кваліфікації, які присуджуються в результаті навчання за транснаціональними навчальними програмами, що відповідають положенням цього Кодексу, повинні оцінюватися відповідно до положень Лісабонської конвенції про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні.

ПОЯСНЮВАЛЬНИЙ МЕМОРАНДУМ ДО КОДЕКСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРАКТИКИ ПРИ НАДАННІ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ

СТАТУС ДОКУМЕНТА: цей Кодекс був прийнятий на 3 засіданні Робочої групи з транснаціональної освіти, що відбувся в листопаді 1999 р. в м. Єрусалим. Він також був схвалений мережею Європейських національних інформаційних центрів з академічного визнання та мобільності (ENIC) на 7 засіданні мереж ENIC і NARIC, проведеному в м. Брюссель в травні 2000 р. Документ прийнятий Комітетом Лісабонської конвенції про визнання на його 2 сесії, яка відбулася 6 червня 2001 р. в м. Рига.

1. ВВЕДЕННЯ

Кодекс розроблений з метою надання перспектив для країн, що спрямовують на навчання студентів та тих, що приймають, в частині забезпечення транснаціональної освіти. Його зміст має розглядатися як доповнення до Лісабонської конвенції про визнання кваліфікацій, забезпечуючи, таким чином, нормативні рамки, які можуть бути прийняті в якості рекомендацій національними органами, що відповідають за визнання в їх конкретних справах.

2. ЦІЛІ КОДЕКСУ

З метою сприяння професійній практиці в галузі транснаціональної освіти, особливо щодо якості надання навчальних програм, а також забезпечення стандартів кваліфікацій, які присуджуються Сторонами Лісабонської конвенції Ради Європи / ЮНЕСКО про визнання, цей Кодекс призначений для того, щоб:

- відповідати очікуванням країни, що направляє на навчання студентів та країни, що їх приймає щодо транснаціональних заходів у вищій освіті;
- надати джерело довідкових матеріалів з питань, що належать до забезпечення якості та оцінки наданих програм і кваліфікацій, які присуджуються в результаті транснаціональних заходів;
- дати студентам, роботодавцям та іншим зацікавленим особам, які мають відношення до кваліфікацій, що присуджуються в результаті транснаціональних заходів, механізм «захисту споживача»;
- сприяти визнанню кваліфікацій, які присуджуються в результаті участі в транснаціональних заходах.

3. ВИКОНАННЯ КОДЕКСУ

Кодекс включає в себе набір принципів, яких повинні дотримуватися навчальні заклади або організації, що беруть участь у наданні освітніх послуг у рамках транснаціональних заходів. Зазначені принципи, подаються у вигляді заяв, що носять нормативний характер. Для виконання положень Кодексу і, головним чином, положень, які належать до визнання кваліфікацій, що присуджуються в рамках транснаціональних заходів, мережа ENIC повинна використовувати процедури, зазначені в «Рекомендаціях щодо процедур та критеріїв оцінки іноземних кваліфікацій». Таким чином, Кодекс та Рекомендації є документами, що повністю доповнюють і взаємно підтримують один одного.

4. СФЕРА ДІЇ КОДЕКСУ

Кодекс стосується тих транснаціональних заходів, результатом яких є надання програм навчання і присудження кваліфікацій. Тому сфера його дії поширюється на:

- навчальні заклади та програми, які пов'язані з підписанням будь-якого типу транснаціональної угоди, на основі якої навчальний заклад надає освітні послуги за межами своєї країни;
- викладацький склад, незалежно від того, яку країну він представляє, і який працює у навчальному закладі або за програмою навчання, що створені транснаціональною угодою;
- студентів, незалежно від того, яку країну вони представляють, які зараховані на будь-який курс навчання або на окремі частини курсу, наданого в повному обсязі або частково до отримання кваліфікації про вищу освіту, організовані в навчальному закладі / програмі, що створений на основі транснаціональної угоди;
- агентів, які є третьою стороною, що діють в якості брокерів, осіб, що сприяють виконанню проекту, або агентів з набору в межах транснаціональних заходів;
- інших зацікавлених осіб, таких як роботодавці і громадськість, котрі зацікавлені у високій якості кваліфікацій вищої освіти.

Джерело: UNESCO/Council of Europe. Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education: (Riga, 6 June 2001). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу 12.12.2014: www.cepes.ro/hed/recogn/groups/transnat/code.htm. – Заголовок з екрану. – Мова англ.

Переклад Н. Авшенюк

Додаток К

ОРГАНІЗАЦІЯ ОБ'ЄДНАНИХ НАЦІЙ З ПИТАНЬ ОСВІТИ, НАУКИ І КУЛЬТУРИ

Виконавча рада
Сто сімдесят перша сесія

171 ЕХ / 43
ПАРИЖ, 17 березня 2005 р.
Оригінал: англійська

Доповідь Генерального директора про співпрацю між ЮНЕСКО та ОЕСР у розробці проекту «Керівні вказівки щодо забезпечення якості транснаціональної вищої освіти»

Цей документ представлений Виконавчій раді, де Генеральному директору пропонується «розвивати практичну діяльність і розробити принципи, які послужать керівництвом у забезпеченні якості транснаціональної вищої освіти, з використанням знань, накопичених ЮНЕСКО та іншими міжнародними установами, у співпраці з організаціями щодо забезпечення якості і постачальниками освітніх послуг».

Вступ

Ініціатива з розробки «Керівних вказівок щодо забезпечення якості транснаціональної вищої освіти» (надалі – Керівні вказівки), здійснюється на виконання резолюції 32 С / 10, прийнятої Генеральною конференцією ЮНЕСКО (29 вересня – 17 жовтня 2003 р.).

У резолюції враховувалася провідна роль ЮНЕСКО в галузі вищої освіти, яка була підтверджена на Всесвітній конференції з вищої освіти (Париж, 1998 р.) і Всесвітньому форумі з міжнародних аспектів гарантування якості, акредитації та визнання кваліфікацій у вищій освіті (2002 р.).

Після 32-ї сесії Генеральної конференції на міжсекретаріатській нараді ЮНЕСКО і ОЕСР, що відбулася 24 жовтня 2003 р. під керівництвом заступника Генерального директора ЮНЕСКО з питань освіти, була досягнута угода про розробку на основі принципів і документів ООН і ЮНЕСКО загальних керівних принципів забезпечення якості в транснаціональній освіті в якості реакції на посилення процесів комерціалізації вищої освіти.

Мета Керівних вказівок полягає в тому, щоб у сфері вищої освіти забезпечити захист студентів та інших зацікавлених сторін від низької якості послуг і запропонувати можливі варіанти надання допомоги державам-членам у проведенні оцінки якості транснаціональної вищої освіти та її відповідності сучасним вимогам.

Заходи, проведені з метою розробки Керівних вказівок

Для обговорення Керівних вказівок було проведено три наради експертів. Всі держави-члени ЮНЕСКО призначили своїх представників. У першій нараді (ЮНЕСКО, м. Париж, 5 – 6 квітня 2004 р.) брали участь 90 представників із 52 держав-членів. У другій нараді (м. Токіо, 14 – 15 жовтня 2004 р.) виступило 64 представника із 38 держав-членів. Під час третьої наради (ОЕСР, Париж, 17 – 18 січня 2005 р.) акредитувалося 126 представників із 63 держав-членів. На всіх трьох нарадах було зроблено істотний внесок у розробку документу. Після третьої і остаточної редакційної наради текст документу було розіслано державам-членам для узгодження і прийняття на 171-й сесії ЮНЕСКО.

Заключення

Секретаріат ОЕСР представив документ «Керівні вказівки щодо забезпечення якості транснаціональної вищої освіти» своїм директивним органам у травні 2005 р. Виконавчій раді запропоновано прийняти рішення про порядок прийняття керівних вказівок у редакції ЮНЕСКО.

Проект рішення

Виконавча рада,

1) *посилаючись* на Загальну декларацію прав людини (стаття 26), Декларацію 1998 р., прийняту на Всесвітній конференції ЮНЕСКО з вищої освіти, і Загальну декларацію ЮНЕСКО про культурне різноманіття (2001 р.),

2) *посилаючись* також на резолюцію 32 С / 10 про вищу освіту та глобалізацію,

3) *розглянувши* документ 171 ЕХ / 43 і додатки до нього,

4) *спираючись* на шість регіональних і одну міжрегіональну конвенцію про визнання кваліфікацій у вищій освіті (від 1974, 1976, 1978, 1979, 1981, 1983 і 1997 рр.), Рекомендацію 1993 р. про визнання навчальних курсів та свідоцтв про вищу освіту та Рекомендацію про статус викладацьких кадрів вищих навчальних закладів,

5) *визначаючи*,

– що транснаціональне забезпечення вищої освіти відкриває нові можливості для студентів, зокрема, ширший доступ до вищої освіти, вдосконалення і модернізацію систем вищої освіти, і сприяє розвитку міжнародного співробітництва, що має суттєве значення для академічних знань, а також, в ширшому плані, для національного, соціального і економічного добробуту;

– необхідність відповідної організації транснаціонального забезпечення вищої освіти, щоб обмежити надання неякісних послуг, і все більшого значення для студентів та інших зацікавлених сторін підвищення ступеня поінформованості про якість програм вищої освіти;

– необхідність розробки міжнародного рамкового механізму для мінімізації небезпеки поширення загрози рекомендацій та інформації, що вводять в оману, а також низькоякісних освітніх послуг і можливості отримання кваліфікацій, що не мають реальної цінності;

– важливість національного суверенітету в галузі вищої освіти і нерівномірний і різноманітний характер розвитку національних систем забезпечення якості вищої освіти в різних країнах;

– що в деяких державах-членах є численні компетентні органи та відповідні рамкові механізми, в тому числі недержавні, які відповідають за забезпечення якості, акредитацію та визнання кваліфікацій і можуть приймати відповідні заходи в галузі вищої освіти або виступити з ініціативою їх проведення,

б) *пропонує державам-членам:*

а) розробити відповідний рамковий механізм забезпечення якісного надання послуг у сфері транснаціональної вищої освіти, приділяючи особливу увагу:

– наданню студентам відповідних інформаційних ресурсів для прийняття зважених рішень, щоб захистити їх від небезпеки поширення рекомендацій та інформації, що вводять в оману, низькоякісних освітніх послуг і кваліфікацій, які не мають реальної цінності;

– забезпеченню прозорості кваліфікацій з метою підвищення їх цінності і можливості визнання на міжнародному рівні. Поряд з виконанням цього завдання, чому має сприяти наявність джерел достовірної та зручної у користуванні інформації, необхідно, щоб навчальні заклади / постачальники послуг взяли на себе зобов'язання забезпечувати транснаціональну вищу освіту, що прирівнюється до освітніх послуг, наданих всередині країни;

– підвищенню ступеня прозорості, послідовності, справедливості і надійності порядку визнання кваліфікацій, мінімально обтяжливого для мобільних студентів і фахівців;

– активізації міжнародного співробітництва між національними установами з питань забезпечення якості та акредитації з метою посилення взаєморозуміння;

б) вжити необхідних заходів щодо сприяння застосуванню Керівних вказівок забезпечення якості у транснаціональній вищій освіті, розроблених спільно з ОЕСР. Керівні вказівки не мають обов'язкової юридичної сили, і передбачається, що держави-члени будуть відповідним чином приймати їх до уваги з урахуванням своєї специфіки;

в) забезпечити широке поширення Керівних вказівок серед всіх відповідних державних установ та відомств, вищих навчальних закладів / постачальників послуг у сфері вищої освіти, установ щодо забезпечення якості та акредитації, центрів визнання й присудження дипломів, професійних організацій, студентів та інших зацікавлених сторін;

г) сприяти прийняттю вищими навчальними закладами / постачальниками послуг у сфері вищої освіти, у тому числі асоціаціями викладачів, студентськими організаціями, установами із забезпечення якості та акредитації, центрами визнання та присудження дипломів і професійними організаціями відповідних заходів щодо застосування Керівних вказівок на міжнародному, регіональному та національному рівнях;

7) *пропонує* Генеральному директору ЮНЕСКО у співпраці з Секретаріатом ОЕСР зібрати інформацію про розвиток ситуації, пов'язаної з Керівними вказівками, і надати відповідну доповідь Виконавчій раді ЮНЕСКО;

8) *рекомендує* Генеральній Конференції розглянути на 33-й сесії Керівні принципи з метою їх затвердження.

КЕРІВНІ ВКАЗІВКИ ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ, РОЗРОБЛЕНІ СПІЛЬНО ОЕСР І ЮНЕСКО¹⁷

Вступ

1. Протягом останніх двох десятиліть спостерігається активний розвиток транснаціональної вищої освіти¹⁸, пов'язаної з мобільністю студентів, викладацького складу і навчальних програм, а також інституційною та професійною мобільністю. Одночасно з цим з'явилися нові постачальники і нові способи надання послуг, зокрема, постачальники комерційних послуг, університетські містечка за кордоном і дистанційна освіта. Ці транснаціональні форми вищої освіти відкривають нові можливості і сприяють поглибленню знань окремих студентів і підвищенню якості національних систем вищої освіти за умови їх відповідної організації в інтересах розвитку людського потенціалу та соціально-економічного розвитку країни-одержувача.

2. Однак, національні механізми забезпечення якості, акредитації та визнання кваліфікацій в багатьох країнах не передбачають вирішення питань, пов'язаних з якістю

¹⁷ «Керівні вказівки» не пов'язують країни юридичними зобов'язаннями. Передбачається, що країни реалізують вказівки відповідно до своїх національних контекстів.

¹⁸ У тексті «Керівних вказівок» термін «транснаціональна вища освіта» означає вищу освіту, яку одержують у тих ситуаціях, коли викладач, студент, програма, навчальний заклад чи постачальник освітніх послуг, або навчальні матеріали перетинають національні кордони країни свого походження. Транснаціональна вища освіта може включати програми вищої освіти, що реалізуються державними чи приватними, а також некомерційними і комерційними постачальниками освітніх послуг. Цей термін також відноситься до широкого ряду методів надання освітніх послуг: від навчання «обличчям до обличчя» (яке приймає безліч форм, включаючи поїздки студентів за кордон і в зарубіжні філії вищих навчальних закладів) до дистанційного навчання (використовує ряд спеціальних технологій і електронне навчання).

транснаціональних і приватних комерційних послуг. Крім того, відсутність всеосяжних механізмів координації різних ініціатив на міжнародному рівні у поєднанні з різноманітністю і нерівномірним розвитком систем забезпечення якості та акредитації на національному рівні породжує серйозні проблеми в забезпеченні якості транснаціональних послуг у сфері вищої освіти і призводить до того, що студенти та інші зацікавлені сторони виявляються менш захищеними від отримання послуг низької якості, нечесних та недобросовісних постачальників послуг¹⁹ в галузі транснаціональної вищої освіти і, так званих, «фабрик дипломів». Перед сучасними системами забезпечення якості та акредитації стоїть важке завдання розробити відповідні процедури і системи, які б поширювалися на іноземних постачальників і програми на додаток до національних постачальників і програм з метою отримання максимальної користі та обмеження потенційних недоліків інтернаціоналізації вищої освіти. Водночас у результаті підвищення ступеня мобільності транснаціональних студентів, викладачів, дослідників і фахівців проблема визнання навчальних і професійних кваліфікацій стала пріоритетним аспектом міжнародного порядку денного.

3. Необхідні додаткові ініціативи на національному рівні, активізація міжнародного співробітництва та створення мереж, а також доступніша й відкрита інформація про процедури і системи забезпечення якості, акредитації та визнання кваліфікацій. Ці ініціативи повинні носити глобальний характер, і особливий наголос в них повинен бути зроблений на задоволення потреб країн, що розвиваються в процесі створення надійних систем вищої освіти. Через те, що в деяких країнах відсутні всеосяжні механізми забезпечення якості, акредитації та визнання кваліфікацій, важливим елементом загального процесу розширення та координації національних і міжнародних ініціатив має стати формування потенціалу. У цьому контексті ЮНЕСКО та ОЕСР тісно співпрацювали один з одним у розробці «Керівних вказівок щодо забезпечення якості транснаціональної вищої освіти». Реалізація Керівних вказівок може стати першим етапом процесу формування потенціалу. Водночас необхідно продовжити вивчення питання про можливі механізми сприяння координації процесу здійснення (що включає поширення і перегляд Керівних вказівок), наприклад, за допомогою створення однієї або декількох посад координаторів на національному рівні. Вони будуть взаємодіяти з усіма зацікавленими сторонами і сприяти тісній співпраці та координації зусиль різних державних і недержавних зацікавлених сторін у здійсненні Керівних вказівок.

4. Якість вищої освіти країни, її оцінка та моніторинг мають не лише ключове значення для її соціально-економічного добробуту, вони також є чинником, що визначає статус цієї системи вищої освіти на міжнародному рівні. Створення систем забезпечення якості стало необхідним не лише для моніторингу якості вищої освіти усередині країни, але і для надання послуг у галузі вищої освіти на міжнародному рівні. У результаті за останні два десятиліття значно зросла кількість установ щодо забезпечення якості та акредитації в галузі вищої освіти. Проте існуючий національний потенціал в галузі забезпечення якості, як правило, стосується виключно освітніх послуг, що надаються всередині країни національними навчальними закладами цієї ж країни.

5. Зважаючи на підвищення рівня транснаціональної мобільності студентів, викладачів, фахівців, програм і постачальників послуг перед наявними національними механізмами та установами щодо забезпечення якості й акредитації, а також системами визнання іноземних кваліфікацій виникає низка важливих і складних завдань, а саме:

– національний потенціал у галузі забезпечення якості, акредитації та визнання кваліфікацій часто не стосується транснаціональних послуг й інших нових способів надання послуг та / або постачальників послуг у сфері вищої освіти, таких, як дистанційна освіта і постачальники комерційних послуг. У результаті, для студентів збільшується ризик

¹⁹ У цьому контексті вираз «недобросовісні постачальники освітніх послуг» означає організації, що беруть участь в «сірому» ринку надання дипломів і послуг незалежної акредитації навчальних програм.

постраждати від рекомендацій та інформації, що вводять їх в оману, а також від отримання послуг низької якості, у тому числі від нечесних постачальників таких послуг, від, так званих, «фабрик дипломів», які надають низькоякісні освітні послуги і кваліфікації, що не мають реальної цінності, а також від, так званих, «фабрик акредитації»;

– національні системи та установи з визнання кваліфікацій можуть мати обмежені знання та досвід щодо відносин з постачальниками транснаціональних і комерційних освітніх послуг. У деяких випадках завдання ускладнюється тим, що іноземні постачальники послуг у сфері вищої освіти присуджують кваліфікації, якість яких є непорівнюваною (низькою або високою) з якістю кваліфікацій в країні, яка отримує ці послуги;

– зростаюча потреба в отриманні визнання на національному рівні кваліфікацій, наданих іноземними або приватними комерційними постачальниками послуг, може призвести до збільшення навантаження на національні установи й системи визнання кваліфікацій, а також до виникнення адміністративних і правових проблем і труднощів у відповідних осіб;

– професійний рівень визначається надійними, високоякісними кваліфікаціями. Істотно важливо, щоб особи, які користуються послугами фахівців, повністю довіряли компетентності їх кваліфікованих представників. Отримання дипломів низької якості може привести до зниження професійного рівня фахівців, а в довгостроковій перспективі підірвати довіру споживачів до кваліфікацій фахівців.

Сфера застосування Загальних керівних вказівок

6. Керівні вказівки передбачають створення міжнародного механізму забезпечення якості в галузі транснаціональної вищої освіти, що враховує ці задачі. Призначення Керівних вказівок полягає у заохоченні тих видів транснаціональних послуг у галузі вищої освіти, які відповідають потребам розвитку людини і соціального розвитку, відкривають нові можливості, розширюють доступ і можливості для поглиблення знань окремих студентів, а також у підтримці ініціатив з відповідного управління якістю транснаціональних послуг у сфері вищої освіти і забезпеченням їх відповідності потребам з метою боротьби з неякісними послугами та нечесними постачальниками послуг.

7. Керівні вказівки засновані на взаємній довірі і повазі між країнами, проте в них також визнається важлива роль, яку відіграють національні влади і різноманітність систем вищої освіти. Країни надають великого значення збереженню національного суверенітету в сфері вищої освіти. Вища освіта є життєво важливим способом вираження і виховання національної самобутності, яка базується на національній історії, мовній самобутності, культурних особливостях і розмаїтті, економічному розвитку і соціальній інтеграції країни; тому політика вищої освіти повинна розроблятися на національному рівні. У Керівних вказівках також визнається, що в деяких країнах існує кілька компетентних органів у сфері вищої освіти.

8. Ефективність Керівних вказівок значною мірою залежить від можливості нарощування потенціалу національних систем у галузі забезпечення якості вищої освіти в країнах, що розвиваються. Активізація ініціатив зі створення відповідного потенціалу, що здійснюються ЮНЕСКО та іншими багатосторонніми й двосторонніми донорами, дозволить забезпечити довготривалу віддачу від Керівних вказівок і доповнити їх. Ці ініціативи мають підтримуватися енергійними партнерами на регіональному та національному рівнях.

9. Крім цього, у Керівних вказівках визнається важлива роль недержавних організацій, зокрема, асоціацій вищої освіти, студентських організацій, асоціацій викладачів, мережі закладів щодо забезпечення якості та акредитації, організації з питань визнання та присудження дипломів, а також професійні організації у справі зміцнення міжнародного співробітництва в галузі забезпечення якості транснаціональної вищої освіти. У Керівних вказівках передбачається підтримка заходів щодо активізації та координації здійснюваних ініціатив за допомогою розширення діалогу і співпраці між різними організаціями.

10. У Керівних вказівках наводяться рекомендації щодо прийняття заходів шістьма зацікавленими сторонами²⁰:

- 1) урядами;
- 2) вищими навчальними закладами / постачальниками послуг у сфері вищої освіти, у тому числі викладачами;
- 3) студентськими організаціями;
- 4) установами щодо забезпечення якості та акредитації;
- 5) установами з питань академічного визнання²¹
- 6) професійними організаціями.

Центральним елементом Керівних вказівок є твердження про те, що забезпечення якості визнається найважливішим засобом захисту інтересів студентів, які прагнуть отримати транснаціональну вищу освіту.

Керівні вказівки для урядів

Уряди можуть чинити істотний вплив на забезпечення якості, акредитації та визнання кваліфікацій в усіх країнах і можуть займатися загальною координацією політики в більшості систем вищої освіти. Проте в деяких країнах вважається, що нагляд за забезпеченням якості не є завданням національних урядів, і в деяких випадках відповідні повноваження покладаються на неурядові організації.

У зв'язку з цим урядам рекомендується:

- створити або сприяти створенню всеосяжної і раціональної системи справедливої та прозорої реєстрації або видачі дозволів на основі критеріїв і процедур забезпечення якості країни-одержувача послуг, що надаються усіма постачальниками послуг у сфері вищої освіти, включаючи дистанційну вищу освіту;
- сформуванню або сприяти формуванню широкого потенціалу в галузі надійного забезпечення якості та акредитації послуг у сфері вищої освіти, що надаються не лише в країні, але й за кордоном, включаючи консультації і взаємодію між різними компетентними організаціями, визнаючи, що забезпечення якості та акредитації послуг у сфері транснаціональної вищої освіти стосується як країни постачальника послуг, так і країни отримувача. Усі державні і приватні, комерційні і некомерційні, національні та іноземні вищі навчальні заклади і постачальники послуг у сфері вищої освіти, повинні мати доступ до наявної системи забезпечення якості вищої освіти. Разом з тим доступ до цієї системи повинен бути заснований на відповідних національних нормативних актах;
- надавати чітку і всеосяжну інформацію про критерії та норми реєстрації, видачі дозволів, забезпечення якості й акредитації послуг у сфері транснаціональної вищої освіти та, у відповідних випадках, про їх наслідки для надання коштів студентам, навчальним закладам і програмам, а також про їх добровільний чи обов'язковий характер;
- ратифікувати відповідні регіональні конвенції ЮНЕСКО про визнання кваліфікацій і сприяти розробці таких конвенцій та / або їх оновлення, а також створити національні інформаційні центри відповідно до конвенцій;
- у необхідних випадках розробляти відповідні двосторонні або багатосторонні угоди, що сприяють визнанню або встановленню відповідності кваліфікацій, які існують у кожній країні, на основі процедур і критеріїв, перерахованих у взаємних угодах, або сприяти укладенню таких угод;
- сприяти зусиллям щодо розширення доступу на міжнародному рівні до інформації про визнані вищі навчальні заклади / постачальників послуг у сфері вищої освіти.

²⁰ У «Керівних вказівках» відмінності між зацікавленими сторонами визначаються на основі виконуваних ними функцій; при цьому ми визнаємо, що різні функції не обов'язково виконуються окремими органами.

²¹ Органи академічного визнання включають органи визнання кваліфікацій, органи оцінки дипломів, а також консультаційні / інформаційні центри.

Керівні вказівки для вищих навчальних закладів / постачальників послуг у сфері вищої освіти

Суттєве значення має прагнення всіх вищих навчальних закладів та постачальників послуг у сфері вищої освіти забезпечити якість. Цього неможливо досягти без діяльної і конструктивної участі викладацького складу. Вищі навчальні заклади відповідають за якість і соціальну значимість освіти і стандартів кваліфікації, які забезпечуються від їхнього імені, незалежно від того, де і яким чином вони отримані.

У зв'язку з цим вищим навчальним закладам / постачальникам послуг у сфері вищої освіти при наданні послуг транснаціональної вищої освіти, **рекомендується**:

- забезпечувати порівнюваність якості програм, реалізованих ними за межами країни і в самій країні і включати відповідне зобов'язання в опис поставлених перед ними завдань;
- визнати, що якість викладання та досліджень забезпечується завдяки якості професорсько-викладацького складу і якості їх умов праці, сприяють незалежній і критичній оцінці. Рекомендація ЮНЕСКО про статус викладацьких кадрів вищих навчальних закладів (Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel) та інші відповідні документи, що передбачають підтримку нормальних умов праці та соціального забезпечення, колегіальної форми управління та академічної свободи, повинні дотримуватися всіма навчальними закладами і постачальниками послуг;
- забезпечувати розвиток, функціонування або перегляд діючих внутрішніх систем управління якістю, що повною мірою використовують компетентність зацікавлених сторін, таких, як викладачі, представники адміністрації та студенти, і повністю відповідають за надання кваліфікацій в сфері вищої освіти, порівнюваних з точки зору стандартів в їх власній країні та за її межами. Крім того, під час реклами своїх програм серед потенційних студентів через своїх представників повністю відповідати за забезпечення достовірності та надійності інформації і рекомендацій, що надаються представниками;
- консультуватися з компетентними установами щодо забезпечення якості та акредитації, а також дотримуватися вимог систем забезпечення якості та акредитації країни-одержувача послуг при наданні транснаціональних послуг у сфері вищої освіти, включаючи дистанційну освіту. Важливою і значущою у зв'язку з цим є ініціатива-заява «Якісна вища освіта без кордонів» (Sharing Quality Higher Education Across Borders: A Statement on Behalf of Higher Education Institutions Worldwide. Statement prepared by ACE, AUCC, CHEA and IAU), з якою від імені університетів усього світу виступили Міжнародна асоціація університетів, Асоціація університетів і коледжів Канади, Американська рада з питань освіти та Рада з питань акредитації в сфері вищої освіти.
- обмінюватися передовим досвідом за допомогою участі в діяльності організацій з питань вищої освіти та міжінституційних мереж на національному і міжнародному рівнях;
- встановлювати і підтримувати мережі та партнерські відносини в якості засобів і систем, що сприяють процесу визнання кваліфікацій через взаємне визнання кваліфікацій як рівноцінних або порівнюваних одна з одною;
- у відповідних випадках використовувати кодекси добросовісної практики, зокрема «Кодекс професійної практики у наданні транснаціональної освіти» ЮНЕСКО і Ради Європи, Рекомендацію Ради Європи / ЮНЕСКО щодо критеріїв та процедур оцінки іноземних кваліфікацій (Recommendation on Criteria and Procedures for the Assessment of Foreign Qualifications);
- повідомляти достовірну, надійну і доступну інформацію про критерії та процедури зовнішньої і внутрішньої діяльності щодо забезпечення якості та академічного і професійного визнання наданих ними кваліфікацій, а також давати вичерпний опис програм і кваліфікацій з детальним викладом знань, умінь і навичок, яких повинен набути студент. Вищі навчальні заклади / постачальники послуг в сфері вищої освіти можуть співпрацювати

з установами щодо забезпечення якості та акредитації, а студентські організації могли б сприяти поширенню інформації;

– домагатися дотримання при наданні послуг у сфері транснаціональної вищої освіти визнаних національних норм бухгалтерського обліку та звітності з метою забезпечення прозорості фінансового стану навчального закладу та / або запропонованої освітньої програми.

Керівні вказівки для студентських організацій

Оскільки студенти є безпосередніми одержувачами послуг у сфері транснаціональної вищої освіти і членами академічної спільноти, вони також несуть відповідальність за ретельне вивчення наявної інформації та її уважний аналіз під час прийняття рішень.

У зв'язку з цим рекомендується підтримувати створення самостійних місцевих, національних і міжнародних студентських організацій, а **студентським організаціям рекомендується:**

– брати активну участь на міжнародному, національному та інституційному рівнях у розвитку та підтримці діяльності щодо забезпечення якості транснаціональної вищої освіти;

– брати активну участь у сприянні забезпеченню якості послуг, підвищуючи ступінь поінформованості студентів про потенційні ризики, пов'язані, зокрема, з наданням оманливих рекомендацій та інформації, отриманням низькоякісних послуг від нечесних постачальників послуг, фабрик дипломів, які надають низькоякісні освітні послуги і кваліфікації, що не мають реальної цінності, фабрик з акредитації, а також орієнтуючи студентів на джерела достовірної та надійної інформації про транснаціональну вищу освіту. Це завдання можна виконати шляхом підвищення ступеня поінформованості про наявність цих керівних принципів, а також активної участі в їх реалізації;

– закликати студентів задавати відповідні питання при зарахуванні до програм транснаціональної вищої освіти. Перелік таких питань може бути складений студентськими організаціями, включаючи по можливості студентів-іноземців до співпраці, наприклад, з організаціями сектора вищої освіти, установами щодо забезпечення якості та акредитації, установами з питань визнання кваліфікацій та присудження дипломів, а також консультативними та інформаційними центрами. Цей перелік має включати наступні питання: чи отримала програма або заклад визнання з боку заслуговуючої довіри організації, чи пройшов в ній акредитацію іноземний навчальний заклад / постачальник послуг та чи визнаються кваліфікації, що надаються іноземним навчальним закладом / постачальником послуг в академічних та професійних цілях в країні походження студентів.

Керівні вказівки для установ забезпечення якості та акредитації

На додаток до внутрішнього управління якістю в навчальних закладах / постачальниках послуг більш ніж в 60 країнах були створені системи зовнішнього забезпечення якості та акредитації. Установи забезпечення якості та акредитації відповідають за забезпечення якісного надання послуг у сфері вищої освіти. Діючі системи забезпечення якості та акредитації в різних країнах часто відрізняються одна від одної з точки зору визначення поняття «якість», цілей та функцій системи, включаючи її зв'язок з наданням фінансових коштів студентам, навчальним закладам або програмам, методологій, що використовуються в діяльності щодо забезпечення якості та акредитації, сфери компетенції та функцій відповідальної установи або підрозділу, а також добровільного чи обов'язкового характеру участі. Незважаючи на повагу до різноманітності систем необхідні скоординовані зусилля установ країн-постачальників послуг та країн їх одержувачів на регіональному та глобальному рівні для вирішення завдань, що виникають у зв'язку із зростанням обсягу послуг у сфері транснаціональної вищої освіти, особливо в її нових формах.

У зв'язку з цим, **установам забезпечення якості та акредитації рекомендується:**

– забезпечувати включення іноземних і комерційних навчальних закладів / постачальників послуг, зокрема, дистанційної освіти та інших способів надання освітніх послуг в свої механізми забезпечення якості та акредитації. Це завдання передбачає забезпечення прозорості, послідовності та адекватності керівних принципів, норм і процедур проведення оцінки, з метою врахування специфіки і масштабу національної системи вищої освіти, а також адаптації до зміни і розвитку різних форм надання послуг у сфері вищої освіти до наявності різноманітних постачальників таких послуг, включаючи транснаціональну освіту;

– підтримувати і зміцнювати існуючі регіональні та міжнародні мережі або створювати регіональні мережі в регіонах, які не мають таких. Ці мережі можуть використовуватися в якості платформи для обміну інформацією та позитивним досвідом, поширення знань, поглиблення розуміння подій і проблем, що відбуваються у світі, а також підвищення професійної кваліфікації співробітників установ і фахівців з оцінки якості. Ці мережі можна було б використовувати в цілях підвищення ступеня поінформованості про так звані «фабрики дипломів» і «фабрики з акредитації», а також створення систем моніторингу та звітності, що дозволяють виявляти сумнівні дипломи та установи щодо забезпечення якості та акредитації;

– встановлювати зв'язки з метою розширення співробітництва між установами країни-постачальника послуг та країни їх отримувача, а також поглиблення взаємного розуміння різних систем забезпечення якості та акредитації. Це могло б сприяти забезпеченню якості транснаціональних програм і навчальних закладів, що здійснюють транснаціональну діяльність, у тому числі дотриманню вимог систем забезпечення якості та акредитації країн-одержувачів послуг;

– надавати достовірну і надійну інформацію про норми та процедури оцінки, а також у відповідних випадках про вплив механізму забезпечення якості на надання фінансових коштів студентам, навчальним закладам або програмам. У сприяттні поширенню такої інформації установи щодо забезпечення якості та акредитації можуть співпрацювати з іншими сторонами, особливо з вищими навчальними закладами / постачальниками послуг в галузі вищої освіти, викладачами, студентськими організаціями та установами з питань визнання кваліфікацій і присудження дипломів, а також консультативними й інформаційними центрами;

– застосовувати принципи, затверджені в чинних міжнародних документах про транснаціональну вищу освіту, зокрема, «Кодексі професійної практики в транснаціональній вищій освіті» ЮНЕСКО і Ради Європи тощо;

– укладати угоди про взаємне визнання з іншими установами на основі довіри і розуміння професійної практики кожної зі сторін і розробки систем внутрішнього забезпечення якості, а також регулярно проходити зовнішню оцінку. По можливості розпочинати експерименти з міжнародної оцінки установ щодо забезпечення якості та акредитації або їх оцінки установами з інших країн;

– визначати порядок формування на міжнародній основі груп з оцінки, що проводиться установами з інших країн і розробки міжнародних базових показників, критеріїв та процедур оцінки, а також здійснювати проекти сумісної оцінки з метою підвищення порівнюваності діяльності з оцінки різних установ, що займаються забезпеченням якості та акредитацією.

Керівні вказівки для установ визнання кваліфікацій і оцінки дипломів, а також консультативних та інформаційних центрів

Регіональні конвенції ЮНЕСКО про визнання кваліфікацій є найважливішими нормативними актами для міжнародної академічної спільноти та урядів, що дозволяють сприяти справедливому визнанню кваліфікацій у сфері вищої освіти, включаючи оцінку іноземних кваліфікацій, отриманих в результаті транснаціональної мобільності студентів і кваліфікованих фахівців, а також надання транснаціональних послуг у сфері вищої освіти.

У межах розвитку досягнутого необхідно докласти подальших зусиль на міжнародному рівні щодо сприяння визнання академічних кваліфікацій шляхом підвищення прозорості та порівнюваності відповідних систем.

У зв'язку з цим, установам визнання кваліфікацій та оцінки дипломів, а також консультативним та інформаційним центрам **рекомендується**:

- створювати і розвивати регіональні та міжнародні мережі, які можуть використовуватися в якості платформ для обміну інформацією та позитивним досвідом, поширення знань, поглиблення розуміння проблем, що відбуваються в світі, і відповідних завдань їх вирішення, а також підвищення професійної кваліфікації співробітників установ;

- розширювати співпрацю з установами щодо забезпечення якості та акредитації з метою сприяння встановленню відповідності кваліфікації основним стандартам якості і долучення до транснаціонального співробітництва та створення мереж з установами щодо забезпечення якості та акредитації. Це співробітництво має носити як регіональний, так і міжрегіональний характер;

- встановлювати і підтримувати контакти з вищими навчальними закладами, студентськими організаціями, професійними організаціями та роботодавцями з метою обміну інформацією, зміцнення зв'язків між академічними і професійними методологіями оцінки кваліфікацій;

- по можливості розглядати питання, пов'язані з професійним визнанням кваліфікацій на ринку праці, надавати необхідну інформацію про професійне визнання кваліфікацій як особам, які отримали іноземну кваліфікацію, так і роботодавцями. З огляду на розширення масштабів міжнародних ринків праці та підвищення ступеня мобільності фахівців, рекомендується налагодити співпрацю і взаємодію з професійними асоціаціями;

- використовувати кодекси відповідної практики, зокрема «Рекомендація Ради Європи / ЮНЕСКО щодо критеріїв та процедур оцінки іноземних кваліфікацій» та інші аналогічні кодекси з метою підвищення довіри громадськості до їх процедур визнання кваліфікацій і переконання зацікавлених сторін у тому, що процес обробки запитів носить справедливий і послідовний характер;

- надавати чітку інформацію про критерії оцінки кваліфікацій, у тому числі кваліфікацій, отриманих в результаті надання транснаціональних освітніх послуг.

Керівні вказівки для професійних організацій²²

Системи професійного визнання кваліфікацій у різних країнах і професіях відрізняються одна від одної. Наприклад, в деяких випадках визнаної академічної кваліфікації може виявитися достатньо для початку професійної діяльності, тоді, як в інших випадках до власників академічних кваліфікацій застосовуються додаткові вимоги для отримання доступу до професії. У ситуації розширення міжнародних ринків праці та підвищення мобільності фахівців власники академічних кваліфікацій, а також роботодавці та професійні асоціації стикаються з численними проблемами. Найважливіше значення має підвищення рівня прозорості, тобто доступності та якості інформації.

У зв'язку з цим, професійним організаціям, відповідальним за професійне визнання кваліфікацій, **рекомендується**:

- створювати канали передачі інформації, доступні як для національних так і для іноземних власників кваліфікацій, з метою надання їм допомоги у досягненні професійного визнання їх кваліфікації, а також для роботодавців, які потребують рекомендацій щодо професійного визнання іноземних кваліфікацій;

- встановлювати і підтримувати контакти з вищими навчальними закладами / постачальниками послуг у галузі вищої освіти, установами щодо забезпечення якості та

²² Цей розділ стосується організацій, що мають юридичне право визнання професійних кваліфікацій. У деяких країнах цю роль відіграють професійні організації, в інших – державні органи, такі як міністерства.

акредитації, установами з питань визнання кваліфікацій і присудження дипломів, а також консультативними та інформаційними центрами з метою вдосконалення методологій оцінки кваліфікацій;

– розробляти, удосконалювати і застосовувати критерії та процедури оцінки для порівняльного аналізу програм і кваліфікацій з метою обліку результатів навчання та отриманих знань на додаток до вимог щодо навчальних матеріалів та процесу навчання;

– розробляти постійно оновлювані та доступні засоби, що дозволяють отримувати міжнародну інформацію про угоди щодо взаємного визнання кваліфікацій з різних професій, включаючи ті, на які поширюється дія торгівельних угод.

Джерело: UNESCO/OECD Guidelines for quality provision in cross-border higher education (Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier). – OECD: Paris, 2005. – 20 p.

Переклад Н. Авшенюк

Додаток Л

«Вища освіта у глобалізованому суспільстві» Установчий документ ЮНЕСКО в галузі освіти

Вступ

Мета цього документа полягає в тому, щоб сприяти обговоренню питань, пов'язаних з наслідками глобалізації для вищої освіти. Цей документ є одним з програмних документів ЮНЕСКО, в якому чітко викладена точка зору Організації та її бачення ключових проблем освіти сьогодення. В ньому коротко викладено підсумки обговорення можливостей вищої освіти і проблем, що виникають перед нею у зв'язку з глобалізацією, вказані ті документи та нормативні акти ООН і ЮНЕСКО, які мають відношення до досліджуваних питань. Мета цього документа полягає в поглибленні знання та розуміння проблем вищої освіти в умовах посилення впливу глобалізації на суспільство. У ньому наголошується значення цієї теми для ЮНЕСКО, і, відповідно, висловлюється позиція ЮНЕСКО з цих питань у цілому, яка базується на основоположних документах ООН і виходить з мандата ЮНЕСКО в цій галузі. Завдання, що стоять перед Організацією полягають в тому, щоб сконцентрувати свою роботу на нормотворчій діяльності, створенні потенціалу та своїх центрів обміну інформацією в інтересах надання допомоги державам-членам у справі розробки відповідної політики і стратегії, спрямованих на вирішення питань, що виникають під впливом глобалізації в галузі вищої освіти.

У цій сфері останнім часом відбуваються швидкі зміни тому, викладена в цьому документі позиція ЮНЕСКО буде змінюватися і неодноразово в подальшому переглядатися. Потенційні наслідки глобалізації для вищої освіти різноманітні. У цьому документі спеціально багато уваги приділяється окремим складовим частинам глобалізації, а саме зростаючому значенню суспільства знань / економіки, розробці нових угод з торгівлі, у тому числі торгівлі освітніми послугами, нововведенням, пов'язаним з ІКТ, причому акцент робиться на роль ринку і ринкової економіки. Зміни, що відбуваються в цій галузі спричиняють істотні наслідки для вищої освіти з точки зору якості освіти, доступу до неї, різноманітності освіти та її фінансування. Вплив глобалізації на інші аспекти освіти, такі як наукові дослідження і генерування знань, управління освітою, її реформу, питання, пов'язані з інтелектуальною власністю і академічною свободою, хоча існують всі ці проблеми і визнається, тим не менш, не розглядається в цьому документі.

Проблема глобалізації постає у центрі обговорень серед науковців та практичних працівників сфери освіти щодо розроблення освітньої політики в різних куточках світу. Глобалізація являє собою концепцію, що викликає запеклі суперечки і привертає до себе пильну увагу. Ведуться дискусії, які стосуються характеру, причин, компонентів, наслідків глобалізації; вони носять досить суперечливий характер, але разом з тим мають велике значення. Необхідно встановити параметри, що визначають межі дискусії з такої складної теми, якою є глобалізація, визнаючи, але разом з тим і не спрощуючи складність розглянутих проблем. В межах цього документа глобалізація визначається як «потік технології, економіки, знань, людей, цінностей та ідей, ... що поширюється через кордони». Глобалізація впливає на ту чи іншу країну по-різному в силу історії кожної окремої нації, її традицій, культури, ресурсів і пріоритетів». Глобалізація є багатостороннім процесом, що має економічні, соціальні, політичні та культурні наслідки для вищої освіти. Вона призводить до виникнення нових викликів саме в той час, коли держави-нації перестали бути єдиним провайдером вищої освіти, а академічне співтовариство перестало володіти монополією на прийняття рішень у сфері освіти. Нові виклики торкаються не лише питань, пов'язаних з доступом, рівністю, фінансуванням або якістю освіти, але також і проблем, пов'язаних з національним суверенітетом, культурним розмаїттям, убогістю і сталим розвитком. Іншою обставиною, що має ще серйозніший характер і викликає стурбованість, є поява тих, хто готовий надавати послуги вищої освіти через кордони і торгувати освітніми послугами, що

переносить освіту в сферу ринкових відносин і може, тим самим, серйозним чином позначитися на здатності держави регулювати вищу освіту в межах чинної державної політики. Скорочення можливостей держави визначати політику може серйозно ускладнити становище бідних країн, водночас надаючи вигоду процвітаючим державам.

Неможливо обговорювати вплив глобалізації на вищу освіту, не беручи до уваги факт інтернаціоналізації вищої освіти. Ці два терміни часто помилково використовуються один замість іншого. У цьому документі глобалізація трактується як явище, що впливає на вищу освіту, а інтернаціоналізація вищої освіти тлумачиться як один із проявів реакції вищої освіти на можливості і проблеми, що виникають завдяки глобалізації. Інтернаціоналізація охоплює широке коло питань, наприклад таких, як навчальні програми, викладання / навчання, наукові дослідження, інституційні угоди, мобільність учнів / викладачів, співробітництво з метою розвитку та багато іншого. Однак основний акцент в цьому документі робиться на глобалізацію як на комплексне явище, що породжує множинні наслідки для вищої освіти, а не тільки як один з аспектів інтернаціоналізації, тобто транснаціональну освіту. Глобалізація й останні події, що відбуваються у сфері міжнародного надання послуг у галузі вищої освіти, спричинили появу низки нових термінів, у тому числі таких, як «освіта без кордонів», «транснаціональна», «міжкордонна» і «транскордонна» освіта. Термін «освіта без кордонів» розмиває концептуальні, дисциплінарні та географічні межі, які були традиційно притаманні вищій освіті. «Освіта без кордонів» фактично означає зникнення кордонів, в той час як інші терміни підкреслюють існування кордонів. Обидва ці підходи відображають реалії сьогодення. У нинішній період безпрецедентного зростання дистанційної й електронної освіти географічні кордони, здається, мають невелике значення. І, тим не менш, кордони, навпаки, набувають дуже великого значення, коли мова заходить про відповідальність за регламентацію, особливо щодо якості освіти, доступу до неї та її фінансування. Тому, хоча існування і важливість «освіти без кордонів» повністю визнається, уявлення про те, що потік освіти все таки проходить через національні, встановлені відповідно до законів кордони, має безпосереднє відношення до справжнього обговорення, і тому в цьому документі буде використовуватися термін «міжкордонна» (crossborder) освіта. Разом з тим не проводиться жодної істотної відмінності між термінами «міжкордонна» (crossborder) і «транскордонна» (transborder) освіта.

Частина 1. Контекст і наслідки

1. Тенденції та проблеми

У контексті глобалізації та економіки знань вища освіта, якщо мати на увазі її функцію генератора знань та засоби їх поширення, визнається основною рушійною силою національного розвитку як в розвинених, так і в країнах, що розвиваються. Разом з цим, якщо говорити про функції вищої освіти, маючи на увазі університетські та міжнародні аспекти, то вона може розглядатися в якості як активного, так і пасивного учасника явища глобалізації. Чотири ключових аспекти глобалізації мають безпосереднє відношення до досліджуваних в цьому документі питань:

- зростаюче значення суспільства знань / економіки;
- розробка нових торговельних угод, що охоплюють, зокрема, торгівлю освітніми послугами;
- нововведення в галузі ІКТ;
- зростаюча роль ринку і ринкової економіки.

Перераховані аспекти, в свою чергу, слугують каталізаторами нових явищ у сфері вищої освіти, серед яких: а) поява таких нових провайдерів освіти, як мультинаціональні компанії, корпоративні університети і медіакорпорації; б) нові форми забезпечення освіти, включаючи дистанційну, віртуальну і пряму освіту, що надається, в тому числі, і приватними компаніями; в) суттєва диверсифікація кваліфікацій та свідоцтв про освіту; г) розширена мобільність учнів, програм, провайдерів і проектів, які виходять за межі національних кордонів; д) акцент на навчання впродовж усього життя, що, в свою чергу, призводить до

збільшення попиту на післясередню освіту; е) збільшення обсягу приватних інвестицій у сферу послуг, що надаються в галузі вищої освіти. Всі ці явища спричиняють істотні наслідки для вищої освіти, зокрема, щодо її якості, доступу до неї, різноманіття і фінансування.

Одна з проблем, що викликає бурхливе, а іноді й поляризоване обговорення, полягає в лібералізації та розвитку комерційної торгівлі освітніми послугами в межах торговельних угод. Ідея академічної мобільності, тобто можливості для студентів і викладачів переміщатися між країнами, не нова, проте рух через кордони учасників освітніх програм і провайдерів в комерційних цілях або з метою отримання прибутку розширюється, і ця проблема набула нової динаміки і значення у зв'язку з укладанням Генеральної угоди про торгівлю послугами (ГАТС). Управління процесом здійснення цієї нової міжнародної торговельної угоди забезпечується Світовою організацією торгівлі (СОТ); вона являє собою першу багатосторонню угоду, що охоплює торгівлю послугами. Раніше існували угоди, в тому числі Генеральна угода з тарифів і торгівлі (ГАТТ), що стосувалися торгівлі товарами і продуктами. В рамках ГАТС освіта є однією з дванадцяти споконвічних послуг, а вища освіта – одним з п'яти підсекторів освіти. У вказаній угоді встановлюються конкретні правила та умови лібералізації та регулювання торгівлі цими послугами, і саме ці правила опинилися в центрі дебатів, пов'язаних з ГАТС. Включення торгівлі послугами в сферу вищої освіти в рамки ГАТС стало реальністю і цього змінити вже не можна. Кожна країна може встановлювати ті межі, в яких вона дозволить іноземним провайдерам послуг в галузі освіти мати доступ до свого внутрішнього ринку. Однак зростаюча стурбованість освітнього співтовариства в усьому світі виникає з того факту, що СОТ, будучи організацією, що ставить за мету сприяти торгівлі в цілях підвищення економічної ефективності, абсолютно не володіє компетенцією в галузі освіти, що може негативно позначитися на сталому розвитку цієї галузі.

З цього питання спостерігається значна поляризація думок і ведеться запекла полеміка. Деякі традиційні учасники діяльності в галузі вищої освіти: інститути, професійні спілки, які об'єднують викладачів, студентів та науковців, енергійно виступають проти того, щоб вища освіта розглядалася в якості товару, і закликають свої уряди не брати в межах ГАТС зобов'язань, що стосуються вищої освіти. Інші ж учасники, виступають з прямо протилежними позиціями, стверджуючи, що торгівля освітніми послугами вже ведеться, і що завдяки їй відкриваються нові можливості, і що вона приносить вигоди, якщо правильно регулювати цей процес. Однак одне з найголовніших питань якраз і полягає в тому, хто несе відповідальність за розробку правил і регламентацію цих процесів, хто відповідає за їх моніторинг, коли мова йде про торгівлю послугами в галузі вищої освіти, і кому така торгівля приносить прибуток?

У дебати навколо глобалізації та ринкового підходу до вищої освіти поступово втягуються і країни, що розвиваються, а також країни перехідного періоду. Ці країни особливо привабливі тим, що їх можна перетворити на нерегульовані ринки збуту послуг в галузі вищої освіти, оскільки уряди цих країн не мають достатніх можливостей для регулювання цих питань через політичну та управлінську нестабільність. Існує також занепокоєння, що скорочення державного фінансування вищої освіти буде продовжуватися, і що студенти будуть ставати об'єктом інтересу з боку приватних і, найчастіше, дорогих провайдерів, що, в свою чергу, буде вигідніше для багатих і не вигідно для бідних країн. У центрі цих дебатів лежить проблема забезпечення якості освіти та необхідності захисту прав споживачів від посягань з боку провайдерів, що не володіють достатньо хорошою репутацією, яких іноді називають «фабриками дипломів». Цінність запропонованих кваліфікацій та їх прийняття ринком робочої сили є додатковими проблемами, що викликають заклопотаність у студентів, роботодавців, громадськості та самого освітнього співтовариства. Головним політичним питанням незмінно залишається наступне: яким чином нові, діючі заради отримання доходів провайдери та традиційні провайдери транскордонної освіти можуть сприяти вирішенню проблем, що стоять на порядку денному розвитку будь-якої країни, що розвивається, а не підривати її можливості вирішувати ці проблеми?

Мінливі взаємини між державою і ринком щодо їх ролі й відповідальності за фінансування та регулювання цієї сфери є ще однією проблемою, пов'язаною з впливом глобалізації на вищу освіту. Скорочення державних ресурсів і превалювання економічних поглядів мають тенденцію наділяти держави і уряди меншою роллю в питаннях, пов'язаних з вищою освітою, в той час як внесок приватного сектора істотно зростає. Все це відбувається як в окремих країнах, так і в глобальних масштабах, сприяючи створенню більш динамічного «ринку вищої освіти». У зв'язку з цим виникають два питання. По-перше, про значення ролі держав та урядів у збереженні своїх функцій щодо визначення політики у сфері вищої освіти, забезпечення її якості і продовження здійснення покладеної на неї місії, а також вирішення суспільних завдань, пов'язаних не лише з метою економічного розвитку. Друге питання полягає в тому, чи несе освіта, будучи суспільним благом, відповідальність лише перед державними та некомерційними вищими навчальними закладами або, як багато про це говорять, може і повинна нести відповідальність за функціонування спільної системи державних і приватних, комерційних і некомерційних провайдерів освіти? Різні приклади свідчать про те, що нові приватні провайдери можуть, за певних умов, розширювати можливості для задоволення попиту в галузі вищої освіти в країнах, де цей попит не задоволений і де спостерігається постійне скорочення державних бюджетів.

2. Інтереси та дії учасників

З обговоренням теми глобалізації пов'язано розгляд таких проблем, як «коммодифікація» (перетворення в товар), комерціалізація і торгівля послугами в галузі вищої освіти. Ці процеси глибоко пов'язані між собою, і в багатьох випадках до них потрібно підходити як до єдиного цілого. Все це надає обговоренню складний і, як правило, інтенсивний характер. Відзначається велика різноманітність груп учасників, активно залучених у ці обговорення, які підготували різного роду декларації і заяви, що визначають їхню позицію з цих питань. Серед них можна назвати: а) профспілки, які об'єднують викладачів на національному рівні, а також міжнародну неурядову організацію «Інтернаціонал освіта» <http://www.ei-ie.org>; а) установи вищої освіти, об'єднанні в асоціації в Європі, Канаді та Сполучених Штатах Америки, що розробили 28 вересня 2001 р «Спільну декларацію з вищої освіти і ГАТС», пізніше підтриману Міжнародною асоціацією університетів; і в) об'єднання студентів, наприклад, Національна спілка студентів у Європі <http://www.esib.org/>, яка нещодавно опублікувала заяву про «коммодифікацію» вищої освіти. Ці групи учасників у повному обсязі усвідомлюють вигоди інтернаціоналізації вищої освіти і енергійно підтримують концепцію, яка полягає в тому, що освіта має залишатися суспільним благом і що відповідальність за неї повинно нести суспільство. Вони ставлять під питання ставлення до освіти як до послуги, яка може бути предметом торгівлі, і звертаються до держав з наполегливим закликом не брати на себе будь-яких, додаткових зобов'язань по відношенню до ГАТС.

Вони твердо впевнені в тому, що освіта «без кордонів» буде продовжувати розширення, але разом з тим вони вважають, що необхідний моніторинг цього процесу шляхом прийняття конвенцій та проведення форумів, причому поза рамками ГАТС та СОТ. На їхню думку, ЮНЕСКО та інші міжнародні організації, що мають відношення до проблем освіти повинні зіграти істотно важливу роль у справі розробки політичних рамок, які визначають розвиток транскордонної освіти, значна частина якої не має відношення ні до комерції, ні до торгівлі, а є частиною давно усталених академічних відносин, обмінів і співробітництва. Наприклад, Декларація Брігс / Брессаноне з культурного розмаїття та ГАТС (2002) є прикладом документа, прийнятого іншою групою учасників освітнього співтовариства, європейськими міністрами культури та освіти, які виступили на захист різноманітності у сфері освіти, культури і засобів інформації. У цій декларації міститься закликом до створення на демократичній основі, служб у сфері освіти, культури і засобів інформації, які повинні бути виключені до подальших заходів, пов'язаних з ГАТС. У ході дискусій, які нещодавно відбулися ЮНЕСКО була названа в якості унікальної міжнародної організації з точки зору свого географічного охоплення, місії, підходу до проблем глобалізації вищої освіти на основі принципів ООН.

ЮНЕСКО розглядається в якості міжурядової організації, що сприяє вирішенню цих проблем, а також дискусійного форуму для розгляду важливих і складних питань, що стосуються впливу глобалізації на вищу освіту, і яка може надати допомогу державам членам, що несуть відповідальність за ці питання у сфері національної політики, у справі розробки відповідної регламентації. Працівники освіти країн Латинської Америки висловили своє критичне ставлення до ГАТС на регіональних нарадах, що відбулися в Порту Алегрі (Бразилія) і в Лімі (Перу). На третій зустрічі на вищому рівні іbero-латино-американських університетів в Порту Алегрі в квітні 2002 р. була прийнята «Хартія Порту Алегрі», в якій учасники звернулися до своїх урядів з закликом не брати на себе подальших зобов'язань за лібералізацію торгівлі в галузі освіти ні в рамках ГАТС, ні СОТ. Делегати пропонують своїм урядам слідувати Декларації Всесвітньої конференції з вищої освіти, і приєднатися до угод, прийнятих під егідою ЮНЕСКО.

Існують й інші учасники у сфері освіти, які вказують на вигоди, що випливають з торгових відносин у галузі вищої освіти. Вони вважають, що посилена ринкова конкуренція дає значний стимул і мотивує традиційні установи до того, щоб оновлювати і створювати нові професійні мережі. Більше того, комерційна торгівля, що здійснюється новими провайдерами, прагне до отримання прибутку, і традиційним установам вищої освіти може відкрити набагато більше можливостей для забезпечення доступу до вищої освіти. Вони визнають, що збереження якості вищої освіти, забезпечення справедливості доступу до неї та захист інтересів студентів поряд з розширенням їх можливостей стають ключовими проблемами, які вимагають відповіді щодо вирішення питань подальшої комерціалізації та розвитку торгівлі послугами в галузі вищої освіти.

Крім цього, такі міжурядові органи, як ОЕСР, також активно беруть участь в обговоренні питань, пов'язаних із впливом глобалізації і ГАТС на вищу освіту. Міністри освіти в рамках ОЕСР звернулися до всього освітнього співтовариства із закликом прийняти в цій справі активнішу участь, якщо ми хочемо домогтися прогресу в справі лібералізації торгівлі послугами в галузі освіти. Завдання Форуму з освіти ОЕСР / США (Вашингтон, травень 2002 р.) і Форуму з торгівлі в галузі освіти ОЕСР / Норвегія (Тронхейм, листопад 2003 р.) полягали в тому, щоб об'єднати зусилля торгівельної та освітньої спільнот на міжнародному й національному рівнях.

3. Регіональні огляди

Для того щоб краще знати процеси, що відбуваються останнім часом на регіональному рівні, а також бути в курсі обговорення проблем, пов'язаних з вищою освітою і глобалізацією, був підготовлений огляд, що стосується транскордонної освіти і нових провайдерів послуг вищої освіти в низці країн, який був проведений під егідою та спостереженням регіональних бюро ЮНЕСКО в Бейруті, Бангкоку і Дакарі, а також за участю Міжнародного інституту з вищої освіти в Латинській Америці і Карибському басейні в Каракасі (Венесуела). Хоча проведені огляди й свідчать про велику різноманітність думок і підходів, в них можна виокремити якісь загальні елементи. В усіх регіонах, як повідомляється, відзначається прискорений розвиток транскордонної освіти. Транскордонному наданні освітніх послуг приділяють велику увагу, з огляду на кількість їх провайдерів, включаючи нові види провайдерів (наприклад, приватні мультинаціональні компанії, корпорації і засоби інформації), поряд з традиційними приватними та державними установами вищої освіти, що вирішили експортувати свої програми в інші країни. Важливо відзначити, що, хоча традиційні заклади вищої освіти можуть бути у своїх країнах державними чи приватними, в більшості випадків, хоча й не у всіх, як тільки їх діяльність набуває транскордонного характеру, вони функціонально стають приватними юридичними особами з точки зору законодавства в приймаючій країні. Ось чому транскордонні провайдери часто розглядаються в якості приватних провайдерів.

Існує багато плутанини щодо використання термінів: нові провайдери, традиційні провайдери, транскордонні провайдери, прибуткові провайдери, некомерційні провайдери, приватні та державні провайдери. Необхідно приділити увагу розробці типології для всіх концепцій, яку б використовували на міжнародному рівні, але разом з цим враховували б

індивідуальні умови, що існують у різних країнах. Водночас, слід зазначити, що виникають нові види партнерських відносин і адміністративних домовленостей (споріднення, франчайзинг) з місцевими компаніями та установами і використовуються нові методи надання освітніх послуг (наприклад, дистанційна і віртуальна освіта). Загальне зауваження, однак, полягає в тому, що зараз важко дати систематизовану інформацію щодо транскордонних провайдерів, враховуючи, що джерела інформації з цього питання не є централізованими, зареєстрованими або ліцензованими, і що визначення та критерії вимірювання їх діяльності не стандартизовані.

У більшості оглядів вказується на певні вигоди, що приносяться транскордонними провайдерами. Наприклад, їх діяльність заповнює нові ніші в сфері розширення можливостей отримання підготовки; вони забезпечують більшу гнучкість у розробці навчальних програм, більшою мірою відповідають потребам промисловості; вони розширюють можливості отримання підготовки, надають підтримку інноваціям в галузі вищої освіти, створюють сприятливу атмосферу в галузі конкуренції та сприяють поширенню нових технологій; підвищують можливості доступу до вищої освіти. В огляді, присвяченому Індії, говориться, що попри існуючі на початку побоювання відносно нових, у тому числі транскордонних провайдерів, зараз вони цілком нормально сприймаються як громадськістю, так і ринком праці. У цій країні їх перестали розглядати як такі, що несуть загрози завданням національного розвитку і, як видається, заповнюють прогалину, що існувала у традиційній системі освіти. В оглядах, однак, вказується також на небезпеку, що виникає у зв'язку з появою іноземних провайдерів: вони діють поза відповідним контролем з боку урядових органів; часто ними надаються освітні послуги низької якості, хоча при цьому вони прагнуть отримати максимальний прибуток; вони підривають рівність доступу до вищої освіти і не забезпечують необхідного захисту студентам, у тому числі з питань, пов'язаних з визнанням кваліфікацій.

Реакція на наслідки торгівлі послугами в галузі вищої освіти істотно варіюється залежно від конкретних обставин. У деяких оглядах йдеться про консультації, що відбулися між відповідними міністерствами і, як правило, про позитивне ставлення до лібералізації торгівлі, а також до питання про доходи з експорту послуг у галузі вищої освіти. Як вказується в тематичному огляді, присвяченому Індії, спостерігається прагматичний підхід до взяття зобов'язань в галузі вищої освіти, якщо були передбачені відповідні гарантійні застереження. В огляді про латиноамериканські країни говориться, що «з» або «без» ГАТС та інших регіональних / двосторонніх торговельних угод, торгівля послугами в галузі освіти швидше за все в майбутні роки буде розширюватися і розвиватися, і міжнародне академічне співтовариство повинно буде рахуватися з реальністю, оскільки воно перестало володіти монополією на прийняття рішень у сфері освіти.

У всіх оглядах висловлюється згода у зв'язку з необхідністю розробки міжнародних рамок щодо забезпечення якості та акредитації у формі гнучкого механізму, що включає аспект розвитку. Також відзначається узгодження думок щодо корисності розробки міжнародних керівних принципів, що стосуються сумлінної / етичної практики роботи нових провайдерів послуг у сфері вищої освіти. Огляди дають можливість провести аналіз на основі невеликої вибірки, однак водночас проводяться більші дослідження, які дадуть масштабніші емпіричні дані щодо ситуації в регіонах, їх потреб та підходів. Аналітичне дослідження, проведене Суррейським університетом (Велика Британія) у співпраці з ЮНЕСКО, зосереджувалося на описі на прикладі ряду країн, що розвиваються (Бангладеш, Болгарія, Ямайка, Малайзія і Сенегал) та аналізі розмаху, впливу і регулювання транскордонної приватної вищої освіти, метою якої є отримання прибутку. Кінцева мета цього дослідження полягає в тому, щоб виявити внесок цих форм вищої освіти, в справу розширення доступу до неї.

4. Можливості та виклики

З потенційним впливом глобалізації на вищу освіту пов'язані як нові можливості, так і виклики, що залежить від пріоритетів у політиці, наявності ресурсів, потенційній потужності країн. Потенційні можливості є різноманітними: розширення спектру освітніх послуг та

широкий доступ до них, підтримка економіки знань, розробка спільних ступенів, зближення культур, посилення порівнюваності кваліфікацій, посилення ролі орієнтованих на ринкові умови підходів, економічні вигоди для провайдерів освітніх послуг і диверсифікація та створення нових умов для роботи академічних установ.

Потенційні виклики також численні і різноманітні. Серед них можна назвати занепокоєння з приводу якості наданих послуг, нерівності доступу, що веде до створення паралельної системи, яка підсилюється проблемою фізичного та віртуального відтоку кваліфікованих кадрів з країн, що розвиваються в розвинені країни, але також і в інших напрямках, зокрема, гомогенізації культури, ослаблення ролі держави в справі розробки цілей національної політики, збільшення орієнтованих на ринкові умови програм, особливо в галузі бізнесу та інформаційних технологій, а також занепад деяких ліберальних освітніх галузей і суто наукових дисциплін.

Вірним є й те, що якщо для однієї країни ці процеси можуть означати нові можливості, то для іншої виклик чи небезпека. Однак те, що потрібно для всіх, це отримати вигоди з глобалізації шляхом створення механізмів та розробки політики на національному рівні, за допомогою якої можна було б регулювати і здійснювати моніторинг деяких процесів, пов'язаних з наданням транскордонних освітніх послуг, наприклад, реєстрація та ліцензування іноземних провайдерів, а також забезпечення якості та акредитація нових програм і провайдерів. Вдале управління і міцні економічні та соціальні системи стають ще більш необхідними в контексті глобалізації та міжнародної торгівлі послугами в галузі вищої освіти.

Підводячи підсумок зазначеного, можна сказати, що найважливіші виклики для держав-членів ЮНЕСКО (особливо для країн, що розвиваються), які виникають в результаті глобалізації вищої освіти, полягають у забезпеченні гарантії якості, збереженні національної культури та ідентичності, забезпеченні того, що саме уряди визначають цілі національної політики в галузі вищої освіти, а також забезпеченні справедливості в доступі до вищої освіти.

Частина 2. Міжнародно-правові рамки в системі Організації Об'єднаних Націй

Вихідна позиція ЮНЕСКО по відношенню до проблеми глобалізації та вищої освіти ґрунтується на основоположних документах і нормативних актах ООН. Мета цього розділу полягає в тому, щоб проілюструвати численність прийнятих ООН та ЮНЕСКО правових актів, принципів та ініціатив, що мають безпосереднє відношення до обговорюваних питань. Нижче наведені приклади в межах наступних трьох підрозділів.

1. Нормативні акти ООН

У Загальній декларації прав людини (стаття 26. п.1), що є одним з основоположних нормативних актів, проголошується «... вища освіта повинна бути однаково доступною для всіх на основі здібностей кожного». Так як забезпечення рівного доступу до вищої освіти є одним з ключових викликів і питань, що викликають стурбованість в умовах глобалізованого суспільства, ця стаття має безпосереднє відношення до обговорюваних питань і лежить в основі позиції ЮНЕСКО.

Цілі розвитку, поставлені в прийнятій ООН Декларації тисячоліття, передбачають глобальне партнерство з метою подальшого розвитку. Конкретніше в межах Цілі 8 вказується на роль нових ІКТ у створенні глобального партнерства і, зокрема, наголошується на необхідності «у співпраці з приватним сектором вживати заходів до того, щоб всі могли користуватися благами нових технологій, особливо ІКТ». Крім цього, Цілі 8 акцентує на створенні «відкритої, регульованої, передбачуваної і недискримінаційної» торгівельної і фінансової системи, що передбачає «управління, розвиток та боротьбу з бідністю як на національному, так і міжнародному рівнях». Елементи в межах Цілі 8, що стосуються «відкритої, регульованої, передбачуваної і недискримінаційної» торгівельної системи в глобальному співробітництві, в тому числі і в сфері вищої освіти, мають стати критеріями, які визначають порядок торгівлі послугами в галузі вищої освіти.

У Брюссельській заяві Генеральної Асамблеї ООН підкреслюється значення рівності і справедливості можливостей у суспільстві знань. У ній йдеться: «керуючись принципами,

викладеними в Декларації тисячоліття, про те, що ми несемо колективну відповідальність за підтримання принципів людської гідності, рівності і справедливості і за забезпечення того, щоб глобалізація стала позитивною силою для всіх народів світу, ми зобов'язуємося боротися за добродійну інтеграцію найменш розвинених країн в глобальну економіку, протистояти їх маргіналізації, будучи сповнені рішучості забезпечити прискорене стійке економічне зростання і викорінення злиднів, нерівності і позбавлень». Рівність і справедливість можливостей у суспільстві знань можуть бути поставлені під загрозу з боку деяких глобальних проявів у сфері вищої освіти. Тому рівність і справедливість можливостей в галузі вищої освіти повинні визначати розробку політичних рамок у відповідь на потреби вищої освіти в умовах глобального суспільства.

2. Міжнародні конференції

Учасники низки останніх міжнародних конференцій ООН відзначили наслідки глобалізації і прийшли до висновку, що принесені нею переваги повинні носити загальний характер, насамперед на основі рівноправного доступу до якісної освіти, який відіграє провідну роль.

Всесвітня зустріч на вищому рівні зі сталого розвитку (Йоганнесбург, 2002 р.) підкреслила необхідність активізації обміну досвідом і потенціалом в інтересах усіх партнерів і в наданні підтримки місцевим, національним, субрегіональним і регіональним ініціативам з метою зміцнення потенціалу знань всіх країн шляхом міжнародного співробітництва та обмінів. Була особливо відзначена роль вищої освіти поряд із забезпеченням її якості у справі розширення доступу до суспільства знань як найважливішого засобу досягнення сталого соціального й економічного розвитку. Буде і далі зміцнюватися роль вищої освіти в межах «Десятиліття освіти» ООН з метою сталого розвитку, особливо в контексті суспільства, яке все більше піддається процесам глобалізації.

Всесвітня зустріч на вищому рівні з питань соціального розвитку (Копенгаген, 1995 р.) закликала до міжнародної співпраці і партнерства на основі рівності, взаємоповаги і взаємної вигоди, а також підкреслила необхідність у відповідних рішучих заходах щодо скорочення гендерного розриву в галузі початкової, середньої, професійної та вищої освіти, особливо в умовах швидкого розвитку освіти в глобальній перспективі.

У Гамбурзькій декларації про освіту дорослих (Гамбург, липень 1997 р.), підкреслюється, що економічні перетворення, глобалізація, зміни в структурах виробництва, зростання безробіття і труднощі в забезпеченні безпечних умов життя обумовлюють нагальну потребу в активнішій політиці в галузі праці та в розширенні капіталовкладень у формування необхідних навичок, з тим щоб надати чоловікам і жінкам можливість участі в ринку праці і в розширенні діяльності з отримання доходів. Розвиток нових навичок у перспективі навчання протягом всього життя являє собою одне із особливих завдань, вирішення якого пов'язане не лише з широким колом нових провайдерів вищої освіти в глобальному суспільстві, але і з різноманітним спектром студентів і їх відповідними потребами в XXI ст.

При підготовці доповіді ЮНЕСКО на Всесвітню зустріч на вищому рівні з питань інформаційного суспільства (2003 р.) особливу увагу було приділено трьом ключовим завданням і проблемам, пов'язаним зі створенням суспільства знань: а) скорочення розриву в галузі цифрових технологій, що спричиняє різні форми нерівності в сфері розвитку та перешкоджає доступу цілих груп і країн до тих переваг, які відкривають інформація і знання; б) забезпечення вільного поширення даних, інформації, передових практик і знань в інформаційному суспільстві, а також рівноправного доступу до них; в) досягнення загальносвітового консенсусу з тими нормами і принципами, які необхідні сьогодні. Позиція ЮНЕСКО полягає в тому, що рівноправний доступ є одним з тих принципів, які мають істотно важливе значення для розвитку рівноправного суспільства знань, включаючи забезпечення вищої освіти в суспільстві, що має глобальний характер.

3) Декларації, конференції та керівні документи ЮНЕСКО

У статутних і керівних документах ЮНЕСКО містяться відповідні положення, що мають характер актуальних заяв і принципів, які набувають великого значення в межах сучасних дискусій про завдання і проблеми, які ставить глобалізація перед вищою освітою. У наступному розділі наводяться основні положення різних документів з таких питань, як ІКТ, відтік кваліфікованих кадрів, культурне розмаїття, суспільство знань, фінансування, роль держави. Всі ці питання мають найважливіше значення для обговорення про місце вищої освіти в суспільстві, що має глобальний характер.

Місія ЮНЕСКО, як це проголошено в її *Статуті (1945 р.)*, полягає в тому, щоб, «вірячи в необхідність надання всім людям повних і рівних можливостей для отримання освіти, безперешкодних пошуків об'єктивної істини і вільного обміну думками та знаннями, ... розвивати і розширювати зв'язки між своїми народами в цілях взаємного розуміння і формування точнішого уявлення про життя один одного». Ця місія, сформульована в 1945 р, особливо актуальна для сьогоденної ролі суспільства та економіки знань в глобальному суспільстві.

У Загальній декларації ЮНЕСКО про культурне різноманіття (2003 р.) підкреслюється важливе значення розширення доступу країн, що розвиваються, до нових технологій, а також забезпечення їх доступу, серед іншого, до освітніх ресурсів у всьому світі.

Дакарські рамки дій (2000 р.) спрямовані на забезпечення «освіти для всіх» і звертають особливу увагу на навчальні потреби всіх молодих людей і дорослих, задоволення яких повинно забезпечуватися за допомогою рівноправного доступу до відповідних програм в галузі навчання та здобуття життєвих навичок. Основна діяльність за підсумками Дакарського форуму спрямована на вдосконалення всіх аспектів якості освіти та забезпечення її найвищих результатів.

Всесвітня декларація з вищої освіти в XXI столітті (стаття 14) (2003 р.), затверджена учасниками Всесвітньої конференції з вищої освіти в 1998 р і знову підтверджена в 2003 р, свідчить, що «фінансування вищої освіти вимагає як державних, так і приватних джерел, ... і держава зберігає за собою істотно важливу роль в цьому відношенні». Крім цього, «диверсифікація джерел фінансування відображає ту підтримку, яку суспільство надає вищій освіті, і повинна зміцнюватися далі для забезпечення розвитку вищої освіти, підвищення її ефективності та збереження її якості й актуальності. Державна підтримка вищої освіти і наукових досліджень має найважливіше значення для забезпечення збалансованого вирішення освітніх і громадських завдань». Ця Декларація сьогодні дуже актуальна в світлі глобалізаційних тенденцій до розширення приватного фінансування вищої освіти, а також тієї ролі, яку ринок відіграє в питаннях формування політики в галузі освіти. У ній також піднято питання, що стосується кількості і різноманіття зацікавлених осіб і партнерів, пов'язаних з вищою освітою: «суспільству в цілому належить надавати підтримку освіті на всіх рівнях, в тому числі вищій освіті з урахуванням її ролі у сприянні сталого розвитку в соціально-економічній та культурній сферах. Мобілізація досягнення цих цілей залежить від інформування громадськості та залучення державного і приватного секторів економіки, парламентів, засобів інформації, урядових і неурядових організацій, студентів, а також навчальних закладів, родин і всіх зацікавлених громадських сил, пов'язаних з вищою освітою».

В межах своєї діяльності ЮНЕСКО спільно зі Шведським агентством міжнародного співробітництва організувала *Форум з вищої освіти, досліджень та знань (2002 г.)*. Форум виступає в якості платформи для вчених, політичних керівників і фахівців, забезпечуючи їх взаємодію і критичний підхід до питань наукової освіти в межах п'яти регіональних наукових комітетів, а також на міжнародному рівні в межах глобального наукового комітету. Форум займається питаннями соціальної рівності і змін за допомогою просування знань і переслідує своїм завданням скорочення розриву між розвиненими країнами і тими, що розвиваються в сфері створення потенціалу та наукових досліджень.

У Рекомендації ЮНЕСКО про статус викладацьких кадрів вищих навчальних закладів (1997 р.) розглядаються, зокрема, конкретні питання трудової мобільності та еміграції

викладачів. В ній наголошується, що «державам-членам та ВНЗ слід враховувати масову еміграцію викладацьких кадрів ВНЗ з країн, що розвиваються, особливо з найменш розвинених країн. У зв'язку з цим, слід запроваджувати програми допомоги країнам, що розвиваються, з метою забезпечення відповідних можливостей для академічної діяльності, включаючи створення задовільних умов праці для викладацьких кадрів вищих навчальних закладів у цих країнах, з тим щоб цю еміграцію можна було стримати, а потім і повернути назад» (стаття IV; пункт 15). Крім цього, в Рекомендації міститься заклик забезпечувати заохочення «міжнародного академічного співробітництва, що не обмежене національними, регіональними, політичними, етнічними та іншими межами, сприяння запобіганню наукової та технічної експлуатації однієї держави іншою і розвиток на рівноправній основі партнерських зв'язків між усіма академічними спільнотами світу у надбанні й використанні знань, збереженні культурної спадщини» (стаття V; пункт 22 (п)).

Нарешті, в *Середньостроковій стратегії ЮНЕСКО на 2002-2007 рр.* викликам глобалізації приділяється особлива увага: «сьогодні одне із завдань полягає в досягненні міжнародного консенсусу щодо норм і принципів, потреба в яких виникла в останній час, з метою вирішення етичних проблем і дилем, що виникають в результаті глобалізації. Тенденції в напрямку гомогенізації діяльності в галузі освіти, культури, науки та комунікації викликають стурбованість, так само як і небезпека уніфікації змісту та перспектив на шкоду творчому різноманіттю світу. Зростаюча комерціалізація багатьох сфер, які раніше розглядалися як суспільне надбання, зокрема, освіта, культура та інформація, ставлять в небезпечне становище ті, країни, що відносяться до економічно слабших, але тим не менш рівних та важливих сегментах світової спільноти. Технологічні нововведення і потужні механізми контролю вимагають нових підходів до охорони прав кожної людини. В цілому ж існує потреба в узгодженні прийнятних для всіх механізмів, з тим щоб забезпечити справедливу участь у глобалізації та управлінні цим процесом. Пов'язані з цим правила, що нині розроблені, мають бути узгодженими на загальній основі у певні рамкові угоди, оскільки бідні й слабкі і далі будуть позбавлені можливості скористатися перевагами глобалізації. Потрібно домогтися, щоб глобалізація працювала на всіх».

Забезпечення якості вищої освіти, сприяння рівному доступу до неї та розширення прав і можливостей студентів у прийнятті рішень на основі необхідної інформації відносяться до числа найважливіших завдань, що стоять перед вищою освітою в умовах зростаючої глобалізації. З метою вирішення цього завдання ЮНЕСКО в жовтні 2002 р. організувала *Глобальний форум із забезпечення на міжнародному рівні якості, акредитації та визнання кваліфікацій у галузі вищої освіти*. Він сприяє розвитку міжнародного співробітництва у галузі вищої освіти, забезпечуючи платформу для діалогу між різними зацікавленими сторонами і встановлюючи зв'язки між міжурядовими організаціями. На думку учасників Форуму, «завдання ЮНЕСКО полягає у забезпеченні структури для програми нових заходів і в розробці рамок міжнародної політики з питань глобалізації та вищої освіти, що дозволяє погоджувати інтереси національних урядів, традиційного державного сектора вищої освіти, комерційних кіл, студентів та широкої громадськості». Організований в розвиток цієї ініціативи *Форум ЮНЕСКО / Норвегія «Глобалізація і вища освіта: наслідки для діалогу між Північчю і Півднем»* (Осло, 20 травня 2003 р.) дозволив розширити дискусію з цих питань, в межах якої взяли активну участь країни, що розвиваються. Вища освіта була охарактеризована як основа сталого розвитку, особливу увагу було приділено «чесній торгівлі», а також пролунав заклик до забезпечення «транскордонної» вищої освіти, в тому числі за допомогою ІКТ, з метою зміцнення національного потенціалу в галузі вищої освіти.

Нарада партнерів *Всесвітньої конференції з вищої освіти +5* (Париж, червень 2003 р.) знову підтвердила важливе значення і дієвість основних принципів Всесвітньої декларації з вищої освіти в XXI ст. (1998 р). Учасники Конференції також охарактеризували декларації та правові документи ЮНЕСКО як важливі освітні рамки, якими повинні керуватися країни під час розроблення основ національної політики щодо глобалізації та вищої освіти. Рекомендація про статус викладацьких кадрів вищих навчальних закладів 1997 р і конвенції

ЮНЕСКО про визнання навчальних курсів, ступенів і свідоцтв про вищу освіту були охарактеризовані як особливо актуальні домовленості в галузі освіти в контексті глобалізації, освіти без кордонів і лібералізації комерційної освіти. Крім цього, отримало схвалення розроблення керівних вказівок забезпечення якості транснаціональної вищої освіти на основі актуальності, етики та взаємоповаги.

Частина 3. Регіональні конвенції ЮНЕСКО про визнання свідоцтв

Цей розділ документа присвячений ролі регіональних конвенцій ЮНЕСКО про визнання свідоцтв з урахуванням їх актуальності і застосування відносно поширеної мобільності учнів і викладачів, навчальних програм і провайдерів освіти поза межами національної юрисдикції в суспільстві глобального характеру.

1. Мета конвенцій

Ці регіональні конвенції ЮНЕСКО про визнання свідоцтв є юридично зобов'язуючими правовими актами, які до теперішнього часу ратифікували понад 100 країн-членів з усіх регіонів світу. Основна мета цих конвенцій полягає у сприянні міжнародному співробітництву в галузі вищої освіти та в зменшенні бар'єрів, що перешкоджають мобільності студентів і викладачів, шляхом взаємного визнання ступенів і кваліфікацій країнами, які ратифікували конвенції.

2. Розвиток конвенцій

Конвенції про взаємне визнання ступенів у галузі вищої освіти з'явилися в 60-х роках ХХ ст., коли ЮНЕСКО приступила до їх розробки. В 70-х і 80-х роках ХХ ст. було розроблено п'ять регіональних конвенцій про визнання навчальних курсів, дипломів і ступенів у галузі вищої освіти: для регіонів Латинської Америки і Карибського басейну (червень 1975 р.), арабських держав (1978 р.), Європи (1979 р.), Африки (1981 р.) і Азії і Тихого океану (1983 р.). У грудні 1976 р. була прийнята Міжнародна конвенція про визнання навчальних курсів, дипломів про вищу освіту і вчених в арабських і європейських державах Середземномор'я (Середземноморська конвенція), що залишається єдиною конвенцією в галузі міжрегіонального співробітництва.

У 1992 р. було скликано спільну нараду п'яти регіональних та одного міжурядового комітету для вивчення можливості прийняття загальної конвенції про визнання навчальних курсів і ступенів в галузі вищої освіти, проте консенсусу досягти не вдалося, і було вирішено продовжувати діяльність на рівні регіонів. Прагнення до розробки загальносвітового правового акта сприяло появі нормативного документа менш зобов'язуючого характеру, а саме на 27 сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО в листопаді 1993 р. було прийнято «Рекомендацію про визнання навчальних курсів та свідоцтв про вищу освіту».

3. Перегляд і оновлення конвенцій

Першою була оновлена Європейська конвенція (1997 р.). тепер вона відома як «Лісабонська конвенція про визнання для регіону Європи» і є спільним документом Ради Європи та ЮНЕСКО. Вона служить важливою віхою в практиці визнання в Європі завдяки тому, що вводить ряд найважливіших концепцій, про які йдеться нижче, і тісним чином пов'язана з подальшими процесами, такими, як «Болонський процес», що є найбільшим процесом реформи вищої освіти в Європі, який розробляється на рівні регіону. Основними концепціями Лісабонської конвенції (1997 р.) є наступні: 1) акцент в ній зроблено на користь заявників, яким надається право на справедливе визнання їх свідчень відповідно до відкритих, цілісних і надійних процедур; 2) в якості одного з основних принципів встановлено, що у визнанні може бути відмовлено лише тоді, коли можуть бути продемонстровані значні відмінності; 3) також підкреслюється важливе значення інформації та створення мереж на рівні експертів, особливо за допомогою національних інформаційних центрів та Європейської мережі національних інформаційних центрів, що офіційно створена в Будапешті в червні 1994 р., шляхом злиття мережі ЮНЕСКО, що об'єднувала національні інформаційні органи, і мережі Ради Європи, що об'єднувала національні інформаційні центри з питань еквівалентності. В межах мережі ЄНЦІ встановлено тісну співпрацю з відповідною мережею Європейської Комісії, що об'єднує національні інформаційні центри з питань академічного визнання, які проводять щорічні наради.

Конвенція не лише заклала надійну правову основу, а й сприяла практиці визнання документів менш зобов'язуючого характеру, таких, як кодекси добросовісної практики або рекомендації та керівні принципи. Основною рисою цих конвенцій є те, що вони в кінцевому рахунку сприяють «збереженню і зміцненню культурної самобутності та різноманітності своїх народів, одночасно зберігаючи повагу до специфічного характеру їх систем освіти «Арушська конвенція» (Африка, 1981 р.). Вони визнають, що право на освіту є одним з прав людини і що вища освіта, яка слугує ключовим чинником розширення і розвитку знань, являє собою виключно цінне культурне і наукове надбання як для кожного людини, так і для суспільства «Лісабонська конвенція» (Європа, 1997 р.). Нині ці конвенції стосуються взаємного визнання державами-членами посвідчень, виданих навчальними закладами, які входять у систему освіти тієї чи іншої країни. Вони здійснюються регіональними комітетами, які передбачені згідно з відповідними конвенціями, і в межах яких раз на два роки відбуваються засідання, де розглядаються питання вищої освіти країн-членів. Одне з їхніх завдань полягає у «проведенні досліджень, необхідних для адаптації цілей Конвенції відповідно до мінливих потреб соціального, культурного та економічного розвитку. Це завдання має важливе значення, оскільки воно надає можливість спонукати комітети конвенцій до розгляду наслідків визнання свідоцтв та забезпечення якості в світлі появи нових провайдерів, нових засобів поширення освіти і нових посвідчень в межах транскордонної освіти. По суті, в межах двох із шести існуючих конвенцій вже зроблений крок у цьому напрямі. У межах Лісабонської конвенції прийнято Кодекс професійної практики для транснаціональної освіти (Рига, червень 2001 р.). Кодекс визначає транснаціональну освіту яка має місце в тому випадку, коли учень знаходиться в іншій країні, ніж навчальний заклад, що видає свідоцтво. У Кодексі встановлюються одинадцять принципів транскордонних механізмів, що стосуються питань академічної якості і стандартів, культурного контексту, кваліфікації співробітників і прийому студентів.

Нині переглядається «Арушська конвенція» з метою врахування нових потреб, пов'язаних у тому числі з оцінкою свідоцтв, що видаються на основі дистанційної освіти. У дослідженні, підготовленому в якості основи для перегляду, підкреслюється необхідність у створенні механізмів гарантії якості, які б враховували потреби відкритого та дистанційного навчання у забезпеченні реальної оцінки результатів навчання і в сприянні перерахування коштів до національних організацій і за їх межами. Головну роль у цьому процесі відіграють довіра і надійність. Ці два приклади підтверджують, що регіональні конвенції можуть оновлюватися і враховувати останні тенденції в галузі транскордонної освіти. Не виключено, що при поширенні цього процесу на інші чотири конвенції регіональні конвенції змогли б скласти основу для розробки регламентуючих рамок для визнання свідоцтв та забезпечення якості освіти.

Ці конвенції стали предметом обговорення на Форумі ЮНЕСКО / Норвегії «Глобалізація і вища освіта: наслідки для діалогу між Північчю і Півднем» (Осло, травень 2003 р.) і на Нараді партнерів Всесвітньої конференції з вищої освіти +5 (Париж, червень 2003 р.). Був зроблений висновок, що вони вимагають перегляду з метою відповідності завданням і можливостям, пов'язаним з глобалізацією, і сприяти визнанню свідоцтв поряд з відкритими механізмами забезпечення якості освіти. Крім цього, було зазначено, що їх необхідно звести воедино, забезпечивши при цьому визнання різноманітності країн і регіонів. Конвенції знаходяться на різних стадіях розробки і тому вимагають підтримки на етапах їх перегляду і затвердження. Нарешті, необхідно враховувати роль конвенцій в якості засобів регулювання, що доповнюють такі міжнародні угоди, як ГАТС.

ЮНЕСКО може служити платформою для діалогу та діяльності на міжнародному рівні, з тим щоб забезпечити поінформованість і проактивну роль освітніх кіл у питаннях наслідків глобалізації для вищої освіти. Важливо, щоб ЮНЕСКО в якості спеціалізованої установи системи ООН, що має мандат в галузі освіти, спільно з державами-членами і при їх підтримці працювала над питаннями, пов'язаними з наслідками виникнення нових міжнародних тенденцій, процесів і угод, і, зокрема, виявляла активну роль, яку зможуть зіграти оновлені конвенції ЮНЕСКО про визнання свідоцтв.

Частина 4. План дій для Глобального форуму ЮНЕСКО із забезпечення на міжнародному рівні якості, акредитації та визнання кваліфікацій у галузі вищої освіти.

У світлі питань, що постають в ході обговорення можливостей, завдань і проблем вищої освіти в умовах глобалізації, позиція ЮНЕСКО полягає в такому: вища освіта в глобалізованому суспільстві повинна забезпечувати рівний доступ до неї і повагу культурного різноманіття, а також національного суверенітету. Крім цього, ЮНЕСКО прихильна справі забезпечення якості глобального навчання на вищому рівні у різноманітному освітньому середовищі поряд з підвищенням рівня інформованості зацікавлених сторін, в особливості студентів, щодо питань, які постають у цій сфері. Ця позиція спрямована на створення умов, за яких глобалізація вищої освіти відповідатиме загальним інтересам.

З метою втілення цієї позиції в життя ЮНЕСКО в жовтні 2002 р. організувала Глобальний форум із забезпечення на міжнародному рівні якості, акредитації та визнання кваліфікацій у галузі вищої освіти, який покликаний служити платформою для діалогу між різними партнерами і зацікавленими сторонами, пов'язаними з вищою освітою міжнародного та транскордонного характеру, займаючись соціальними, політичними, економічними та культурними питаннями, що стосуються вищої освіти та глобалізації. Робота Форуму покликана доповнювати інші ініціативи ЮНЕСКО в межах Середньострокового плану на 2002-2007 рр. Після наради, на якій в жовтні 2002 р. було офіційно проголошено про початок роботи Форуму, був розроблений План дій на 2004-2005 рр. з акцентом на нормотворчу діяльність ЮНЕСКО, створення потенціалу і роботу в якості центру обміну інформацією. План дій спрямований на створення рамок, які сприяли б державам-членам в розробці своєї власної основи для проведення відповідної політики. Він базується на документах ООН, а також на конкретній місії і функціях ЮНЕСКО.

1. Нормотворча діяльність

У рамках цієї категорії заходів запропоновані три ініціативи:

- розробка комплексу керівних принципів;
- проведення огляду регіональних конвенцій;
- проведення досліджень з питання концепції суспільного блага і впливу транскордонної вищої освіти на розширення доступу до вищої освіти.

У плані розробки комплексу керівних принципів заявлено наступне: «Всі, хто пов'язаний з вищою освітою, відчувають потребу в розробленні рамок для проведення політики та керівних принципів у галузі транскордонної вищої освіти, що ґрунтуються на критеріях актуальності, етики та взаємоповаги, подібно до тих, які все більше з'являються в діловому світі. Ці принципи повинні мати загальний характер, з тим щоб усі установи диверсифікованих секторів вищої освіти могли і прагнули їх дотримуватися». Вони будуть спрямовані на активізацію відповідальних і стійких транскордонних партнерських зв'язків між вищою освітою, діловими колами і суспільством шляхом розробки рамок міжнародної політики, що охоплюють підходи і практику вищих навчальних закладів (державних і приватних) і особливо враховують умови країн щодо партнерства між вищою освітою і діловим світом. Ці принципи носитимуть не регламентуючий, а стимулюючий та скеровуючий характер, особливо в контексті ЮНЕСКО. Вони ґрунтуватимуться на існуючих принципах, кодексах і деклараціях. Запропонований огляд регіональних / міждержавних конвенцій про визнання свідоцтв повинен дати можливість упевнитися в тому, що вони оновлені і відповідають реаліям сьогодення. У Плані дій наголошується, що «мета перегляду конвенцій про визнання свідоцтв полягає у приведення їх у відповідність новим потребам і міжнародним стандартам у межах ГАТС. У ході перегляду особливий акцент буде зроблено на визнанні транскордонної вищої освіти, зміцненні механізмів забезпечення якості та на надійних, відкритих і цілісних критеріях для оцінки дипломів і свідоцтв. Крім цього, вивчатиметься можливість створення міжнародних рамок, які охоплювали б визнання свідоцтв і забезпечення якості й акредитації». Необхідно подальше проведення досліджень з проблеми «суспільного блага», що пояснюється складним характером цієї концепції та

необхідністю вироблення чіткого формулювання його сутті в контексті глобального середовища. Досягнута домовленість про необхідність проведення подальших досліджень та отримання даних про вплив транскордонної вищої освіти і торгівлі послугами на доступ до вищої освіти, з тим щоб отримати реальну картину як основу для розробки рамкових освітніх політичних документів.

2) Діяльність в галузі формування потенціалу

Визнана необхідність у створенні потенціалу на регіональному та національному рівнях з метою сприяння розвитку механізмів забезпечення якості та акредитації в надійних міжнародних межах. У зв'язку з цим особлива увага зверталася на недискримінаційний характер національних рамок забезпечення якості по відношенню до нових провайдерів. Ця ініціатива розвиватиметься поступово, на основі врахування запланованих заходів / проєктів, з метою збільшення прозорості та обсягу інформації. Крім цього, підкреслювалася необхідність у розширенні прав і можливостей зацікавлених сторін, пов'язаних з вищою освітою, з метою прийняття рішень на основі достовірної інформації. Ця ініціатива спрямована на те, щоб уникнути ситуації, за якої студенти мали б справу з неякісними навчальними ресурсами, підробленими ступенями та фіктивними навчальними закладами, а також на те, щоб особи, які приймають рішення на рівні урядів і установ, мали інформацію та володіли навичками, необхідними в новому середовищі вищої освіти.

У виданні ЮНЕСКО «Навчання за кордоном», основному її друкованому органі з питань мобільності студентів, мають враховуватися нові форми навчання і нові типи студентів, з метою відповідності сучасним процесам в галузі вищої освіти. Підкреслюється необхідність, щоб у підготовці цього видання дієву участь брали самі студенти. Це видання переглядатиметься, з тим щоб охоплювати навчальні курси на основі відкритого і дистанційного навчання. Воно також включатиме керівництво для потенційних студентів із зазначенням складних проблем навчання в диверсифікованому середовищі (наприклад, вік, культура, географія, потреби). Вперше вся основна інформація, що міститься в цьому виданні, буде безкоштовно надаватися на веб-сайті ЮНЕСКО, включаючи доступ до бази даних. Нарешті, у світлі потреби надання більше інформації про нові процеси була підкреслена необхідність в формуванні електронного простору для обміну інформацією про роботу Глобального форуму.

Висновок

Цілком очевидно, що перед вищою освітою, яка сама виступає в якості рушійної сили глобалізації суспільства і водночас відчуває її наслідки, відкриваються нові перспективи та постають нові завдання й проблеми. У світлі цих процесів і тенденцій різними міжурядовими органами ведеться перегляд або розроблення міжнародних та наднаціональних рамок. Однак визнано, що саме ЮНЕСКО в якості спеціалізованого установи системи ООН, що має мандат в галузі освіти, належить зіграти в цьому процесі найважливішу роль. На ЮНЕСКО лежить відповідальність за розробку відповідних рамок для вищої освіти на основі принципів ООН, а також за те, щоб у партнерстві з державами-членами служити справі створення потенціалу та сприяти реалізації цієї політики на національному та міжнародному рівнях.

Джерело: UNESCO. Higher Education in a Globalized Society: UNESCO Education Position Paper. – Paris: UNESCO, 2004. – 28 p.

Переклад Н.М. Авшенюк

Додаток М

Опитувальник ОЕСР «Виконання рекомендацій «Керівних вказівок щодо забезпечення якості транснаціональної вищої освіти»: де ми відстаємо?»

Опитувальник для урядів

1. Чи існує у вашій країні система акредитації і ліцензування постачальників послуг транснаціональної вищої освіти?
2. Така система акредитації чи ліцензування охоплює всі типи ВНЗ?
3. Чи є критерії і стандарти публічно ліцензованими?
4. Чи є акредитація або ліцензування обов'язковим?
5. Чи впливають критерії і стандарти реєстрації або ліцензування на фінансування студентів, ВНЗ, програм?
6. Чи однакові умови ліцензування для всіх постачальників освітніх послуг?
7. Чи однакові умови ліцензування для приватних національних постачальників та іноземних?
8. Чи не є умови ліцензування дискримінаційними?
9. Чи намагалася ваша країна створити таку систему?
10. Чи має ваша країна потенціал для забезпечення якості транснаціональної вищої освіти? Для іноземних ВНЗ?
11. Чи має ваша країна потенціал для забезпечення якості транснаціональної вищої освіти? Для іноземних програм?
12. Чи має ваша країна потенціал для забезпечення якості транснаціональної вищої освіти? Для національних ВНЗ, що працюють закордоном?
13. Чи має ваша країна потенціал для забезпечення якості транснаціональної вищої освіти? Для національних програм, що пропонуються закордоном?
14. Чи має ваша країна потенціал для забезпечення якості транснаціональної вищої освіти? Для державної діяльності з транснаціональної вищої освіти?
15. Чи має ваша країна потенціал для забезпечення якості транснаціональної вищої освіти? Для діяльності недержавних організацій з транснаціональної вищої освіти?
16. Чи має ваша країна потенціал для забезпечення якості транснаціональної вищої освіти? Для комерційної діяльності з транснаціональної вищої освіти?
17. Чи має ваша країна потенціал для забезпечення якості транснаціональної вищої освіти? Для національних програм дистанційної освіти?
18. Чи вживаєте ви зусиль щодо координації взаємодії і консультацій між різноманітними акредитаційними агенціями на національному рівні?
19. Чи вживаєте ви зусиль щодо координації взаємодії і консультацій між різноманітними акредитаційними агенціями на міжнародному рівні?
20. Чи є ви прихильником та чи сприяєте ви розвитку та /чи оновленню Конвенції ЮНЕСКО з визнання кваліфікацій на національному рівні?
21. Чи створений у вашій країні національний інформаційний центр відповідно до Конвенції ЮНЕСКО?
22. Чи є ваша країна учасником багатосторонніх або двосторонніх угод з визнання академічних ступенів?
23. Чи надаєте ви легкодоступну інформацію про акредитовані ВНЗ у вашій країні?

Опитувальник для вищих навчальних закладів / постачальників освітніх послуг

1. Чи надають ВНЗ порівнювані за якістю освітні послуги в своїй країні та за рубежем?
2. Чи пропонують ВНЗ навчання за однаковими програмами незалежно від місця проведення?
3. Чи використовуються агенти для залучення студентів?
4. Якщо так, чи несуть вони відповідальність за якість і достовірність інформації?

5. Чи акредитовані вони приймаючою стороною?
6. Чи беруть вони участь у мережевій роботі на національному і міжнародному рівнях?
7. Чи розвивають вони співробітництво з іншими ВНЗ з метою визнання ступенів?
8. Чи надають вони легкодоступну інформацію про критерії гарантування якості освіти?
9. Чи надають вони легкодоступну інформацію про академічне визнання кваліфікацій?
10. Чи надають вони повноцінний опис програм навчання?
11. Чи містять ці описи інформацію про знання і навички, які набудуть успішні студенти?
12. Чи співробітничать вони з акредитаційними агенціями та студентськими організаціями?
13. Чи надають вони інформацію про фінансове становище ВНЗ та навчальних програм?

Опитувальник для акредитаційних агентств

1. Чи враховують акредитаційні агентства надання послуг транснаціональної вищої освіти в її різних формах? Мобільність студентів?
2. Чи враховують акредитаційні агентства надання послуг транснаціональної вищої освіти в її різних формах? Мобільність програм?
3. Чи враховують акредитаційні агентства надання послуг транснаціональної вищої освіти в її різних формах? Мобільність ВНЗ?
4. Чи враховують акредитаційні агентства надання послуг транснаціональної вищої освіти в її різних формах? Дистанційне навчання?
5. Чи входять акредитаційні агентства вашої країни у регіональні або міжнародні мережі?
6. Чи залучені вони до створення регіональної мережі, якщо у вашому регіоні немає такої мережі?
7. Чи здійснюють ці міжнародні мережі інформування споживачів про недобросовісних постачальників послуг з вищої освіти?
8. Чи мають вони системи моніторингу, які дозволяють виявляти такі організації?
9. Чи існує взаємодія між акредитаційними агентствами країн-споживачів та країн-постачальників освітніх послуг для студентів?
10. Чи легким є доступ до інформації про оцінку, стандарти, процедури акредитації та її вплив на фінансування ВНЗ, студентів, програм?
11. Чи легко доступними є результати акредитації?
12. Чи спираються вони на принципи, розроблені в останніх міжнародних документах з надання транснаціональної вищої освіти?
13. Чи існують взаємні угоди з акредитаційними організаціями?
14. Чи існує системи внутрішньої оцінки якості вищої освіти?
15. Чи регулярно здійснюється зовнішня оцінка якості вищої освіти?
16. Чи беруть участь акредитаційні агентства в експериментах з міжнародної оцінки якості або експертних оглядах?
17. Чи розроблялися ними або застосовувалися ними процедури для експертних оглядів на міжнародному рівні?
18. Чи розроблялися ними або були адаптовані процедури з міжнародного порівняння стандартів, критеріїв оцінки?
19. Чи брали вони участь у спільних проектах з іноземними акредитаційними агентствами з оцінки якості вищої освіти?

Опитувальник для студентських організацій

1. Чи існують у вашій країні автономні студентські організації на регіональному чи національному рівнях?
2. Чи входять студентські організації вашої країни до складу міжнародних студентських організацій?
3. Чи беруть участь студентські організації у моніторингу якості транснаціональної вищої освіти?
4. Чи надають вони студентам достовірну інформацію про транснаціональну вищу освіту?
5. Чи інформують вони студентів про недобросовісних постачальників послуг транснаціональної вищої освіти?
6. Чи навчають вони абітурієнтів, які питання необхідно ставити під час вибору послуг транснаціональної вищої освіти?
7. Чи розробили вони перелік питань для студентів, які бажають отримувати транснаціональну вищу освіту?
8. Чи включає цей перелік питання про акредитацію іноземного ВНЗ в своїй країні і про визнання його диплому в країні студента?

Джерело: OECD. Guidelines for quality provision in cross-border higher education: Where do we stand?: OECD Education Working Papers, № 70. / Stéphan Vincent-Lancrin, Sebastian Pfothenauer. – Paris: OECD Publishing, 2012. – P. 46 – 55. Переклад Н.М. Авшенюк

Додаток Н

ПРОЦЕДУРА «DUE DILIGENCE» УНІВЕРСИТЕТІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Заклади, які мають досвід придбання комерційних організацій або співпраці з ними, вже знайомі зі стандартним бізнес-процесом *дью дилідженс* (due diligence), як діяльністю зі збору й аналізу всеохоплюючої інформації про партнера. Проте заклади, які в минулому цілком залежали від державних джерел фінансування, можуть бути менш знайомими з цією процедурою. Багато британських ВНЗ раніше вже проводили певну експертизу щодо іноземних партнерів, особливо тих, що працюють у приватному секторі, але не звикли отримувати запити щодо загальної інформації про себе. Дійсно, коли партнер наполягає на проведенні процедури «дью дилідженс», британські університети можуть посилатись на той факт, що як квазідержавні інституції вони оприлюднюють велику частину своєї корпоративної інформації, і тому немає потреби надавати додаткову інформацію потенційним партнерам.

Насправді, певні дані можна знайти у звітах Ради з питань фінансування вищої освіти Англії (Higher Education Financial Council of England) та інших органів з фінансування. Ця інформація стосується дуже обмеженої кількості ВНЗ, які в певний момент часу мають значні фінансові ризики. Проте інформація, які саме заклади згадувались у звіті, оприлюднюється лише через декілька років потому. У звітах Агенції із забезпечення якості вищої освіти (Quality Assurance Agency) можна так само побачити, яким ВНЗ була висловлена часткова недовіра щодо якості та стандартів освітніх послуг за результатами відповідної перевірки. Загалом це стосувалось невеликої кількості освітніх закладів. Таким чином, не ставлячи під сумнів загальну фінансову надійність і академічну якість переважної більшості британських ВНЗ, слід зазначити, що іноземні заклади все ж мають проводити ретельну перевірку своїх потенційних партнерів.

Процедури «дью дилідженс» слід проводити після завершення попередньої оцінки ризиків, коли встановлено, що обидва заклади можуть стати партнерами. Зважаючи на вартість цих процедур, деякі заклади можуть відкласти їх на час після підписання попереднього меморандуму про взаєморозуміння, але треба мати достатньо часу, щоб здійснити всі запити, оцінити зібрану інформацію і зрозуміти, які наслідки вона матиме для проведення переговорів. Без сумніву, в цей час уже можна готувати проект угоди про партнерство.

Більшість академічних закладів усвідомлюють необхідність мати повну довіру до академічної репутації партнера та суттєвий збіг академічних планів обох сторін. Звіти про результати загального аудиту стосовно всіх британських університетів можна знайти на веб-сайті Агенції із забезпечення якості вищої освіти. Також легкодоступними є опубліковані звіти за результатами перевірок, що здійснюються іншими інспектуючими організаціями, такими як Служба з питань освітніх стандартів, послуг для дітей і професійних умінь Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) та ціла низка професійних і державних органів акредитації. Для британських установ всебічна перевірка потенційних партнерів в інших країнах складає певні труднощі, особливо за умов наявних ускладнень у відносинах між державними та приватними закладами освіти. Тим не менш перевіряти потенційних партнерів необхідно, інколи в цьому може допомогти Британська Рада (British Council).

Деякі заклади також усвідомлюють необхідність вивчення фінансової стабільності потенційних партнерів, для чого існують декілька джерел інформації, якими можуть скористатись зацікавлені іноземні установи. Британські ВНЗ публікують свої фінансові звіти, і зазвичай їх можна знайти на їхніх веб-сайтах. Фінансуючі установи також щорічно оприлюднюють детальну інформацію про надані гранти. Ті ВНЗ, які є зареєстрованими благодійними організаціями, обов'язково надають інформації про свої рахунки до Комісії з питань благодійної діяльності (Charity Commission). Однак, як вже було зазначено, досить

складно знайти надійну інформацію про фінансовий стан британського ВНЗ, що примусило деяких з них отримувати рейтинг від авторитетних рейтингових агентств. Невелика кількість університетів мала серйозні чвари з фінансуючими організаціями, що призвело до помітного скорочення фінансування. Нарешті, надійне джерело інформації, що заслуговує на увагу, – це знову ж таки Агенція із забезпечення якості, яку британські заклади мають інформувати про припинення співпраці з партнерами, але причина може й не оприлюднюватись.

Більшість ВНЗ мало знайомі з юридичною стороною «дью дилідженс». Ця процедура передбачає опитування потенційного партнера, яке здійснює університет або його юристи. Якщо юридично «дью дилідженс» здійснюється по відношенню до британського ВНЗ, тоді розглядаються такі питання:

- правовий статус закладу – чи то є університет, створений за Королівською грамотою; чи організація, утворена окремим законом; чи установа, яка виникла у відповідності до «Закону про компанії» (Companies Acts); чи заклад вищої освіти, створений за «Законом про реформу освіти» 1988 р. (Education Reform Act of 1988);

- інформація про те, коли заклад вищої освіти отримав статус університету або університетського коледжу, якщо він був створений за «Законом про реформу освіти» 1988 р.;

- документи про будь-які зміни у назві закладу та підтвердження нової назви з боку Дорадчого органу її Королівської Величності (Privy Council);

- підтвердження відповідності цілей, які зазначені у партнерській угоді, повноваженнями конкретного закладу, що важливо у разі пропозицій щодо присудження спільних ступенів;

- внутрішня процедура затвердження та визнання партнерства;

- детальна інформація щодо заяв або суперечок за участі потенційного партнера, які б могли завадити партнерству: наприклад, будь-які судові позови до закладу з боку викладачів, студентів або колишніх партнерів, що розглядаються в суді;

- інформація про будь-які дозволи, ліцензії і таке інше, які потрібно отримати для здійснення партнерства, наприклад, відповідні документи від органів акредитації.

Не слід розглядати процедури «дью дилідженс» як обтяжливу формальність. Це, насамперед, можливість уникнути проблем у майбутньому. У разі академічного «дью дилідженс», отримані результати мають бути досліджені особою та/або комісією, яка не брала участь у написанні проекту. Якщо йдеться про фінансовий «дью дилідженс», це робить фінансова служба навчального закладу, залучаючи за необхідності зовнішню експертну допомогу. Під час здійснення юридичного «дью дилідженс» залучаються юристи навчального закладу та/або зовнішні консультанти.

Звіти за результатами «дью дилідженс» мають визначити, наскільки серйозними є будь-які проблеми, що їх було виявлено в процесі ретельної та всебічної перевірки, і надати рекомендації щодо можливих дій. Якщо виявлені проблеми не є настільки серйозним, щоб зупинити процес утворення партнерства, то більшість з них можуть бути усунені за допомогою відповідних пунктів у договорі про партнерство, наприклад, щодо виплати компенсацій та/або внесення змін до фінансових механізмів. У кінцевому результаті відповідальний підрозділ у навчальному закладі має отримати рекомендації, які гарантуватимуть, що всі виявлені ризики належним чином враховані, і партнерську угоду можна сміливо підписувати.

Джерело: Baskerville S., MacLeod F., Saunders N. A Guide to UK Higher Education and Partnerships for Overseas Universities. UK Higher Education International Unit and Europe Unit, July 2011 – P. 44 – 46. Переклад Н.М. Авшенюк.

Додаток П

Країни, що прийняли зобов'язання ГАТС з торгівлі освітніми послугами

Таблиця 1

Країна	Рівні освіти					Всього
	Початкова	Середня	<u>Вища</u>	Освіта дорослих	Інші рівні	
Албанія	×	×	×	×		4
Вірменія			×	×		2
Австралія		×	×		×	3
Австрія	×	×		×		3
Болгарія	×	×		×		3
Камбоджа			×	×	×	3
Китай	×	×	×	×	×	5
Конго			×			1
Коста Ріка	×	×	×			3
Хорватія		×	×	×	×	4
Чеська Республіка	×	×	×	×	×	5
Естонія	×	×	×	×	×	5
Європейський Союз	×	×	×	×		4
Македонія	×	×	×	×	×	5
Гамбія	×			×	×	3
Грузія	×	×	×	×		4
Ганна		×			×	2
Гаїті				×		1
Угорщина	×	×	×	×		4
Ямайка	×	×	×			3
Японія	×	×	×	×		4
Йорданія	×	×	×	×	×	5
Киргизька Республіка	×	×	×	×		4
Латвія	×	×	×	×		4
Лесото	×	×	×	×	×	5
Ліхтенштейн	×	×	×	×		4
Литва	×	×	×	×		4
Малі					×	1
Мексика	×	×	×		×	4
Молдова	×	×	×	×	×	5
Непал			×	×	×	3
Нова Зеландія	×	×	×			3
Норвегія	×	×	×	×	×	5
Оман	×	×	×	×		4
Панама	×	×	×			3
Польща	×	×	×	×		4
Руанда				×		1
Саудівська Аравія	×	×	×	×	×	5

С'єра Ліоне	×	×	×	×	×	5
Словацька Республіка	×	×	×	×	×	5
Словенія		×	×	×		3
Швейцарія	×	×	×	×		4
Тайвань		×	×	×	×	4
Тайланд	×	×		×		3
Трінідад і Тобаго			×		×	2
Туреччина	×	×	×		×	4
США				×	×	2
Всього 47	33	37	38	37	22	167

Джерело: Knight J. Higher education crossing borders: a guide to the implication of the GATS for cross-border education / J. Knight. – Paris: UNESCO; Commonwealth of Learning, 2006. – P. 72 – 73.

Додаток Р

Таблиця 1

Основні показники розвитку ТВО в Канаді у період 2006 – 2014 рр.

Основні показники за напрямками діяльності університетів	2006 р.	2014 р.
Включення інтернаціоналізації вищої освіти у 5 пріоритетних напрямів стратегічного розвитку закладу	77%	82%
Зовнішня мобільність канадських студентів стаціонарного навчання	2,2%	2,6%
Університети, що пропонують міжнародні навчальні програми для іноземців	89%	93%
Інтернаціоналізація університетами навчальних планів	41%	72%
Здійснення ВНЗ моніторингу впливу інтернаціоналізації на їхню діяльність	27%	44%

Джерело: Canada's Universities in the World: AUCC Internationalization Survey. – Association of Universities and Colleges of Canada: Ottawa, Ontario, 2014. – 44 р.

Таблиця 2

Порівняльна таблиця основних показників ТВО в Австралії, Великій Британії, США й Канаді (2012 р.)

Показники	Канада	Австралія	Велика Британія	США
Частка іноземних студентів на ринку освітніх послуг	5%	13%	10%	18%
Кількість іноземних студентів	239, 131	557, 425	428, 224	723, 277
Зростання кількості іноземних студентів за останній рік	9,6%	-9,6%	5,5%	4,7%
Зростання кількості іноземних студентів з 2006 р.	40,8%	45,2%	29,7%	28%
Відсоток іноземних студентів від загальної кількості студентів	7,5%	60%	17,1%	3,5%
Набір іноземних студентів у 2011 р.	98, 378	289, 842	–	214, 490
Кількість місцевих студентів, які навчалися закордоном у 2010 р.	17, 850	18, 340	33, 000	270, 604
Економічні прибутки	8 млн. дол. США	16,8 млн. дол. США	22,6 млн. дол. США	20,76 млн. дол. США
Вартість	125 дол. США	552 дол. США	460 дол. США	164 дол. США

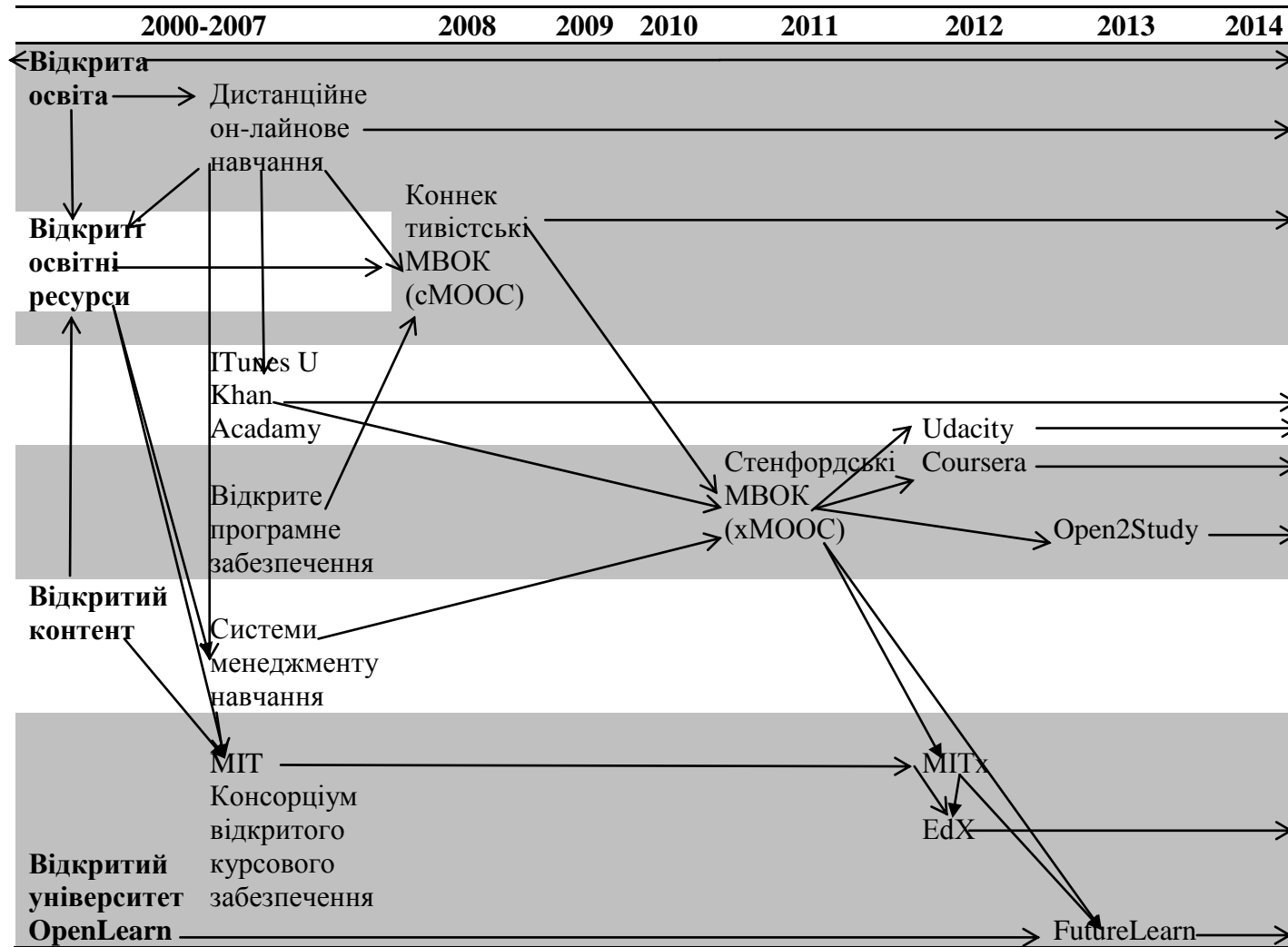
студентської візи				
Маркетинг ТВО (організація та її функції)	Освіта Канада – рекламує Канаду як країну з високим рівнем вищої освіти та надійного освітнього партнера на міжнародному ринку освітніх послуг. Зміцнює зв'язки між федеральним урядом, керівництвом провінцій, недержавними організаціями, канадськими представництвами за кордоном.	Австралійська торгова палата – здійснює міжнародний маркетинг реклами австралійської освіти і підготовки. Міжнародна освіта Австралії – керує освітньою політикою, нормативно-правовим забезпеченням і управлінням діяльності уряду в галузі ТВО.	Британська Рада – здійснює дослідження розвиває і підтримує міжнародне партнерство, надає маркетингові послуги університетам. Підтримує індивідуальну мобільність британських студентів, глобальну маркетингову компанію британської вищої освіти.	Освіта США – глобальна мережа 400 консультативних центрів, що підтримуються Державним Департаментом США. Активно рекламують американську вищу освіту в світі. Підтримують американські коледжі й університети у розробці й запровадженні міжнародних навчальних програм з університетами інших країн.
Фінансування маркетингу ТВО	1 млн. дол. США/рік	26,7 млн. дол. США / на три роки	–	–

Джерело: International Education: A Key Driver of Canada's Future Prosperity. Advisory Panel on Canada's International Education Strategy. – Minister of International Trade, 2012. – P. 83 – 34.

Додаток С

Динаміка розвитку МВОК на початку XXI ст.

Рис. 1



Джерело: Universities UK. Massive open online courses: higher education's digital moment? – 2013. – P. 7.

Додаток Т
Схема освітнього кластера в Дубаї (ОАЕ)

Рис. 1

Джерело: Корчагіна Н.А., Соколова К.С. Модель формування освітнього кластера в Дубаї / Н.А. Корчагіна, К.С. Соколова // Вестник УГАТУ. – 2010. – Т. 14. – № 4 (39). – С. 194 – 199.]

