Інститут вищої освіти НАПН України
Відділ інтернаціоналізації вищої освіти

АНАЛІЗ ПРОВІДНОГО ВІТЧИЗНЯНОГО ТА ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ КУЛЬТУРНО-ГУМАНІТАРНИХ СТРАТЕГІЙ

Частина ІІ

Препринт (аналітичні матеріали)

Київ – 2016

ISBN 978-617-7486-05-2
УДК 378.1:376.68

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту вищої освіти НАПН України (від 12 грудня 2016 р., протокол № 12/5)

Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти на основі культурно-гуманітарних стратегій (частина ІІ): препринт (аналітичні матеріали) / Л. Горбунова, М. Дебич, В. Зінченко, І. Степаненко, О. Шипко / За ред. І. Степаненко. – К.: ІВО НАПН України, 2016. – 144 с.

Інтернаціоналізація є глобальним явищем, її вважають пріоритетом для розвитку не тільки системи вищої освіти, а й суспільства в цілому. Саме тому виникли нові моделі та підходи до інтернаціоналізації вищої освіти як засіб позиціонувати країну за межами своїх кордонів.

Аналітичні матеріали містять аналіз стратегій інтернаціоналізації вищої освіти у країнах Європи: Італії, Німеччині, Польщі, Фінляндії, Франції та Росії.

Дослідження інтернаціоналізації у цих країнах проілюструвало відмінності у національних та інституційних стратегіях. Проте можна спостерігати загальні цілі й завдання, наприклад, значення репутації (часто символізується рейтингом), впізнаваність (visibility) і конкурентоспроможність; конкуренція за талановитих студентів і вчених; короткострокові та/або довгострокові економічні вигоди; демографічні аспекти; акцент на міжнародне працевлаштування випускників й соціальну активність.

У результаті аналізу інтернаціоналізації вищої освіти у цих країнах виявлено десять ключових тенденцій: зростаюча важливість інтернаціоналізації на всіх рівнях; вплив національних стратегій інтернаціоналізації на інституційні; недостатнє фінансування освіти; збільшення кількості приватних закладів та комерціалізація освітніх послуг; вплив глобалізації; зростаюча конкуренція; зростаюча роль регіоналізації; недостатність даних; нові напрями розвитку інтернаціоналізації (цифрове навчання).

Результати дослідження можна використати для розроблення стратегії інтернаціоналізації вищої освіти України.

© Інститут вищої освіти НАПН України, 2016
© Колектив авторів, 2016

ЗМІСТ

ВСТУП 4

РОЗДІЛ 1. ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ТА МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ І МЕНЕДЖМЕНТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: НІМЕЦЬКА ОСВІТНЬО-НАУКОВА МОДЕЛЬ (В. Зінченко) 6

РОЗДІЛ 2. СТРАТЕГІЇ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ: ФРАНЦІЇ, ФІНЛЯНДІЇ, ІТАЛІЇ (М. Дебич) 31

РОЗДІЛ 3. ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПОЛЬЩІ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗГОРТАННЯ (І. Степаненко) 67

РОЗДІЛ 4. ВИЩА ОСВІТА В РОСІЇ: СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ (О. Шипко) 91

РОЗДІЛ 5. АНАЛІЗ МІЖНАРОДНОГО ДОСВІДУ РОЗРОБЛЕННЯ ТА ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ТРАНСВЕРСАЛЬНИХ (ТРАНСКУЛЬТУРНИХ, ТРАНСФЕРАБЕЛЬНИХ) КОМПЕТЕНЦІЙ ЯК КЛЮЧОВИХ ОСВІТНІХ КОМПЕТЕНЦІЙ 21 СТОЛІТТЯ (Л. Горбунова) 102

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ 141

ВСТУП

Інтернаціоналізація вищої освіти у світі все більше сприймається як своєрідний «локомотив» розвитку не тільки освіти, а й усього суспільства. Інтернаціоналізація є необхідним чинником інтеграції освітніх систем до світового і європейського простору освіти і наукових досліджень. Це необхідний чинник налагодження інтеркультурної комунікації, розвитку партнерських стосунків між державами, а також і між суб'єктами (інституційними та індивідуальними) освітньої і наукової діяльності. Інтернаціоналізація все більше сприймається як чинник підвищення якості освіти і наукових досліджень.

Концепція і контекст інтернаціоналізації змінювалися упродовж її розвитку, особливо після закінчення холодної війни. Ініціативи Європейської Комісії з середини 1980-х років стимулювали в значній мірі інтернаціоналізацію. Європейські програми наукових досліджень і освіти, зокрема Еразмус, сприяли підвищеному і більш стратегічному підходу до інтернаціоналізації вищої освіти. У рамках підготовки до конференції міністрів освіти країн-учасниць Болонського процесу у 2015 році експерти підкреслили, що більше уваги слід приділити інтернаціоналізації як невід'ємній частині вищої освіти і Болонського процесу. Вони підкреслили необхідність збільшення кількості міжнародних освітніх програм, розроблення нових методів викладання і навчання, зосередження уваги на забезпеченні якості та визнанні дипломів на міжнародному рівні, а також налагодження тісніших зв'язків між вищою освітою і наукою.

Глобалізація економіки та посилення важливості знань у суспільстві також впливають на інтернаціоналізацію. З іншого боку, інтернаціоналізація обумовлена динамічною і постійно змінною комбінацією політичних, економічних, соціально-культурних та наукових обґрунтувань. Ці обґрунтування є різними у регіонах, країнах, закладах та програмах. Немає жодної моделі, яка підходить всім. Тому важливо підкреслити, що при дослідженні інтернаціоналізації вищої освіти слід враховувати широкий спектр різних факторів, виявляти і аналізувати глобальні, регіональні, національні та інституційні загальні риси і відмінності у впровадженні інтернаціоналізації для того, щоб зрозуміти її вплив на розвиток вищої освіти.

Україна долучилася до цих процесів дещо із запізненням і просуває інтернаціоналізацію вищої освіти без чітко визначеної національної програми і розробленої національної стратегії. Значна частина закладів вищої освіти також не має власної стратегії інтернаціоналізації. І до сьогодні і на державному рівні, і на рівні закладів вищої освіти і ще більше на рівні науково-педагогічних працівників, інтернаціоналізація сприймається як щось екзотичне, або другорядне у порівнянні із іншими проблемами вищої освіти, а часом ототожнюється з міжнародною діяльністю у сфері вищої освіти із збереженням радянських коннотацій, а не як всеохоплююча стратегія, успішна реалізація якої здатна вивести систему вищої освіти і її інститути на якісно новий рівень розвитку.

Аналіз зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти в різних країнах Європи і світу, виокремлення у ньому «добрих практик», наявних проблем, підходів і механізмів щодо їх розв'язання може бути суттєвим внеском у вирішення вище окреслених проблем. Саме такий аналіз представлений у цих аналітичних матеріалах, підготовлених співробітниками відділу інтернаціоналізації вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України – д. філос. наук, професором І. Степаненко (завідувач відділу і голова авторського колективу, автор вступу, розділу 3), д. філос. наук, старшим науковим співробітником В. Зінченком (головний науковий співробітник, автор розділу 1), д. філос. наук, доцентом Л. Горбуновою (головний науковий співробітник, автор розділу 5), к.пед.наук, старшим

науковим співробітником М. Дебич (провідний науковий співробітник, автор розділу 2), О. Шипко (старший науковий співробітник, автор розділу 4).

При підготовці аналітичних матіріалів ми виходили з того, що не має «все розмірної», тобто універсальної моделі інтернаціоналізації. Кожна країна і кожний заклад вищої освіти здійснюють інтернаціоналізацію на основі власного бачення стратегічних перспектив свого розвитку і власних моделей. Але у багатоманітті стратегій, моделей і механізмів інтернаціоналізації важаливо виділити як успішний унікальний і особливий досвід, так і загальні підходи, що підтвердили свою продуктивність у багатьох країнах, так і той досвід, який може бути найбільш корисним саме для нашої країни. По суті це і є метою нашої аналітичної розвідки. Крім того, в аналітичних матеріалах здійснено розгляд питань не тільки прикладного, а й більш широкого і глибокого концептуального і фундаментального рівнів, що дозволяє виокремити і проаналізувати ідейні, світоглядні, концептуальні, методологічні засади різних стратегій, програм і практик інтернаціоналізації, розкрити їхній взаємозв'язок із механізмами здійснення інтернаціоналізації. Без виявлення такого глибинного фундаменту, просте копіювання і перенос на вітчизняний грунт навіть дієвих іноземних зразків і механізмів інтернаціоналізації вищої освіти буде нежиттєздатним.

Для нашого дослідження ми обрали 6 європейських країни, які згідно з геосхемою ООН, представляють різні частини Європи: Північну (Фінляндія), Південну (Італія), Західну (Німеччина, Франція) і Східну (Польща, Росія).

Зауважимо, що геосхема ООН – система, за якою країни світу утворюють макрогеографічні регіональні та субрегіональні групи. Статистичний відділ ООН зауважує, що «віднесення країни чи території до тієї чи іншої групи зроблене, щоб полегшити статистичну обробку, а не за політичними чи якимись іншими мотивами».

Аналітичні матеріали є вже другими, що підготовлені у рамках виконання планової наукової теми відділу «Культурно-гуманітарні стратегії розвитку вищої освіти в умовах динамічних суспільних трансформацій».

РОЗДІЛ 1.
ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ТА МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ І МЕНЕДЖМЕНТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: НІМЕЦЬКА ОСВІТНЬО-НАУКОВА МОДЕЛЬ
(В. Зінченко)

Інтернаціоналізація та інтеграція вищої освіти у глобально-міжнародному аспекті порушують багато нових питань перед теорією і практикою.

Найважливіші з них – *що* є загальне і особливе в освіті і науці, які закономірності, форми, методи управління є універсальними, а які діють у діапазоні конкретних умов різних країн, як найкращим чином виконувати функції освіти й науки у міжнародній діяльності, у чому полягають особливості національного стилю в освіті і розвитку університету як інституту освіти, в організаційній поведінці, системах управління, наскільки ці особливості важливі для досягнення бажаних результатів, як іноземцям швидше пристосуватися до національного місцевого середовища.

Змістовно і структурно даний розділ буде охоплювати такі питання:

Концептуальні основи та ідейний фундамент «німецької науково-освітньої моделі»

Німецька модель вищої освіти і підготовки науково-дослідницьких кадрів

Основні кваліфікації здобувачів вищої освіти та наукові ступені

Глобалізація та національна специфіка концепту вищої освіти у міжнародних університетських рейтингах

Процеси і перспективи інтернаціоналізації в системі вищої освіти Німеччини

Процеси і перспективи інтернаціоналізації в університеті-лідері (LMU)

Новації та модернізація німецької системи вищої освіти у контексті Болонського процесу.

Концептуальні основи та ідейний фундамент «німецької науково-освітньої моделі»

У ***«європейській континентальній» системі освіти*** особливий інтерес викликає досвід розвитку системи вищої освіти та підготовки наукових кадрів Німеччини, Австрії («німецька науково-освітня модель»), як провідних лідерів підрозділу даної системи, історія якої бере початок із середньовіччя й у наш час відіграє важливу роль у розвитку загальноєвропейського освітнього простору. Як один із ініціаторів й активних учасників процесу європейської інтеграції в галузі освіти, Німеччина досить обережно реформує систему вищої освіти в умовах Болонського процесу, прагнучи зберегти свої національні освітні традиції[1].

Джерелами ідейних, організаційних та методологічних засновків даної освітньої системи є гуманітарні напрямки у німецькій філософії освіти, засновками якої свого часу стали системи німецького ідеалізму поч. XIX ст. (особливо – Ф.Шлейермахер, Г.Гегель), філософія життя (насамперед, філософія В.Дільтея, Г.Зіммеля), екзистенціалізм і різні варіанти філософської антропології.

Для даних напрямів у цій національній філософії освіти характерні: 1) підкреслення специфічності методів педагогіки саме *як науки про дух*, 2) її гуманітарна спрямованість, 3) трактування *освіти як системи осмислених дій* і взаємодій учасників педагогічного

[1] Див., зокрема: Zinchenko V. Institutional transformations systems of society and perspectives of critical theory in the social philosophy of education//Pedagogika Filozoficzna. – № 1. – 2015. – S.59-68.

відношення, 4) висування на перший план *методу розуміння*, інтерпретації сенсу дій учасників освітнього процесу.

Всередині німецької школи філософії освіти можна виділити кілька напрямків:

1) герменевтичний історизм Г.Ноля, в центрі якого поняття «повсякденність», «життєвий світ» людини; цей напрям відстоює думку про те, що в будь-якому життєвому акті існує освітній момент; задача філософії освіти трактується як *осмислення всіх духовних об'єктивацій людини, що утворюють певну цілісність*, як *аналіз специфіки педагогічного відношення* (***Bezug***) – висхідної клітинки педагогічної дії, перейнятого відповідальністю і любов'ю.

Г.Ноль конкретизує визначення предмету ***педагогічної антропології***. Ним є формування вихованця згідно з його можливостями, обдарованістю, глибинним змістом особистості. Людина розглядається як істота досить пластична, схильна до виховної дії, готова розгорнути свої здібності в процесі виховання, удосконалювати закладені природою завдатки. Так що функція виховання безпосередньо замикається на специфіці людського існування. Проблема здібностей людини, яку виховують, виходить на передній план. Але у вихованні здібності реалізуються тільки за допомогою вихователя. Тому такою важливою для останнього стає проблема педагогічного інструментарію, який може надати йому комплекс наук, що займаються людиною. Педагог повинен сприймати учня таким, яким він стане через деякий час, зобов'язаний виховувати його, виходячи з рівня, до якого його слід підняти. Розуміти вихованця з точки зору наявного існування, вважає Г.Ноль, означає обмежити, зафіксувати його в деякому стійкому стані, виключити розвиток здібностей, не помітити обдарованість, відкинути позитивну можливість самовдосконалення, перспективи майбутнього. Це фактично не лише закриває підхід до педагогічного розуміння людини, але і кладе кінець всякому вихованню взагалі.

«Духовне планування» надає можливість побачити внутрішню дистанцію між тим, чим є людина, і тим, чим хоче стати, формує прагнення перейти із старого стану в якісно новий. Освітньо-виховні стосунки набувають суто внутрішнього значення, концентруються у відношенні усередині особистості, яка в розірваності свого стану знаходить стимул до самовдосконалення. Г. Ноль визначає цей стан як волю до «самореалізації» і зводить її в ранг найважливішої умови виховання[2] .

2) ***структурна герменевтика*** Е.Венігер і В. Флітнера, які, виходячи з автономії освіти в сучасному суспільстві, розглядають *педагогіку і філософію освіти як критичну інтерпретацію педагогічних дій і взаємин всередині педагогічного процесу*, аналізують структуру теорії, виявляючи її різні рівні, підкреслюють значення герменевтики в педагогічній теорії і практиці, а також висувають програму автономії освіти[3];

3) ***педагогічна антропологія*** [4], представлена в різних варіантах – від натуралістично орієнтованих (Г. Рот, Г. Здарзіл, М. Лідтке) до феноменологічних (І. Дерболав, К. Данелт, М.Я.Лангевельд, частково – О. Больнов). Для перших (***«натуралістика»***) педагогічна антропологія – приватна інтеграційна наука, яка об'єднує досягнення і методи всіх наук про людину, у т.ч. теорії еволюції, екології, етіології, психології і т.інш. ***Феноменологічні варіанти*** вбачають в педагогічній антропології певний спосіб розгляду, підхід, методологію, що не закінчується у педагогічній теорії. При цьому на перший план висувається поняття ***«homo***

[2] Nohl H. Pädagogische Menschenkunde (Die pädagogischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik) II Handbuch der Pädagogik. Bd. 2. Langensalza. – Weinheim/Basel, 1981.–344 s. – S.51-75.

[3] Macht Arbeit Krank? Macht Arbeit Glucklich: Eine Aktuelle Kontroverse. – München: Piper Verlag, 2005. – 296 s.

[4] Dannemann R. Das Prinzip Verdinglichung. – Wiesbaden: Panorama, 2005. – 166 s.

educandus»[5]. За допомогою методу феноменологічної редукції на матеріалі автобіографічних і біографічних джерел автори прагнуть побудувати антропологію дитинства і юнацтва.

В останні роки ядром педагогічної антропології стає *«образ людини»*[6], який будується виходячи з біологічної недостатності людини, її відкритості і становлення в процесі виховання і освіти, розуміння людини як цілісності, де духовно-душевне нерозривно пов'язане з тілесним. Різниця в концепціях педагогічної антропології багато в чому пояснюється орієнтацією на певного роду концепції *філософської антропології* (А. Гелена, М. Шелера, Е. Муньє, М. Гайдеггера, Г. Марселя тощо);

4) ***Антропософська філософія освіти*** і сформована на її основі «Вальдорфська педагогіка» започатковані Р. Штайнером[7].

За вальдорфської «ідеології», людина знаходиться серед інших людей, а життя складається з мережі смислових зв'язків. Я не просто один існую і самоактуалізуюся. Я існую в мережі осмислених взаємин і зв'язків і сам їх вибудовую. Тому кожен мій вчинок пов'язаний з розумінням іншого, зі здатністю з ним взаємодіяти, ставити спільні значимі цілі.

Відомо, що *квота вступників до університетів учнів вальдорфських шкіл в 2-3 рази більше, ніж зі звичайних шкіл*. І це загадка для педагогічної науки. На цей рахунок є різні пояснення – наприклад, що у вальдорфські школи дітей віддають батьки, які мають підвищений інтерес до освіти своїх дітей. Самі ж вальдорфці дають інше пояснення. Якщо на початку навчання дітей не перевантажувати, а йти через цілісність досвіду, тоді інтерес і смак до мислення і знання у них не пропадають. Навпаки, якщо трохи притримувати учня, у нього формується «голод», постійний «голод» до пізнання, і це прагнення пізнавати розвивається і триває постійно.

Це дуже сучасний підхід, оскільки зараз все більше говорять про *навчання протягом усього життя*. Вальдорфці стверджують, що завдяки тому, що вони пробуджують голод до знань, не «перегодовуючи» на молодших щаблях і в старшій школі, тобто діють, пробуджуючи *«пізнавальний голод»*, через мотивацію, вони формують постійне прагнення до знань, жагу до знань.

Пафос ***трьохскладової моделі особистості*** антропософії (тіло, душа, дух) полягає і в тому, що *тіло, душа, дух взаємопов'язані*. Людина, яка живе творчим осмисленим життям, і у фізичному відношенні є здоровішою. Така людина менше втомлюється, витримує стреси і т.інш. Цілісність здорової особистості можна розділити на *духовну складову*, тобто здатність творчо осмислювати самостійні дії життя і ставити цілі, і *душевну* (або емоційну) стійкість.

Завдання старшої школи, за Р.Штайнером, – це розвиток здатності до самостійного судження[8]. Що таке судження? У суто людському плані *судження* – це вміння застосувати свої здібності до чогось, що лежить поза мною і моїм мисленням. У логіці (*поняття, умовивід, судження*) судження – це логічна операція, яка пов'язує предикат і суб'єкт, коли я кажу щось про щось, якось ставлюся до нього. Ось ця взаємодія зі світом, зв'язок мого мислення зі світом і є деякою свободою. Вальдорфська педагогіка також ставить перед собою мету розвивати її. Але свобода має структуру. Свобода – це не просто можливість щось робити, творчо самореалізуючись, вона має й іншу складову, яку можна назвати «світ», «соціальний світ», «світ праці».

---

[5] Orban P. Menschwerdung – Über den Prozeß der Sozialisation Geist und Psyche. – Frankfurt: als Taschenbuch Fischer, 2014. – 238 s.

[6] Sintschenko V.V. Globale Weltbild der Moderne auf dem Weg zu einem neuen Bewußtsein. Der homo oecologicus universalis («des globalen ökologischen Menschen») als gesellschaftlichen und wirtschaftsmodell//Creative Economics and Social Innovations. – № 1. – 7 (18). – 2017. – S.126-140.

[7] Штейнер Р. Очерк теории познания Гётевского мировоззрения. – М.: Парсефаль, 1993. – 142 с.

[8] Там само. – С.64.

Є гарне слово, яке це підкреслює, – *«відповідальність»*. Моя свобода повинна бути відповідальною, а для цього у мене має бути здатність до розуміння іншої людини. Свобода – це не творіння в порожнечі. Це вчинок, на основі розуміння, тобто *відповідальний вчинок*. У вальдорфській педагогіці складова відповідальності реалізується, наприклад, через екологічне виховання. Потрібно сприймати свою діяльність як частину загальної діяльності. Свобода має структуру і обов'язково включає в себе складову відповідальності.

5) ***екзистенційно-діалогічна філософія освіти***, представлена насамперед М.Бубером (класичний етап)[9] і О.Больновим[10] (сучасний ***«оптимістичний»***, ***«позитивний екзистенціалізм»***), вбачає сенс і засновки педагогічних відносин у міжособистісних зв'язках, у взаємозв'язку Я і Ти.

У своїх висхідних філософських позиціях вона спирається на «філософію життя» і головним чином – на екзистенціалізм як у класичному, так і в «оптимістичному» його варіанті, створеному у ФРН О.Больновим. Прихильники цього напряму прагнуть відкинути технократичні концепції, які підміняють процес виховання маніпулюванням особою. Виходячи з тези про неповторність, унікальність особистості, що розкривається в граничних ситуаціях, прихильники цього підходу не визнають цілком домінуючої ролі соціального середовища у формуванні людини. Середовище, на їхню думку, може лише завдати колосального збитку її етичному самозростанню, оскільки соціальні інститути націлені на уніфікацію особистості та її поведінки. Етичне ж виховання, навпаки, покликане розкрити індивідуальні якості і здібності особистості, що сприятиме збереженню моральнісної сутності особистості у процесах набуття знань, розвитку інтелекту та в системі освіти[11]. У формуванні унікальної особистості послідовники ірраціоналізму бачать перешкоду тоталітарним виявам та небезпекам. На їхню думку, формування неповторної, унікальної особистості є не що інше, як процес саморозвитку і самовиховання, який припускає подолання у поведінці людини «масовізаційних» тенденцій, бо справжні виховання і освіта не можуть мати своїм об'єктом виключно маси. Завдання освіти і виховання вони вбачають у тому, щоб відвести унікальну особистість від масового, «колективістського суспільства» як джерела «несправжнього буття». Але замикання процесу освіти/виховання на окремому суб'єкті, ізоляція його від соціальних зв'язків і відносин різко обмежує реальні можливості формування активної особистості, хоча прихильники такого підходу проголошують це однією з головних цілей виховання. Крім того, самоізоляція особистості посилює її відчуженість у світі, робить її усе більш беззахисною перед лицем антигуманних тенденцій суспільства.

Ця обставина спонукала деяких представників екзистенціалізму модернізувати його доктрину в галузі освіти і виховання, щоб зберегти до неї довіру, а головне – пристосувати її до сучасних умов суспільного розвитку і потреб неоіндустріального/постіндустріального суспільства, створити шляхом виховання соціально активну людину з новою ціннісною орієнтацією.

Так, у ФРН виник один з варіантів «позитивного екзистенціалізму» (і, закрема, у філософії освіти і педагогіці) О.Больнова[12], ядром якого є його концепція етичного. Для виховання нового світовідчування людини О.Больнов вважає за необхідне змінити етичну спрямованість екзистенціалізму, зміст тих фундаментальних чеснот, якими він наділяє екзистенцію (як буттєве існування людини). Саме етика класичного екзистенціалізму, з його точки зору, визначила його нездатність реалізувати задуманий ним план формування

[9] Bemerkungen über Wissenschaft und Krise. – Hamburg: Hirschfeld, 1989. – 464 s.

[10] Gobler H. P., Lessing H. U. (Hrsg.) O. F. Bollnow im Gesprach. – Freiburg / München, 1983. – 241 s.

[11] Bollnow O.F. Studien zur Hermeneutik (Zwei Bande). Band 1: Zur Philosophie der Geisteswissenschaften. – München: K.Alber, 1982. – 344 s. – S.41.

[12] Morita T. Zur Bollnow – Reception in Japan. In: Padagogische Rundschau. 1983, 37, N. 6. – S.623-627.

активної особистості. Завдання виховання екзистенції, вважає О.Больнов, покликана вирішити ***філософська,*** або ***антропологічна педагогіка***, яка повинна спиратися не тільки на психологію, але й на соціологію та інші науки про людину. І тим самим педагогіка, пише він, «стане всеосяжною педагогічною антропологією»[13].

Таким категоріям екзистенціалізму, як вибір і рішучість, О.Больнов протиставляє категорію *«спокійного існування»*, що включає постійну готовність до дії, спокійну мужність при усіх небезпеках і «ніколи не слабнучу терпимість, здатність до подяки і непохитну надію»[14]. Ці чесноти, відзначає він, закладені в самому бутті, вони не пов'язані з обставинами життя людей, людина їх не формує і не обирає, вони даровані її природі як благо, як милість.

Особливу роль у формуванні особистості О.Больнов відводить зміні етичної спрямованості екзистенціалізму, змісту тих фундаментальних чеснот, якими він наділяє особу та її *екзистенцію* (існування). Якщо представники класичного екзистенціалізму зводили сутність екзистенції, її етичний аспект до почуттів і настроїв, що мають негативний характер (страх, вина, відчай), то О.Больнов наділяє екзистенцію такими чеснотами, як *відчуття піднесеності*, *холоднокровність, довіра, надія* і *віра у краще майбутнє*.

Згідно О.Больнову, ***ці моральні якості відкриває філософія освіти/виховання, а теорія освіти/виховання шукає методи і засоби їхнього формування***. Виховання нових моральних якостей і знань покликане не тільки укріпити етичну природу людини, але і допомогти подолати етичну кризу, забезпечивши статус-кво існуючому ладу. Завдяки цим чеснотам, вважає він, моральний вибір людини стає свідомим і ясним, виступаючи важливою умовою її активного відношення до світу. При усій важливості виховання системи чеснот, поза сумнівом, як складових невід'ємного компоненту моральної структури особистості, необхідно чітко позначити ті чинники, які обумовлюють їхній конкретний зміст, і лише у такому разі чесноти можуть служити важливою установкою у поведінці людини. Основу чеснот Больнов вбачає в антропології, у вроджених потребах людської природи. У вихованні та освіті Больнов вбачає вираження антропологічної потреби людської природи – вродженої схильності індивіда до сприйняття моральних якостей, принципів, норм. Ці чесноти можуть служити керівництвом поведінки людей, і, тим більше – основою для створення людських умов буття, названих О.Больновим ***«новим притулком»***.

Вибір людини, вважає він, повинен бути «ясним», свідомим, з тим щоб людина могла виявити свою активність у конкретній ситуації, яку вона здатна змінити. Лише у цьому випадку вибір стає високою етичною чеснотою, і його сутність виявляється у прагненні людини вийти з кризової ситуації зміцнілою і включитися у нормальне поточне життя. Тільки цим шляхом людина досягає нового ступеня духовної зрілості.

Згідно О.Больнову, справжній вибір здійснюється не у рамках кризової ситуації, а в умовах повсякденного буття, для характеристики якого він вводить категорію *«розташування»* («положення») (***Lage***), яке в певні моменти загострюється і ставить людину перед необхідністю вибору. Цей вибір, проте, не вимагає рішучих дій, здатних змінити «положення» (становище) людини у світі. Навпаки, відношення людини до повсякденного буття характеризується *довірою* (ще однією категорією «позитивного екзистенціалізму»), що виражає і фундаментальне відношення її до світу. Отже, розумне людське життя вимагає не рішучості, не героїзму, а довіри. Похідна від неї соціальна поведінка, на його думку, фундує

---

[13] Bollnow O.F. Studien zur Hermeneutik (Zwei Bande). Band 1: Zur Philosophie der Geisteswissenschaften. – München: K.Alber, 1982. – 344 s. – S.176.

[14] Bollnow O. F. Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existenzialismus. – Stuttgart, Köln: Kohlhammer, 1979. – 247 s. – S.37.

«буття-у-спокої», яке він розцінює як «чесноту найвищого рівня»[15], бо вона відповідає природі людини. Інакше кажучи, подолання відчуження особистості, її тривоги, страху вимагає, згідно О.Больнову, виховання спокійної довіри до світу, тобто довіри до умов того громадського порядку, в якому вона живе.

Фундуючою екзистенційною категорією його філософії освіти/антропологічної педагогіки є категорія ***«зустріч»***. У О.Больнова *зустріч як особливий якісний стан* – це процес екзистенційного досягнення міжособистісного спілкування. Зустріч як специфічний прояв кризи людини по відношенню до іншої людини, виходячи з можливості невдачі у стосунках, одночасно волає до сили і безперервності освітньої дії. Орієнтуючи системи етичного виховання і освіти на загальнолюдські цінності, О.Больнов тлумачить їх, також й у дусі філантропії. У такій своїй якості вони можуть служити лише вихованню людини, відданої культурі, моралі, суспільству, уявленням про гуманність, справедливість, гідність.

Представниками течії (комунікативна філософія освіти), котра до певної міри по-новому продовжує дану традицію, для якої основний принцип виховання і освіти – діалог[16], виступають також А. Петцелт, К. Шаллер (характеризують освіту як симетричну комунікацію між учителем і учнями)[17], К. Мелленхауер (звернувшись до теорії комунікації Ю.Габермаса та К.-О. Апеля, він визначав освіту як форму комунікативної дії)[18].

Німецька модель вищої освіти і підготовки науково-дослідницьких кадрів

Сучасна система вищої освіти Німеччини[19] є потужною розгалуженою освітньою мережею, яка об'єднує 347 вищих закладів вищої освіти (ЗВО) різних типів і професійного спрямування, у яких навчається біля 2 млн. студентів.

Традиційно вища освіта в Німеччині є безкоштовною, отже фінансується державою. Держава здійснює і моніторинг вищої освіти. Акредитацію приватних і релігійних університетів з 2001 року проводить Німецька наукова рада (Wissenschaftsrat). Організацію з акредитації освітніх програм у Німеччині або Раду з акредитації було створено внаслідок резолюції Конференції міністрів культури, освіти і науки (КМК). Рада встановлює принципи і критерії акредитації освітніх програм усіх рівнів, які реалізують сертифіковані агентства.

В університети приймаються без іспитів випускники австрійських гімназій, що мають *атестат зрілості* (***Matura***). Прийом здійснюється двічі на рік – на зимовий і літній семестри. Вступні іспити проводяться лише у творчих ЗВО. Абітурієнти повинні надати атестат зрілості (оригінал і переклад німецькою мовою) та успішно скласти іспит з німецької мови (*Universitaets-Sprachpruefung*), що містить письмові і усні завдання, за допомогою яких перевіряється розуміння запропонованих текстів і вміння вільно спілкуватися. Дозволяється перездача іспиту до трьох разів.

---

[15] Bollnow O. F. Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existenzialismus. – Stuttgart, Köln: Kohlhammer, 1979. – 247 s. – S.350.

[16] Sintschenko V.V. Gesellschaft und Ethik im Kontext Wissenwirtschaft: über den Umgang mit ernsten Soziale Fragen //Soziale Wirtschaft.– 3. – 6 (H.112). – Suhrkamp Publishers & Sozialforschung, 2016. – S. 54-63.

[17] Nichts wie weg! // Wirtschaftswoche. – Dusseldorf, 2002. – № 22. – S. 24-29.

[18] Habermas J. Erkenntnis und Interesse. – Fr.a.m.: Suhrkamp, 2003. – 75 s.

[19] Див. дослідження автора: Зінченко В.В.Інтернаціоналізація системи освіти і реформи менеджменту вищої освіти: німецька модель//Освітологічний дискурс. – 2016. – № 3 (15). – С.74-96; Зінченко В.В. Моделі філософії освіти в інтернаціональних формах менеджменту освіти. Специфіка континентальної європейської освітньо-наукової системи // Філософія освіти. Philosophy of Education. – № 2. – С. 153-181; Зінченко В.В. Соціальна філософія менеджменту і освіти в інституційному вимірі глобального розвитку (інтегративна концептологія). – К.: Люксар, 2011. – 664 с. (Розділ 1.1.3. Континентальна європейська освітньо-наукова система: німецька навчально-наукова модель управління освітою. – С.55-60; Розділ 1.1.4. Болонські реформи і німецька науково-освітня модель. – С.60-66).

Система вищої освіти поділяється на *три сектори*: університети та університети мистецтв; коледжі, в яких навчають викладачів і соціальних працівників; вищі школи. Академії – це професійні ЗВО з трирічним терміном навчання: *педагогічні академії* (*Pädagogische Akademien*), *академії з підготовки соціальних працівників*, *медико-технічні академії*, що випускають медичні кадри середньої ланки і технічних асистентів. Fachhochschulen – це наймолодший сектор вищої школи, що сформувався лише на початку 1990-х років. Він орієнтований на 8-семестрові програми професійного навчання. У їхніх рамках випускникам шкіл даються переважно практичні знання, що дозволяє швидко влаштуватися на роботу.

Основу системи Німеччини складають університети (*класичні, технічні*), загальноосвітні та спеціалізовані ЗВО університетського рівня, зокрема вищі педагогічні, теологічні та медичні школи, також вищі школи мистецтва і музики, вищі професійні заклади освіти (*Fachhochschule*). Останній тип освітніх закладів є характерним переважно саме для Німеччини. Він виник на основі середніх професійних закладів освіти та інженерних шкіл і в 1975 році був піднятий до статусу вищої освіти. Завдання подібних шкіл, програми яких концентруються на інженерних та інших технічних дисциплінах, зорієнтованих на практичні знання і навички, полягає у здійсненні прикладних досліджень та розробок, спрямованих на конкретне практичне використання. Навчання тут триває 4 роки (на відміну від 5-річного університетського рівня), і ці заклади не мають права присвоювати наукове звання.

Особливістю навчання в університетах є широкий профіль підготовки. Університет, як правило, дає загальні теоретичні знання. Практичні навички і здібності більшою мірою формуються у процесі трудової діяльності. У навчальному плані регламентується обсяг часу на обов'язкові дисципліни і дисципліни за вибором. Студент самостійно формує свою програму, на перших порах йому допомагає консультаційна служба при закладі освіти, а також студенти старших курсів, які зможуть дати корисні поради щодо того, як краще розпорядитися своїм часом. Усі університети в Австрії і Німеччині державні. *Викладачі і співробітники університетів є державними службовцями*. Оскільки всі основні університети фінансуються з федерального бюджету, навчання для австрійських і німецьких громадян є безкоштовним.

Принцип «вільного навчання» передбачає, що навчання в університеті починається з ввідного етапу (*Einfuerungstutorien*), мета якого –допомогти студентам-першокурсникам освоїтися у ЗВО. У цьому їм допомагають *тьютори* – старшокурсники. Принцип «вільного навчання» вимагає від студентів гарної орієнтації у пропонованому факультетом навчальному матеріалі, самостійності і організованості. Передбачено не тільки право вибору освітніх дисциплін, тем курсових і дипломних робіт, але й право складати іспит у термін, що встановлюється самим студентом. Якщо дисципліну ведуть кілька викладачів, студентові надається можливість вибору екзаменатора.

Навчальний рік поділяється на два семестри. Основу освітнього процесу становлять семінари і практичні заняття. На лекції відводиться близько 25% навчального часу. Поряд із звичними для нас лекціями і семінарами в Австрії прийняті й особливі форми занять. Наприклад, «просемінари» (*Proseminar*), на яких даються базові знання, вивчається спеціальна термінологія тощо. Бесіди (*Konversatorien*) – дискусії і з'ясування у викладача незрозумілих моментів. Важливо згадати також спільну роботу над проектами. Під *проектом* розуміється реальна проблема, рішення якої вимагає міждисциплінарного підходу. При роботі над проектом студенти на практиці застосовують знання з різних областей. Тривалість навчання становить 8-12 семестрів. Проте у відведені терміни вкладаються лише 4% студентів. Реальна тривалість навчання перевищує встановлені терміни у півтора рази. Відсоток відсіву студентів високий, на деяких факультетах успішно закінчує університет лише половина тих, що вступили.

Навчання в університеті підрозділяється на два етапи (на медичних факультетах – три етапи навчання): *базовий* і *спеціалізація*. Кожен етап завершується іспитами – переддипломними в кінці базового і дипломними – після закінчення навчання. На **першому етапі** надаються фундаментальні наукові знання, здійснюється огляд наукових галузей, що відносяться до вибраного наукового напряму (*Studienzweige*), а також суміжних наукових дисциплін. **Другий етап** присвячений поглибленню науково-теоретичної сфери та спеціалізації знань. Вивчаються також філософські, історичні і соціологічні аспекти, пов'язані з конкретною науковою галуззю. На другому етапі збільшується обсяг навчального часу, що відводиться на семінарські заняття і самостійну наукову роботу, проводяться спеціалізовані дослідницькі семінари.

Знання студентів оцінюються за шкалою: *«дуже добре»* (*sehr gut*), *«добре»* (*gut*), *«задовільно»* (*befriedigend*), *«достатньо»* (*genuegend*), *«недостатньо»* (*ungenuegend*).

Іспит/залік вважається зданим, якщо отримана оцінка «достатньо». При виведенні середнього балу за дипломні іспити ставиться «відмінно», якщо більш ніж половина іспитів здані на «дуже добре» і немає оцінок нижче за «добре». Допускається перездача іспитів до трьох разів, але для перездачі потрібний дозвіл академічних органів.

На останньому курсі студенти пишуть дипломну роботу. Це може бути як теоретичне дослідження, так і *експериментальний проект* – аж до виконання конструкторських робіт.

Основні кваліфікації здобувачів вищої освіти та наукові ступені

Після закінчення навчання в Австрії випускники отримують **перший академічний ступін**ь: ***дипломованого фахівця*** (наприклад, *«дипломованого інженера»* (**Dipl.-Ing.**) тощо або ***магістра*** (**Magister**, скорочено **Mag**.) філософії, права, соціальних наук, архітектури та інших напрямів.

Після закінчення університету в Німеччині присвоюються наступні **кваліфікації** (***Studienabsluss***):

Дипломований фахівець. Для отримання диплома університету необхідно успішно пройти курс навчання, розрахований на 8-10 семестрів. Приблизно після четвертого семестру (залежно від факультету) необхідно скласти проміжні іспити. На богословських факультетах до цього моменту студент повинен скласти іспити по латинській, грецькій і єврейській мовах. Після закінчення навчання влаштовується серйозний завершальний екзамен зі всіх пройдених предметів (державного екзамену). Ті, хто успішно склав іспит і захистили дипломну роботу отримують академічний ступінь *дипломованого фахівця*. Наприклад, випускник богословського факультету визнається «дипломованим богословом» (пишеться: **Dipl.-Theol. Univ.**).

Магістр мистецтв (**magister artium, M.A.**). Кваліфікація *«магістр мистецтв»* присвоюється після успішного проходження курсу навчання, розрахованого на 8-10 семестрів. Так само як і для отримання диплома, необхідно складати проміжкові і випускні іспити. Відмінність полягає у вільнішій програмі навчання, яку складає сам учень. Програма складається з трьох блоків: *основна спеціалізація* (Hauptfach) і дві *додаткові спеціалізації* (Nebenfach). Наочні блоки, відповідні спеціалізаціям, можуть бути узяті з освітніх програм різних факультетів. Магістр мистецтв – старовинний ступінь німецьких і в цілому європейських університетів. Він не орієнтований на подальше конкретне працевлаштування, а припускає широку різнобічну освіту.

Вчитель молодших класів / середніх класів / гімназії / професійного училища (***Lehramt***). Програма навчання розрахована на 7-10 семестрів з проміжковими і випускними іспитами, як і для отримання диплома. Передбачені педагогічні практики.

Ліцензіат. Ця кваліфікація присуджується на католицьких факультетах. Той, хто отримав її, має право викладати у вищих католицьких школах. Умовою присудження ступеню є закінчення повного університетського курсу, тобто наявність кваліфікації ***«дипломований фахівець»***, ***«вчитель»*** або ***«магістр мистецтв»***, здача серії іспитів по спеціальним предметом і написання наукової роботи. Слід зазначити, що висувається ряд вимог до етичних якостей і благочестя претендентів. Два основні типи ліцензіата: *ліцензіат богослів'я* (lic. teol.) і *ліцензіат канонічного права* (lic. iur. can.).

Необхідно відзначити, що система Бакалавріату і ***«дипломованого бакалавра»*** (B.D.) не є традиційними для німецької системи освіти. Він все ще існує тільки в окремих університетах і не на всіх факультетах. Тривалість навчання – 6 семестрів. Після закінчення здаються іспити. Бакалавріат був введений у зв'язку із стандартизацією освіти в Європі[20] і не є традиційним в існуючій системі конфесійної освіти: випускник, що отримав цю кваліфікацію не може ні викладати в державних школах, ні отримати працевлаштування, – для цього потрібне складання спеціальних іспитів. Також бакалавріат розрахований на іноземних студентів[21].

Доктор. Науковий ступінь доктора німецьких університетів приблизно відповідає вітчизняному ступеню – «кандидат наук». Основні умови присудження ступеню: наявність повної університетської освіти («дипломований фахівець», «вчитель» або «магістр мистецтв»), здача серії екзаменів із спеціальних предметів (***«Rigorosum»*** – аналогічні кандидатським іспитам у ЗВО) і написання дисертації. Підготовчі заняття, подібні до занять в аспірантурі, продовжуються зазвичай близько трьох років.

Найвища кваліфікація: Doctor habilitatus (Dr. habil.), приблизно відповідна вітчизняному ступеню *«доктор наук»*.

Питання реформування вищої освіти Німеччини є актуальними для німецьких дослідників і знайшли свій відбиток у ряді публікацій П.Векса, О.Маасена, Х.Л.Фрідріха, А.Ханфт та І.Мюскенс, які, зокрема розглядають проблему переходу на двоступеневу систему навчання в німецьких ЗВО, передумови реформування вищої освіти Німеччини та основні шляхи адаптації національної системи вищої освіти країни до Болонського процесу. Німеччина ставить за мету разом із іншими європейськими країнами провести структурне реформування вищої освіти і консолідувати зусилля наукової та освітянської громадськості й уряду для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти та науки у світі. Болонська декларація передбачає введення двох рівнів вищої освіти[22], які відображаються в ступенях «бакалавр» і «магістр». Доступ до другого циклу навчання потребує успішного завершення першого, який має тривати щонайменше три роки. Вчений ступінь, що присвоюється після завершення першого циклу, на європейському ринку праці сприйматиметься як відповідний рівень кваліфікації. Кінцевим результатом другого навчального циклу має бути вчений ступінь магістра та/або кандидата наук, як у багатьох європейських країнах[23].

---

[20] Policy Statement on the Bologna Process in the «Bergen Round» // Conference «From Bologna to Bergen: A mid-term review from the Academics's point of view». 11-12 February 2005, Brussel. – Brussel, 2005. – 10 p. – http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf.

[21] Maassen O.T. Die Bologna-Revolution: Auswirkungen der Hochschulreform in Deutschland. – 4. Aufl. – Frankfurt am Main: Bankakad.-Verl., 2015. – X, 231 s. – S.58.

[22] The European Higher Education Area-Achieving the Goals CommuniquБ of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. – http://www.bologna-bergen2005.no/ Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf.

[23] Wex P. Bachelor und Master: die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland; ein Handbuch / von Peter Wex. Berlin : Duncker und Humblot, 2016. – 448 s.

Будучи одним із ініціаторів й активних учасників процесу європейської інтеграції в галузі освіти, Німеччина досить обережно реформує систему вищої освіти в умовах Болонського процесу, прагнучи зберегти свої національні освітні традиції.

Наприкінці 1990-х років у розвитку вищої освіти Німеччини починається новий етап. Величезні перспективи відкриває процес європейської інтеграції, який супроводжується формуванням єдиного загальноєвропейського інтелектуально-освітнього та науково-технічного середовища[24].

У Німеччині матеріали та документи, які висвітлюють різні аспекти входження країни до Болонського простору розробляються в середовищі Конференції ректорів ЗВО Німеччини (HRK), Міністерства освіти та науки (BMBF), Наукової Ради (Wissenschaftsrat), Постійної конференції міністрів освіти і культури земель (KMK). Особливу цінність становлять збірники статистичних документів, з допомогою яких можна простежити кількісні наслідки реформ, також самі тексти основних офіційних документів Болонського процесу та матеріали семінарів, конференцій, які дають більше уявлення про передумови виникнення реформ у європейському просторі, та Німеччині зокрема, їх спрямування, наслідки та задачі, які постають перед країнами-учасницями Болонського процесу.

Уся робота щодо створення загальноєвропейської освітньої зони в Німеччині є скоординованою й підкріпленою діяльністю різних організаційних структур. На державному рівні відповідальність покладено на Робочу групу щодо реалізації Болонського процесу, яка готує пропозиції, рекомендації та резолюції, надає консультації, послуги, забезпечує проведення заходів щодо підтримки вищих освітніх закладів. До її складу входять представники Федерального міністерства освіти і науки, Постійної конференції міністрів освіти і культури земель, Конференції німецьких ректорів, Німецької служби академічних обмінів, Німецької акредитаційної ради, Національної асоціації студентських рад. Протягом 1999-2007 років Робоча група на основі міжнародних документів з питань демократизації, гуманізації в галузі освіти і прав людини здійснила ряд масштабних заходів зі створення нової національно-правової нормативної бази вищої освіти Німеччини.

Основу системи нині складають університети (класичні, технічні), загальноосвітні та спеціалізовані ЗВО університетського рівня, зокрема вищі педагогічні, теологічні та медичні школи, також вищі школи мистецтва і музики, вищі професійні навчальні заклади (Fachhochschule).

Важливим кроком запровадження двоступеневої системи навчання в країнах-учасницях Болонського процесу став семінар із питань університетських ступенів короткого циклу навчання (*ступінь бакалавра*), який пройшов 16-17 лютого 2001 року в Гельсінкі (Фінляндія), а вже в травні 2001 року міністри освіти та культури європейських країн підвели підсумки та визначили результати зустрічі на конференції в Празі. 14-15 березня 2003 року в Гельсінкі відбулася також і підсумкова конференція чергового етапу Болонського процесу з питань учених ступенів магістерського рівня. Результати та підсумки цієї зустрічі були підтверджені 19 вересня 2003 року на Берлінській конференції міністрів освіти європейських країн. Також Постійною конференцією міністрів освіти та культури були прийняті рекомендаційні рішення щодо можливостей навчання в аспірантурі для студентів-бакалаврів та студентів-магістрів.

Реформаційні процеси в Німеччині, спрямовані на підвищення якості та конкурентоспроможності її вищої освіти у світі та розширення мобільності студентського та викладацького складу, дали вже певні результати. У 1998 році в «Рамковий закон про вищу

[24] Westerheijden D. Akkreditierung im europäischen Kontext: Neuere Entwicklungen der Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum// Handbuch Akkreditierung von Studiengängen: Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis / Bretschneider Falk, Wildt Johannes [Hrsg.]. – 2. Aufl. – Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2007. – S. 105-120. – (GEW Materialien aus Hochschule und Forschung, Band 110).

освіту» були внесені зміни, які закріпили мінімум необхідних вимог для реалізації Болонської декларації, надавши їм статус таких, що доповнюють національну освітню систему. Тим самим ВЗО Німеччини було надане право вибору системи підготовки студентів, як за класичним німецьким, так і за новим європейським варіантом підготовки бакалаврів та магістрів.

Слід нагадати, що до підписання Болонської декларації після закінчення навчання студенти в Німеччині отримували різні звання й ступені. Заключний документ залежав від виду програми спеціалізації та курсу навчання. ***Дипломний ступінь*** присуджували всі види ВЗО після проведення екзамену й виконання письмової дипломної роботи, яка засвідчує вміння студента розглядати проблеми свого фаху. У дипломі вказується головна спеціалізація.

Для інженерних спеціальностей загальним є звання *«Diplom-Ingenieur»*, для інших поряд зі словом «диплом» вказується фах. Диплом був базовим документом для початку професійної діяльності, особливо в промисловості й бізнесі.

Звання *«магістра»* (*Magister Artium (M.A.)*) до впровадження Болонської системи присуджували лише в мистецьких і гуманітарних спеціальностях після такої ж системи (екзамени й дипломна робота), як і для отримання диплома у *«Diplom-Ingenieur»*, але деталі процедури залежали від ЗВО. У посвідченні магістра спеціалізація не вказувалась.

Третім видом завершення вищої освіти є державні іспити, які проводяться для бажаючих вступити на державну службу чи працювати у регульованих державою спеціальностях (право, шкільна освіта, медицина, фармацевтика, харчова хімія). Державні іспити для майбутніх вчителів здійснювали під контролем земель, іншими кваліфікаціями і званнями займається Федеральний уряд. До екзаменаційних комісій, які приймають державний іспит, входять як викладачі ЗВО, так і урядовці. Так, наприклад, правники після складання першого рівня випускних *держіспитів теоретичного змісту* (***Referendarsexamen***) повинні 1-2 роки працювати, а потім скласти *другий держіспит* (***Assessorexamen***), де вони мають засвідчити вже набуті практичні навички. Після цього вони стають повноправними державними службовцями.

Як бачимо, у Німеччині до початку Болонського процесу вже існував певний поділ на різні форми завершення вищої освіти. Отже, основним завданням перед Німеччиною стало пристосування національної системи до загальноприйнятої європейської.

Глобалізація та національна специфіка концепту вищої освіти Німеччини у міжнародних університетських рейтингах

Глобалізація концепту вищої школи все частіше змушує сумніватись у виправданості спроб національної регламентації освітніх планів чи напрямів дослідницької діяльності та водночас веде ***до інтернаціоналізації процесів моніторингу і забезпечення якості освіти***. Болонська декларація значною мірою посприяла активізації загальноєвропейської співпраці в цій сфері. На концептуальному рівні її наслідком стало визначення єдиних стандартів і критеріїв якості вищої освіти, на функціональному – провадження практики моніторингу та забезпечення якості європейськими ЗВО з розробкою відповідного інструментарію.

Перехід до наступного етапу дослідження – аналізу технології моніторингу якості вищої освіти в Німеччині на початку XXI століття – вимагає зауваження, що й надалі питання розглядатиметься в контексті реалізації концепції Болонського процесу.

Логіка здійснюваного аналізу вимагає звіряння проміжних ситуативних результатів з концептуальною та функціональною структурами моніторингу якості вищої освіти. У цьому контексті привертають до себе увагу міжнародний (світовий, континентальний), національний, регіональний, локальний рівні. На практиці вони реалізуються, зокрема, у

вигляді рейтингувань, побіжно згадуваних вище процедур експертизи та акредитації, системних опитуваннях різних категорій зацікавлених осіб тощо.

Важливим з огляду визначення дійсного стану якості вищої освіти Німеччини в цілому і моніторингу міжнародного рівня зокрема є аналіз рейтингів університетів та участі в них німецьких ЗВО. Зупинимося на найавторитетніших із них.

Німеччина досить широко представлена у номінації **«Топ 500»** світового рейтингу університетів (Academic Ranking of World Universities)[25] – див. ***таблицю 1*** і ***таблицю 2***.

Протягом 2010-2016 років ЗВО ФРН займали в ньому від 32 до 38 позицій щорічно. Набувши популярності в США, внутрішні (національні за рівневою характеристикою функціональної структури моніторингу) рейтинги ЗВО з 1990 року почали складатися і в Німеччині. Найбільш відомими серед них є рейтинги газет та інших періодичних видань: Spiegel, Focus, Handelsblatt, Karriere, Wirtschaftswoche, Capital, Zeit та ін. Рейтинги базуються на численних статистичних даних та суб'єктивних судженнях, отриманих у результаті опитувань студентів, викладачів та роботодавців.

У залежності від типу ЗВО формується перелік індикаторів оцінювання. Наприклад, свої критерії пропонує ***Центр розвитку вищої школи*** (Centrum für Hochschulentwicklung). Індикатори центру відображають якість навчання та підготовки настільки, наскільки це можливо зробити зі сторонньої неупередженої оціночної позиції.

Таблиця 1

Німеччина в номінації «Топ 500» світового рейтингу університетів (Academic Ranking of World Universities) за 2012-2016 рр.

Категорія	*Кількість вищих освітніх закладів Німеччини*				
Academic Ranking of World Universities)	2013 рік	2012 рік	2014 рік	2015 рік	2016 рік
Топ 500	36	34	32	38	37
Показник у %	7,2	6,8	6,4	7,6	7,4

Таблиця 2

Узагальнені результати для лідера німецьких університетів

№	Університет	Гуманітарні науки	Медичні науки	Інженерно-технічнінауки	Біонауки	Фізичні науки	Соціальні науки	Разом
	Мюнхенський університет Людвіга-Максиміліана (Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU)) – LMU Munich	4	4	4	3	5	2	22

[25] URL: http://www.shanghairanking.com/

Лондонський щотижневий спеціалізований журнал з питань вищої освіти «Times Higher Education»[26] (див. Таблицю 3) щороку публікує Світовий рейтинг університетів – перелік кращих ЗВО світу, визначений за якістю наданої ними освіти, якістю дослідної роботи, якістю організації освітнього процесу та перспективністю на світовому рівні. Рейтинг базується на 13 показниках ефективності (якості), що дозволяє вважати його комплексним і збалансованим. Отримані результати є відкритими для широкого загалу та цілком об'єктивними. Вони викликають довіру всіх суб'єктів освітнього процесу: студентів, викладачів, адміністрації ЗВО, роботодавців, представників держави.

Показники ефективності об'єднані у п'ять груп:

– ***навчання*** – умови організації навчального процесу (30% від загальної рейтингової оцінки);

– ***дослідницька діяльність*** – об'єм, прибутковість, репутація (30% від загальної рейтингової оцінки);

– ***цитованість*** – вплив результатів дослідної роботи на діяльність світової освітньо-наукової спільноти (30% від загальної рейтингової оцінки);

– ***практична цінність*** – прибутковість, уведення інновацій у різних галузях промисловості (2,5% від загальної рейтингової оцінки);

– ***міжнародні перспективи*** – міжнародна мобільність викладачів і студентів, міжнародна дослідницька співпраця (7,5% від загальної рейтингової оцінки).

У Топ 50 *університетів гуманітарного спрямування* 2010-2011 р. жоден німецький ЗВО не потрапив. Натомість у 2011-2012 р. до нього увійшли відразу 5 університетів Німеччини. У 2012-2013 р. і їх кількість у рейтингу зменшилася до чотирьох, проте представлені освітні заклади зайняли вищі місця порівняно з попереднім роком.

У Топ 100 найкращих *університетів гуманітарного спрямування* за 2013–2014 та 2014-2015 роки представники від Німеччини лишаються незмінними, посідаючи місця переважно в першій половині списку. Ті ж самі університети входять до Топ 50 та Топ 100 у 2010-2015 роках і в галузі медичних наук. В останньому Топ 100 до них долучився Франкфуртський університет імені Йоганна Вольфганга Гете, посівши почесне соте місце.

До Топ 50 *інженерних і технологічних університетів* у 2010-2012 роках належали Університет Фрайбурга імені Альбрехта Людвіга та Мюнхенський технічний університет. 2012-2013 р. виявився для ЗВО цієї категорії невдалим. Завдяки розширенню Топ 50 до Топ 100, у 2013-2014 р. до когорти кращих приєдналися ще 3 німецьких університети. У 2014-2015 німецьке представництво було найширшим – одразу 5 університетів. Загалом за період з 2010 до 2016 кращими серед інженерних та технологічних ЗВО стали 7 німецьких університетів.

Топ 50 університетів за напрямом біонауки чи науки про життя у 2010-2011 та у 2012-2013 роках залишився без «німців». Посівши високу 27-му позицію в 2011-2012 році, Мюнхенський університет Людвіга-Максиміліана утримався на ній протягом року. В 2013-2014 році заклад повернувся до рейтингу Топ 100 разом зі ще двома університетами, а в 2014-2015 і 2016 рр. місто Мюнхен було представлене одразу двома університетами.

Сім університетів увійшли до Топ 50 та Топ 100 протягом 2010-2016 рр. в галузі фізичних наук.

Найвище місце посів Мюнхенський університет Людвіга-Максиміліана у 2014–2016 рр, а найнижче (100) – Берлінський університет імені Гумбольдта.

У номінації соціальних наук до нього увійшли 3 німецьких університети, посідаючи місця у другій половині списку.

[26] URL://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/.

Слід зазначити, що німецькі університети, які хоч раз потрапили до переліку кращих, за поодинокими винятками, не залишали його й надалі, до того ж посиливши свої позиції (посівши вищі місця).

За кількістю ЗВО-учасників рейтингу, можна зробити висновки про якість вищої освіти в певних галузях. Найвищий рівень визнання отримали медичні університети та університети фізичних наук. Рекордсменом серед німецьких університетів за даними Топ 50 та Топ 100 щотижневика «Times Higher Education» за 2010-2015 роки став Мюнхенський університет Людвіга-Максиміліана. Зведені результати досягнень німецьких університетів у Топ 50 та Топ 100 рейтингу The Times Higher Education World University Rankings за 2010–2015 роки вміщено до таблиці 3.

Таблиця 3

Лідер ЗВО Німеччини – Мюнхенський університет Людвіга-Максиміліана – у рейтингах The Times Higher Education World University Rankings у 2014-15 і 2015-2016 рр.

Times Higher Education (THE) World University Rankings 2014-2015 pp.:

The *Times Higher Education* World University Rankings 2014-2015 list the best global universities and are the only international university performance tables to judge world class universities across all of their core missions – teaching, research, knowledge transfer and international outlook. The top universities rankings employ 13 carefully calibrated performance indicators to provide the most comprehensive and balanced comparisons available, which are trusted by students, academics, university leaders, industry and governments. View methodology

29	LMU Munich Germany

29-е місце у світовому рейтингу

Times Higher Education (THE) World University Rankings 2015-2016 pp.:

The *Times Higher Education* World University Rankings 2015-2016 list the best global universities and are the only international university performance tables to judge world class universities across all of their core missions – teaching, research, knowledge transfer and international outlook. The top universities rankings employ 13 carefully calibrated performance indicators to provide the most comprehensive and balanced comparisons available, which are trusted by students, academics, university leaders, industry and governments.

30	LMU Munich Germany

30-е місце у світовому рейтингу

- В цілому

77,3

- Навчання

70,5

- Міжнародні перспективи

62,8

- Промисловість/Дохід

100,0

- Дослідження

77,4

- Цитування

85,7

Ранжування по темі – 2016

- Науки про життя = 29 -ї
- Фізичні науки = 25 -ї
- Мистецтво та гуманітарні науки = 23 -ї
- Клінічна, доклінічні та здоров'я = 25 -ї
- Громадські науки= 45 –ї

Детальніше про LMU (Мюнхенський університет ім.Людвіга-Максиміліана)

Маючи понад 500-річну історію, LMU є одним з найстаріших університетів у світі. Безперервно високе досягнення, він вважається одним з кращих у Німеччині і є одним з лідерів глобальної системи вищої освіти.

LMU є провідною науково-дослідницькою установою й водночас зберігає провідні позиції у системі вищої освіти; має більш ніж 50000 студентів, – що робить його одним з найбільших університетів не лише у Німеччині, а й у світі. Його 18 факультетів обслуговують викладання понад 200 освітніх курсів.

Його прославлені дослідження призвели до численних наукових нагород, з серед яких – 26 лауреатів Нобелівської премії, і більше 20 Премії Лейбніца – вищої науково-дослідної та академічної нагороди Німеччини. Серед загалу широко відомих випускників університету належать у тому числі Папа Римський Бенедикт XVI, який написав і захистив свою докторську дисертацію та постдок дисертацію в LMU, поет Бертольд Брехт, фізик Макс Планк.

Оцінюванню підлягають зокрема: факти – матеріально-технічне оснащення, співвідношення кількості викладачів до чисельності студентів, кількість актуальних наукових публікацій на одного викладача, витрати на дослідницьку роботу (сума внесків третьої сторони на викладача); судження студентів – кількість отриманих консультацій, можливість отримати консультацію, інтенсивність консультацій щодо самостійної роботи, допомога при проходженні практики, кількість освітніх програм та взаємозв’язок між ними, якість освітніх методик, міжнародна співпраця, якість організації освітнього процесу (планомірність, регулярність, відповідність змісту занять порядку екзаменів, прозорість екзаменаційної системи), зв'язок теорії з практикою (кількість проектних семінарів, заняття проведені практиками), інформування про затребуваність професії на ринку праці та допомога в пошуках місця роботи, організація оцінювання якості навчання та залучення студентів до аналізу його результатів, можливості для дистанційного інтерактивного навчання, оснащення бібліотек (доступність необхідних джерел та кількість робочих місць), стан і оснащеність освітніх приміщень, наявність ІТ-інфраструктури, програми обміну студентами на міжнародному рівні; судження викладачів – перелік п’яти на їхню думку найкращих ЗВО, без урахування закладу, де вони працюють.

Впевненості у тому, що наведені дані й судження є точними, повними та валідними, додає їх відкритість та доступність для широкого загалу. Це засвідчує високу вираженість суспільної ініціативи в контексті характеризованого рівня моніторингу за прийнятою його

функціональною структурою. Однак бази даних, як і сам процес оцінювання в деталях, зазвичай є недоступними для тих, хто послуговується рейтингами. Останнє вказує на низьку інформативність моніторингової процедури (це за тією ж функціональною структурою). Окрім цього, рейтинги скоріше показують враження учасників опитування, аніж реальний рівень якості наданих ЗВО послуг. Студенти інколи навмисно сприяють своїми відповідями підвищенню рейтингу свого ЗВО, аби завдяки його «добрій славі» мати в перспективі кращі шанси на працевлаштування. Проте сказане не знижує значення рейтингів як фактора підвищення якості вищої освіти, дозволяючи побачити позитивні та негативні сторони певного вишу і в майбутньому позбутися останніх. Особливого значення набувають рейтинги з огляду їх впливу на вибір потенційними студентами навчального закладу і формування загального контингенту останнього.

Процеси і перспективи інтернаціоналізації в системі вищої освіти Німеччини

З точки зору структури і цілей, «пейзаж освіти» у Німеччині в основному ділиться на три різновиди ЗВО. Розрізняють (найбільш загально):

1) *університети*;

2) *університети прикладних наук*;

3)*академії мистецтва, кіно і музики*.

У той час як класичні університети пропонують широкий спектр предметів, *технічні університети* (ТУ) зосередитися на фундаментальних досліджень в області інженерних і природничих дисциплін. З 2006 р. дев'ять провідних технічних університетів створили мережу TU9.

Університети розглядають себе не тільки в якості освітніх інститутів, але і в якості науково-дослідницьких центрів також, і як такі навіть сьогодні втілюють виховний ідеал Вільгельма фон Гумбольдта щодо єдності наукових досліджень і викладання. Основною метою університетів є сприяння молодим вченим, на шляху до мотивування до отримання фундаментальних та спеціальних знань, а також університети прагнуть навчати вчених для роботи і дослідження незалежно один від одного.

220 *університетів прикладних наук* (FH) є унікальними для Німеччини. Введення права університетів прикладних наук присуджувати докторські ступені, які в даний час мають право робити тільки класичні університети, в даний час обговорюється.

Згідно Німецької конференції ректорів (HRK), у 2015-2016 навчальному році студенти в Німеччині могли вибирати з поміж 399 ЗВО (121 університетів, 220 університетів прикладних наук і 58 художніх і музичних академій). Разом вони пропонують 17,731 освітніх курси. В рамках Болонського процесу зі створення Єдиного європейського простору вищої освіти (EHEA), що розпочалося у 1999 році, 87,4 відсотка усіх освітніх курсів в системі вищої освіти в даний час ведуть до ступеня бакалавра і магістра. 238 ЗВО фінансуються державою, 40 церквою і 121 в приватному порядку.

В цілому, число осіб, зайнятих в наукових заняттях зростає: У той час як в 2005 р це співвідношення першокурсників склав 37 відсотків, близько половини молодих людей у Німеччині в даний час отримують вищу освіту.

Федеральний закон «Про допомогу в підготовці працівників» (BAföG) надає їм можливість закінчити курс навчання незалежно від фінансового становища своєї сім'ї.

У 2015-2016 рр.[27] налічувалося 2,7 мільйона студентів, зареєстрованих у ЗВО, серед них 301350 не є німецькими громадянами.

[27] Тут і далі усі фактологічні дані наводяться за офіційним Федеральним щорічником: URL: http//www.facts-about-germany.de.

З 2011 року загальна кількість студентів зросла на 18 відсотків, а кількість іноземних студентів майже на 20 відсотків за той же період. На сьогоднішній день (2017 р.) у два рази більше іноземців, які навчаються в університетах Німеччини, ніж у 1996 р. Більшість міжнародних студентів приїжджають з Китаю, Росії та Індії.

Це робить Німеччину найпопулярнішою неангломовною країною для іноземних студентів. Тільки США і Великобританія є більш привабливими.

Технічні університети мають особливо гарну репутацію для підготовки інженерів – 25 відсотків першокурсників є іноземними студентами.

У той же час німецькі ЗВО збільшили кількість міжнародних навчальних програм та освітніх курсів загалом до 1104 загалом.

Безліч структурованих курсів докторантури є особливо привабливим для іноземних докторантів. Той факт, що здебільшого принципом більшості німецьких вищих освітніх закладів є не стягувати плату за навчання, надає їм додаткову перевагу.

Федеральний уряд ФРН і уряди федеральних земель вирішують зростання числа зайнятих в академічних досліджень разом – у кінці 2014 року в рамках «Пакту про вищу освіту 2020», вони вирішили фінансувати до 760000 додаткових абітурієнтів у найближчі роки. Протягом усього терміну дії «Пакту вищої освіти з 2007 по 2023», федеральний уряд надасть 20,2 млрд євро, а федеральні землі – 18,3 млрд євро.

З 2005 року Федеральний уряд і землі фінансують особливо видатні дослідні проекти та об'єкти в рамках ініціативи «Перевага». На сучасному етапі програми (2012-2017) 45 аспірантур, 43 кластери передового досвіду та 11 інституційних стратегій розподілені по 44 університетам й отримують фінансування. Обсяг фінансування у цей період становить 2,7 млрд євро. Аналогічний рівень фінансування передбачається і після 2017 року.

Інтернаціоналізація залишається важливою загальнодержавною темою. Ще 2014 р. спільне дослідження Німецької служби академічних обмінів (DAAD), Німецької конференції ректорів визначили близько 31000 міжнародних угод про співробітництво, укладених майже з 300 ЗВО з 5000 партнерами вищої освіти у 150 країнах світу, серед них багато програм призводить до отримання подвійного ступеня. Багато ЗВО ФРН беруть участь у розвитку німецьких освітніх курсів і створення вищих освітніх закладів на основі німецької моделі по усьому світу, а вже створені і функціонують у Єгипті, Китаї, Йорданії, Казахстані, Монголії, Омані, Сінгапурі, Угорщині, В'єтнамі і Туреччині.

Підвищення *мобільності студентів* серед німецьких студентів аналогічним чином фінансується. Серед них 30 відсотків з них вже здійснили навчання за кордоном. Надалі передбачається, що кожен другий німецький випускник вищої освіти для посилення освітнього рівня буде регулярно перебувати за кордоном під час навчання. Цьому сприятиме державне фінансування та стипендії; також такі як програми Erasmus+ підтримують ці навчальні поїздки.

Процеси і перспективи інтернаціоналізації в університеті-лідері (LMU)

Мюнхенський університет ім. Людвіга-Максиміліана (Lüdwig-Maximilians Universität München, LMU München) у столиці Баварії, Мюнхені, на південному сході Німеччини – це один з лідерів серед дослідницьких університетів Європи. Заснований ще у 1472 році, Університет Людвіга-Максиміліана входить до спілки п'ятнадцяти найбільших та найрозвиненіших університетів Німеччини German U15 e.V.та Ліги європейських дослідницьких університетів League of European Research Universities (LERU). LMU München – найрейтинговіший університет Німеччини.

Саме ж місто Мюнхен визнане одним з найкращих студентських міст світу (14-е місце у світовому рейтингу) за результатами рейтингу найкращих студентських міст світу QS Best Student Cities ranking.

Роком заснування Мюнхенського університету ім. Людвіга Максиміліана є 1472, місцем заснування – місто Інгольштадт. Створено університет герцогом Людвігом Багатим, котрий отримав у цьому підтримку Папи Римського. Навчальному закладу відводилася важлива роль у період Реформації (його працівники та учні виступали проти Мартіна Лютера). Більше двох століть університет знаходився під впливом ордену єзуїтів. З 1800 року, за указом короля Максиміліана I Баварського, Мюнхенський університет був перенесений і знаходився в Ландсхкте, а з 1826 його остаточним місцем розташування стало місто Мюнхен.

Нове XX століття принесло багато змін в організацію роботи університету. Його масштаби істотно розширилися, з'явилося багато нових факультетів і на сьогоднішній день Мюнхенський університет ім. Людвіга Максиміліана є одним з найбільших освітніх закладів в Німеччині. На його базі побудований досить значний науково-дослідницький комплекс, при університеті діє Центр біотехнології, – до речі, він усього один у Європі, – є тут і науковий інститут агрофізики, дослідницькі інститути астрономії і навіть обсерваторія з унікальним телескопом. При університеті є навіть власна клініка, в якій проводяться науково-дослідницькі роботи по медицині. У бюджеті клініки зосереджена приблизно третя частина бюджету університету, а це близько 300 тисяч євро. Кращий в країні економіко-дослідний центр залучає на роботу найвидатніших економістів з усього світу.

На сьогоднішній день в університеті налічується 19 факультетів, на яких навчається 44000 студентів. Викладацькою і науковою діяльністю тут займається 3800 наукових працівників, серед яких 800 професорів. Велика частка викладачів – іноземці. Усього ж штат співробітників навчального комплексу налічує близько 14000 осіб, а факультети університету та близько 170 його інститутів можна знайти більш ніж за 100 адресами.

Щорічно з Мюнхенського університету випускається по 5000 молодих фахівців, а також 1500 вчених успішно захищають дисертації і здобувають ступінь доктора, у тому числі приблизно 100 осіб заслуговують право на викладання в університеті своєї дисципліни.

Підготовка фахівців здійснюється на 18 факультетах за 170 напрямами підготовки, серед яких і гуманітарні дисципліни, і математика, і безліч природничих наук. Університет випускає висококваліфікованих спеціалістів у галузі економіки, юриспруденції, медицини, педагогіки, соціології, історії, філології, психології та інших наук. Пишається Університет ім. Людвіга Максиміліана підготовкою за рідкісними спеціальностями, наприклад, за спеціалізацією історії і культури Єгипту, економічною історією, економікою країн Східної Європи.

Щоб вступити до Мюнхенського університету ім.Людвіга Максиміліана потрібно пройти серйозний конкурс. Вступити сюди важко навіть німцям, а тому іноземних студентів тут не так багато, всього 9%. Середній бал в атестаті повинен бути дуже високий, це стосується і іноземців. Але при цьому є якісь квоти на певних факультетах для іноземних студентів.

Основною вимогою для вступу до ЗВО є відмінне володіння німецькою мовою. Для поліпшення рівня його знання, ви можете відвідати курси німецької мови, які були організовані для студентів з усього світу, де кожен зможе зміцнити наявні знання.

Іноземці обов'язково повинні мати такий же атестат про середню освіту, як і німці, тобто атестат рівня Abitur. Вітчизняні шкільні атестати даного рівня не мають, тому для вступу потрібно провчитися два роки у будь-яком вітчизняному ЗВО.

Багатий на історію, із неймовірною кількістю фахів і бездоганною науковою репутацією – Мюнхенський університет Людвіґа-Максиміліана (LMU) приваблює як німецьких, так і іноземних студентів.

Перелік лауреатів знаних наукових і Нобелівських премій в Мюнхенському університеті Людвіґа-Максиміліана – немов біографічний довідник Who is Who німецьких геніїв: починаючи з Вільгельма Конрада Рентґена, Вернера Гайзенберґа й закінчуючи Конрадом Лоренцом.

Тут читав свої лекції соціолог Макс Вебер і лікар-хірург серця й легенів Фердинанд Зауербрух. Отже, обравши Мюнхенський університет Людвіґа-Максиміліана, студенти вирушають слідами великих.

Із сьогоднішніх майже 50 тисяч студентів тут навчається близько 14 відсотків іноземців. Усі вони переконані в тому, що славетне ім'я їхнього закладу збільшує їм шанси отримати роботу. Університет у свою чергу пропонує студентам приблизно 150 напрямів підготовки на 18 факультетах. Навчатися тут можна усьому – від єгиптології до стоматології.

Окремих інженерних спеціальностей у даному офіційно визнаному елітному ЗВО немає – їх можна вивчати в Мюнхенському технічному університеті, теж елітному. У 2012 році обом закладам вдалося захистити цей свій ***симбіотично-інтегрований статус***. В Мюнхенському університеті Людвіґа-Максиміліана пишаються, що його виокремили з-поміж ЗВО, які взяли участь у боротьбі за статус елітного. Йому задовольнили усі запити: Магістерські програми, чотири Еліт-cluster, проект розвитку за назвою Еліт-LMU, пов'язаний із підтримкою молодих фахівців.

Статус елітного закладу додає не лише репутації, але й коштів. До LMU вони надходять передусім до кас природничих і технічних спеціальностей. У цих галузях університет уже давно працює на рівні з провідними. Так, журі Еліт-initiative переконали програми для магістрів у галузі дослідження головного мозку. У рамках цього проекту здійснюються дослідження в різноманітних сферах: біологічній, нейропсихологічній та науково-теоретичній.

Успішні наукові проекти в галузі нанотехнологій, досліджень протеїну, лазерної чи астрофізики будуть здійснюватися до 2017 року. Окрім цього, в LMU заснують ще кілька магістерських програм у галузі системної біології, археології і – спільно з університетом Реґенсбурґа – у сфері системної неврології та дослідження Східної Європи.

Мюнхенський університет ім. Людвіга-Максиміліана в цифрах:

- понад 50 000 студентів;
- 18 факультетів;
- приблизно 150 освітніх програм;
- понад 700 професорів у викладацькому складі;
- 130 бібліотек, крім головної бібліотеки;
- 14 дослідницьких інститутів-партнерів;
- 14 нобелівських премій за проведені дослідження.

Рейтинги університету

За даними рейтингу університетів Times Higher Education World University Rankings LMU München з 2013 р. входить до Топ-30 найкращих світових університетів та займає перше місце серед ЗВО Німеччини. Також це стосується і окремих факультетів університету – наприклад, у 2015 році факультет фізики зайняв 13-е місце серед найкращих факультетів фізики та астрономії у світі за результатами міжнародного рейтингу університетів QS World University Ratings.

Факультети університету

Університет пропонує студентам великий вибір напрямків підготовки за рівнем бакалавр, магістр і доктор на 18 факультетах:

- Факультет правознавства (Juristische Fakultät);
- Факультет підприємницької діяльності (Fakultät für Betriebswirtschaft);
- Факультет економіки (Volkswirtschaftliche Fakultät);
- Факультет медицини (Medizinische Fakultät);
- Факультет ветеринарії (Tierärztliche Fakultät);
- Факультет історії та мистецтвознавства (Fakultät für Geschichts- und Kunstw issenschaften);
- Факультет філософії, теорії науки та релігієзнавства (Fakultät für Philosophie, Wissenschaftstheorie und Religionswissenschaft);
- Факультет психології та педагогіки (Fakultät für Psychologie und Pädagogik);
- Факультет культурології (Fakultät für Kulturwissenschaften);
- Факультет мовознавства та літературознавства (Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften);
- Факультет соціальних наук (Sozialwissenschaftliche Fakultät);
- Факультет математики, інформатики та статистики (Fakultät für Mathematik, Informatik und Statistik);
- Факультет фізики (Fakultät für Physik);
- Факультет хімії та фармацевтики (Fakultät für Chemie und Pharmazie);
- Факультет біології (Fakultät für Biologie);
- Факультет геології (Fakultät für Geowissenschaften);
- Факультет католицької теології (Katholisch-Theologische Fakultät);
- Факультет євангельської теології (Evangelistisch-Theologische Fakultät).

Вступ в університет

Документи на програми різного напрямку можна подавати двічі на рік: на зимовий семестр – до 15 липня та на літній семестр – до 15 січня. Переважна більшість програм викладаються німецькою мовою, але є й деякі англомовні бакалаврські та здебільшого англомовні магістерські й докторські програми.

Літні програми Університету ім. Людвіга-Максиміліана

Щороку в серпні понад 500 студентів з 80 країн світу обирають вивчати німецьку на мовних курсах при університеті Людвіга-Максиміліана. Дані курси організовуються для дорослих від 18 років, у групах до 15 студентів і розраховані на студентів різних рівнів володіння німецькою.

Такі курси, як правило, проводять у серпні, а прийом заявок на участь у них триває до 1-го червня.

Додатково університет організовує щороку у серпні спеціалізовані мовні курси за наступними напрямками:

- німецька бізнес-мова;
- підготовка до мовних іспитів DSH та TestDaF;
- німецька для професії;
- академічна німецька.

Studienkolleg та підготовка до університету

Studienkolleg федеральної землі Баварія (Studienkolleg bei den Universitäten des Freistaates Bayern) у м. Мюнхен готує протягом двох семестрів майбутніх студентів до вступу в більшість університетів цієї землі.

Студенти, які збираються навчатися в Lüdwig-Maximilians Universität München у найближчому семестрі, можуть пройти тут також підготовчі курси, метою яких є підготувати

студента до навчання в університеті: інтенсивні мовні курси з німецької у поєднанні з орієнтаційним (ознайомчим) курсом щодо життя в університеті та Мюнхені загалом. Така підготовка триває приблизно місяць перед зимовим семестром (у вересні) та перед літнім семестром (у березні).

Міжнародне співробітництво

Традиція LMU як топ-Європейського університету знаходить своє відображення в структурі співпраці в галузі наукових досліджень, навчання та обміну студентами. В останні роки LMU підкреслив свою міжнародну репутацію та розширюється за рахунок нових партнерських відносин. У центрі уваги інтернаціоналізації LMU лежить в Європі, а потім в Північній Америці і Азії.

Обмін в дослідженні і науці

Численні співробітництво і обміни з партнерами по всьому світу сприяють Популярність LMU у міжнародному навчально-науковому співтовариств.

В рамках успішних програм мобільності та підтримки Європейського Союзу, LMU має на рівні мобільності студентів і викладачів на майже 1000 індивідуальних контрактів з 300 університетами в усіх країнах ЄС і Європейської економічної зони, а також з університетами Швейцарії.

Ще 150 угод про обмін в країнах за межами Європи, LMU на міжнародному рівні пов'язані між собою і поза програмами ЄС. Створені спеціальні відділи відповідно до угод про наукову співпрацю у світі, які регулюють наукові контакти і обмін студентами і багатих до програм спільної ступеня з партнерськими університетами за кордоном. Крім того, багато програм освітньо-наукової координації і обмінні заходи сприяють на рівні факультетів і окремих відомств до підвищенню рейтингів LMU в рамках міжнародного навчально-наукового співтовариства.

Міжнародне бюро координує міжнародне співробітництво університету ЛМУ і консультує факультети в ініціації і розвитку міжнародних партнерських відносин. .

Міжнародні університетські центри LMU:

•*Баварська-Американський центр* в Мюнхені пропонує широкий спектр інформації по Північній Америці, у тому числі дослідження і обміну;

•*Баварська Американська академія* є асоціацією дослідників баварських університетів, які мають справу з культурними сферами Північної Америки.

•*Навчально-науковий баварсько-каліфорнійський центр* фокусується на просуванні у високотехнологічних галузях наук про життя, інформаційних та комунікаційних технологіях, нових матеріалах, екологічних технологіях та розвитку мехатроніки.

•*Баварсько-французький науковий центр* (BFHZ, по-французьки – CCUFB) має в якості мети активізацію німецько-французького співробітництва в галузі вищої освіти і наукових досліджень. Область включає всебе спеціальні консультаційні послуги для студентів, дослідників і університетів, різні програми підтримки та розвитку подій в франко-німецькому контексті. BFHZ працює в тісній співпраці з університетом німецько-французького в Саарбрюкен разом.

•*Данський інноваційний центр мережі компаній та науково-дослідницьких і освітніх установ* (функціонує і у Данії, і в Німеччині). У центрі уваги центру знаходиться проблематика у галузях навколишнього середовища та енергетики, інформаційних і комунікаційних технологій, наук про життя і дизайну.

•*Баварський академічний центр для Центральної, Східної та Південно-Східної Європи* (BAYHOST) сприяє розвитку співробітництва у сферах наукових досліджень і викладання разом з університетами у Східній Європі. Він надає консультації з питань науково-технічного співробітництва, координує наукові контакти і підтримує обмін студентами та науковцями.

•*Баварський академічний центр Китаю* (BayCHINA) зорієнтований на студентів та науковців з Німеччини, Баварії та Китаю, які зацікавлені або у залучені до навчання за кордоном або до програм обміну, заохочуючи конкретний обмін між вченими з Баварії і Китаю, співробітництво в галузі наукових досліджень і навчання та спонукає до контактів з китайськими освітньо-науковими установами.

Міжнародні спеціальні програми

LMU пропонує спеціальні міжнародні програми, багато з яких спеціально зорієнтовані для північноамериканського ринку:

•*Щорічна програма навчання в Мюнхені* розроблена Коледжем Льюїса і Кларка у Портленді (штат Орегон) для американських студентів. Це надає їм можливість провести рік навчання в LMU, а також засвоїти програму з німецької культури.

•*Програма «Євро/Вчені»* спеціально розроблена для північноамериканського ринку вищої освіти Програми «Навчання за кордоном» Ліги європейських дослідницьких університетів, членів-засновником якої є й Мюнхенський університет. Особливо талановиті студенти з США та Канади можуть отримати грант в якості наукового співробітника для засвоєння поточних досліджень в своїй області.

•*Мюнхенський Міжнародний літній університет* об'єднує підготовчі мовні курси для студентів з-за кордону, а також академічні студії і культурну програму.

Міжнародний ареал університетів-партнерів LMU:

CONTINENT	INSTITUTIONS
Africa	9
Asia	72
Central America	7
Europe	367
North America	44
Oceania	12
South America	24
All continents	535

LMU є членом основних європейських мереж та інститутів академічних обмінів:

- Ліги європейських дослідницьких університетів, яка представляє інтереси найвагоміших дослідницьких університетів у Європі. ЛЄДУ була заснована у 2002-2006 рр. як об'єднання двадцяти університетів. Метою ЛЄДУ є сприяння активній участі в європейській вищій освіті і наукових дослідженнях, серед іншого і для того, щоб забезпечити всебічну фінансову підтримку для розвитку фундаментальних досліджень.

- Міжнародноо університету Венеція був заснований у 1997 році як об'єднання десяти університетів. Мета цього міжнародного центру – спільне навчання та наукові дослідження. Він пропонує щорічні університетські навчальні програми.

- Німецької служби академічних обмінів (DAAD), котра є спільною організацією німецьких університетів з метою просування міжнародних зв'язків німецьких ЗВО із зарубіжними країнами шляхом обміну студентами і науковцями та в рамках міжнародних програм і проектів.

Міжнародне співробітництво в рамках програми «LMUexcellent»:

В окремих напрямках LMU підтримує нові форми науково-технічного співробітництва і тісніших інституційних контактів. Засобом для цього є кпрограми напрямку LMUexcellent і слугують, щоб зробити вагомішим міжнародний профіль LMU.

•Метою проекту ***«Стратегічна співпраця»*** є сприяння сталій співпраці досліджень з окремими партнерами з університетської інституціоналізації. З цією метою здійснюються спільні науково-дослідні проекти для заохочення і підтримки вчених, які реалізуються у межах міждисциплінарних семінарів і конференцій.

•***LMU-UCB*** «Дослідження в галузі гуманітарних наук». Важливим стратегічним партнером LMU в США є Каліфорнійський університет Берклі: спільні дослідницькі проекти спільно фінансуються в галузі гуманітарних наук у межах Програми «LMU-Берклі дослідження в гуманітарних науках».

•***LMU-Todai*** «Співпраця у науках». Ключовим тут є співпраця з Університетом Токіо («Todai») зі створення спільних науково-дослідницьких проектів в галузі природничих наук.

•***Форум молодих вчених LMU-Гарвардського університету***. Створений в якості платформи для міждисциплінарного обміну знаннями молодими вченими з LMU і Гарвардського університету.

Новації та модернізація німецької системи вищої освіти у контексті Болонського процесу

Новим для Німеччини було запровадження ступенів (кваліфікаційних рівнів) *бакалавра* та *магістра* («майстра») у загальноєвропейському розумінні, що стикається з низкою проблем та супроводжується дискусіями в самій країні. Зокрема, у вищий школі Німеччини відбуваються структурні зміни, розробка та апробація нових підходів, моделей, технологій підготовки майбутніх фахівців[28]. Розробляються й впроваджуються нові навчальні програми, які орієнтують та адаптують систему вищої освіти, що ґрунтується на двох основних освітніх циклах та передбачає здобуття ступенів бакалавра та магістра за модулями 3+2 чи 4+1. Термін навчання для отримання ступеня бакалавра складає від 6 до 8 семестрів, магістра – від 2 до 4 семестрів. У тому випадку, якщо ці курси є поступовими етапами програми навчання, їх тривалість не може перевищувати 10 семестрів. Саме вищі навчальні заклади повинні слідкувати, щоб студенти закінчували навчання вчасно.

21 січня 2000 року Наукова Рада Німеччини опублікувала рекомендації щодо впровадження нової структури отримання та присвоєння ступенів (бакалавр/магістр) у вищих освітніх закладах країни. У січні 2002 року були розроблені рекомендації щодо введення двоступеневої системи у вищих професійних закладах освіти Німеччини.

Вже через рік Постійна конференція міністрів освіти та культури прийняла рішення щодо академічної класифікації нових ступенів та випустила «10 тез про введення ступенів бакалавра та магістра в Німеччині», у яких говорилося про двоступеневу систему навчання, самостійність, професійність та профільні типи бакалаврських та магістерських курсів, послідовну та непослідовну систему навчання, середній період отримання освіти, якість та акредитацію нових курсів. Ініціативи знайшли також підтримку з боку федерального уряду та урядів земель, робота яких полягала у розробленні та реалізації пілотних програм та проектів, спрямованих на структурну підтримку реформ вищої освіти.

Для підтримки запровадження двоступеневої системи було підготовлено декілька спеціальних програм: пілотна програма «Орієнтація освітніх програм на міжнародні

[28] Liessmann K. P. Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. – Wien: Paul Zsolnay, 2010. – 176 s. – S. 37.

стандарти», «Інтегровані двоступеневі програми навчання» та «Майстер Плюс», програма, яка зокрема дозволяє легко увійти в систему вищої освіти Німеччини іноземним студентам, що вже мають диплом першого ступеня вищої освіти. Запровадження нової ступеневої системи освіти підтримано також багатьма конференціями, симпозіумами та іншими інформаційними заходами[29].

Законодавством передбачаються нові механізми акредитації освітніх програм та нова система оцінки якості освіти. У 1998 році Постійною конференцією міністрів освіти та культури земель була складена процедура акредитації курсів на отримання ступеня бакалавра та магістра. Станом на вересень 2016 року було акредитовано 2531 (36,8 %) бакалаврських та магістерських освітніх програм, із них відповідно 1364 – бакалаврських та 1167 магістерських.

Необхідно звернути увагу на систему переходу від бакалавра та магістра до професійної діяльності. Усі бакалаври мають право продовжити навчання в магістратурі з метою здобуття ступеня магістра. У свою чергу студенти, які отримали ступінь магістра в університеті, іншому вищому навчальному закладі або вищій професійній школі, можуть продовжити своє навчання в *аспірантурі*. Окрім того, особливо обдаровані студенти після отримання ступеня бакалавра та проведення відповідного тестування також можуть бути допущені до навчання в аспірантурі[30].

Досвід впровадження двоступеневої системи вищої освіти в Німеччині демонструє таку тенденцію: мало хто з випускників-бакалаврів завершує свою освіту й переходить до професійної діяльності (це зараз є характерним як для усіх країн ЄС, так і в останній період й для України). *Спеціаліст-бакалавр*, зважаючи на невизначеність свого статусу, належно не підкріплений необхідними практичними вміннями та навичками, стикається зі значними перешкодами щодо працевлаштування. Так, наприклад, група провідних технічних університетів виступила із заявою, що для інженерних наук саме магістр, а не бакалавр повинен бути правилом[31]. Аналогічна ситуація виникла також і з учителями. Була пропозиція брати на роботу вчителями молодших класів спеціалістів зі ступенем бакалавра, але Міністерство освіти ФРН наголосило на тому, що *лише магістр буде мати можливість викладати в школі*. Федеральний уряд та землі зазначили, що впровадження нової двоступеневої системи повинно супроводжуватись заходами, які сприяють прийняттю цих ступенів суспільством, економікою та відкривають випускникам нові можливості на ринку праці. У свою чергу роботодавці у так званій Кельнській декларації наголосили на тому, що кваліфікація для професії є невід'ємним елементом першого, базового ступеня.

Характерною особливістю реформування німецької вищої освіти стало паралельне функціонування старої і нової систем академічних ступенів. Як перехід на «болонський варіант», так і неприєднання до нього, мають свої ризики та переваги. Наприклад, ще й до сьогодні у ФРН диплом магістра не скасовує обов'язковий державний іспит для юристів, медиків і педагогів. Фактично *на рівні бакалавра отримуються тільки базові фахові знання*, що викликає в освітньому середовищі сумніви в можливості якісної наукової

[29] Zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre: Entschließung des 176. Plenums vom Hochschulrektorenkonferenz. – URL: http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/zur-evaluation-im-hochschulbereich-unter-besonderer-beruecksichtigung-der-lehre/.

[30] Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft / Europäische Union // EUROPA:Zusammenfassungen der EU-Gesetzgebung. – 2016. – URL: http://europa.eu/legislation_summaries/ institutional_ affairs/ treaties/treaties_eec_de.htm/.

[31] Wex P. Bachelor und Master: die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland; ein Handbuch / von Peter Wex. Berli : Duncker und Humblot, 2016. – 448 s. – S..91.

підготовки. Роботодавці та суспільство у Німеччині ще не досить чітко уявляють, у чому саме полягає специфіка освіти та кардинальні відмінності на рівнях бакалавра та магістра.

У свою чергу Міністерство економіки та праці ФРН не провело роботу зі встановлення чіткого переліку посад, для заняття яких достатньою є кваліфікація «бакалавр».

Але в подальшому слід очікувати динамічного розвитку запровадження бакалаврських та магістерських курсів та збільшення кількості студентів, які будуть обирати нові навчальні програми, оскільки ще не всі університети провели широкомасштабне введення двоступеневої системи навчання. Однак, починаючи з 2003 року міністри науки і освіти німецьких земель досягли принципової угоди про запровадження двоступеневої системи вищої освіти і активно впроваджують її.

Німеччина досить обережно реформує свою систему вищої освіти в контексті завдань Болонського процесу. У Німеччині існує чітка нормативно-законодавча база, на основі якої відбувається реформування системи вищої освіти країни у дусі Болонської декларації, також існує система державного фінансування Болонського процесу, створені відповідні соціально-політичні та економічні умови перебудови та розширення національної освітньої системи.

Досвід Німеччини може бути корисним при розробці стратегій реструктуризації державних систем вищої освіти та вищих освітніх закладів для інших європейських країн-учасниць Болонської ініціативи, а також для України, яка стала на шлях системної трансформації вищої освіти. Основними напрямами на шляху конструктивних динамічних перетворень у вищій освіті Німеччини є якісна освіта на всіх рівнях підготовки, інноваційний розвиток освіти, розвиток суспільства на засадах конкурентоспроможності освіти[32].

Обов'язково необхідно враховувати, що на «розвиненому Заході» в цілому, а у Німеччині зокрема, у системах/моделях освіти незважаючи на усі відмінності, спільним є те, що усі ідеї і розвідки у даному напрямі ґрунтуються перш за все на дослідженні суспільного контексту освітньо-виховних процесів[33]. Тобто педагогічних підходів – з активним використанням напрацювань *філософії освіти* та *соціальної філософії* (тому для її найменування часто використовують термін *«**соціальна філософія освіти**»*), яка, фактично і є ідейним, методологічним і міжнауковим «містком» між освітянською і суспільствознавчою проблематиками сучасних наукових досліджень.

У концепціях, напрямах *«соціальної філософії освіти»* досліджуються перспективи формування інтегрованої соціально-гуманістичної системи філософії, освіти, менеджменту, суспільного виховання і формування інтелектуальної особистості в контексті розвитку інститутів громадянського суспільства, демократичної суспільно орієнтованої освіти і управлінської практики у світі в умовах глобалізаційних процесів (що є вагомим для розвитку соціуму та освіти України на сучасному її етапі)[34] .

Тобто аналізується і водночас впроваджується в освітній дискурс модернізація соціального та економіко-політичного розвитку і потенціал антропологічно-психологічної структури людини в ціннісно-нормативному вимірі сучасного глобалізованого суспільства світу, реформаційні стратегії в соціумі, освіті і менеджменті, їхня глобалізація та процеси інституалізації і перспективи гуманізації систем освіти, управління, суспільного виховання.

---

[32] Maassen O.T. Die Bologna-Revolution: Auswirkungen der Hochschulreform in Deutschland. – 4. Aufl. – Frankfurt am Main: Bankakad.-Verl., 2015. – X, 231 s. – S.82.

[33] Zinchenko V.V. The Education in techno-structures of Society// The Culture and Power of Knowledge: Inquiries into Contemporary Societies. – 2016. – Berlin and New York: de Gruyter. – P.39-50. – S.42.

[34] Waterkamp D. Vergleichende Erziehungswissenschaft: Ein Lehrbuch / Dietmar Waterkamp. – Münster: Waxmann, 2016. – 255 s. – S.212.

РОЗДІЛ 2.
СТРАТЕГІЇ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ: ФРАНЦІЇ, ФІНЛЯНДІЇ, ІТАЛІЇ
(М. Дебич)

Стратегія інтернаціоналізації вищої освіти у Франції

Інтелектуальна і культурна спадщина Франції упродовж довгого часу служить міжнародним магнітом і перевіреним стандартом її вищої освіти, а дослідницькі установи сприяли і продовжують сприяти міжнародній привабливості країни. Як наслідок, Франція є третьою найбільш популярною країною для навчання іноземних студентів після США і Великої Британії[1].

Університети прагнуть стати міжнародними, оскільки це досить ефективний спосіб забезпечити якість навчання і викладання. Найбільш ґрунтовне дослідження стану інтернаціоналізації вищої освіти у французьких закладах вищої освіти (ЗВО) провели Patricia Pol і Andrée Sursock [2].

За даними Міністерства освіти, вищої освіти і наукових досліджень (the Ministry of Education, Higher Education and Research) Франція посідала третє місце за кількістю проектів у сьомій Рамковій програмі Європейського Союзу з досліджень та технологічного розвитку (the Seventh Framework Programme for Research and Technological Development, FP7), яка є основним інструментом фінансування досліджень в Європейському Союзі (ЄС), і шосте місце за кількістю наукових публікацій. Рівень міжнародного співробітництва в наукових публікаціях також є одним з найвищих у світі (47% усіх публікацій з міжнародними партнерами)[3].

Незважаючи на ці очевидні переваги, Франція не може собі дозволити нехтувати станом своєї міжнародної репутації. Міжнародна арена переповнена іншими учасниками, всі змагаються за вищий рейтинг. Це, а також цілий ряд внутрішніх і зовнішніх факторів, спонукало політиків реструктуризувати систему вищої освіти з метою підвищення її міжнародної привабливості, позиціонування і впливу.

У 2013 році у Франції було 2,42 млн студентів, з них – 12% складали іноземці. Французька система вищої освіти і наукових досліджень характеризується значним ступенем інтернаціоналізації, що підтверджується обсягом прийому іноземців, а також міжнародним науковим партнерством.

До складу системи вищої освіти сучасної Франції входять три основних типи закладів освіти:

Університети (73 університети – 1,5 млн студентів): всі університети є державними закладами і від усіх вимагається проводити політику неселективного прийому на перший курс для ступенів бакалавра і магістра; плата за навчання є низькою і однаковою як для національних, так й іноземних студентів. Починаючи з 2002 року запроваджена Болонська триступенева структура, відома як реформа ліценціат-магістр-доктор філософії (réforme LMD for Licence-Master-Doctorat). Вона була реалізована наступним чином: перший ступінь або ліценціат (180 кредитів ECTS), другий – магістр (120 кредитів ECTS) і третій – доктор філософії (3–4 роки навчання).

---

[1] UNESCO. Global flow of tertiary-level students. 2014. – URL: http://www.uis.unesco.org/education/pages/international-student-flow-viz.aspx

[2] de Wit H. Internationalisation of Higher Education. Study / H. de Wit F. Hunter, L. Howard, E. Egron-Polak // Brussels, European Parliament, 2015. – 319 p.

[3] Там само.

Технологічні інститути, засновані в університетах, пропонують професійно-орієнтований короткий ступінь (у міжнародних стандартах – диплом типу «B»), два роки навчання (120 кредитів ECTS). Сорбонна, що з 1970-х років поділена на багато окремих профільних університетів (Париж 1, Париж 2 тощо), залишається одним з найвідоміших брендів у світі, однак, не тільки вона, а й усі французькі ЗВО мають можливість залучати міжнародних студентів і дослідників завдяки своїм міжнародним освітнім програмам та дослідницьким проектам.

Вищі школи (приблизно 3000): є багато типів селективних шкіл, починаючи з 20 елітних інженерних і бізнесових вищих шкіл (engineering and business grandes écoles) з високим рівнем дослідницьких і докторських програм, 300 членів Конференції вищих шкіл (Conférences des Grandes Écoles, CGE), спеціалізовані школи сільського господарства, архітектури, мистецтва і багато інших, в основному, приватних у галузі менеджменту. Всі ці школи, зазвичай, мають високі вимоги для вступу, які, наприклад, для «grandes écoles» передбачають два роки навчання у спеціалізованих закладах після завершення середньої освіти. Диплом інженера магістра (дипломований інженер) присвоюють після закінчення короткого циклу навчання 120 залікових одиниць ECTS (підготовчі курси), потім ще 180 залікових одиниць ECTS. З історичних причин не всіма цими школами керує Міністерство освіти, вищої освіти і наукових досліджень; інші міністерства керують деякими з них: Міністерство промисловості керує школою гірничої справи та сільського господарства; Міністерство оборони – політехнічною школою; Міністерство довкілля й екології – школою будівництва мостів і доріг, і т. д.). Міжнародна репутація топових шкіл надзвичайно висока.

Дослідницькі інститути (30): серед науково-дослідницьких організацій Національний центр наукових досліджень (the Centre National de la Recherche Scientifique, CNRS) є найбільшим (близько 2000 наукових, технічних і адміністративних співробітників, включаючи докторантів) і має перше місце за кількістю проектів, представлених і вибраних в Європейській 7 Рамковій програмі (7РП); 95% дослідницьких лабораторій є змішаними дослідницькими підрозділами, які являють собою спільні підприємства із закладами. Це означає, що 60% претендентів на ступінь PhD, зареєстрованих в докторській школі, працюють у лабораторіях, які належать науково-дослідній установі й закладу вищої освіти або вищій школі. Ці організації мають досить суттєві міжнародні бюджети на дослідження і партнерські відносини, особливо з закладами Сполучених Штатів Америки. Зазначимо, що найбільша кількість спільних публікацій Національного центру наукового дослідження є також з американськими партнерами. Національний центр наукового дослідження заснований 19 жовтня 1939 року фізиком Jean Baptiste Perrin.

Хоча більшість студентів навчаються в державних ЗВО (82% в 2013 році), приватний сектор зростає порівняно швидко: темп зростання приватного сектору був 57% починаючи з 2000 року, у порівнянні з 4% у державному секторі.

Однією з особливостей французької системи є те, що основна частина еліти країни як у державному, так і в приватному секторах, є випускниками згаданих вище топ-20 інженерних, господарських, адміністративних шкіл, дослідницьких вищих шкіл або вищих нормальних шкіл (écoles normales supérieures), що спеціалізуються в галузі фундаментальних, соціальних і гуманітарних наук. Така ситуація створює великий тиск на громадські (державні) університети, вони зобов'язані пропонувати систему ступенів, яка повинна відповідати потребам дуже різноманітних студентів і значно посилити науково-дослідницьку діяльність.

Для посилення взаємодії між цими трьома різними типами закладів закон від 23 липня 2013 року, який регулює вищу освіту і дослідження, заклав основу для співробітництва, що й призвело до появи нових ЗВО і науково-дослідницьких установ. Мета полягала в створенні комплексів з університетів та інших закладів (communautés

d'universités et d'établissements, COMUE), щоб реструктуризувати французьку вищу освіту і наукові дослідження до 2015 року, а також створити 25 регіональних або міжрегіональних центрів передового досвіду у Франції. Географічний розподіл забезпечив наявність топових закладів вищої освіти і наукових досліджень у всіх частинах країни.

З історичних причин три основних фактори впливають на політику інтернаціоналізації на національному та інституційному рівнях. Вони зіграли вирішальну роль в еволюції французької політики в галузі міжнародного співробітництва.

З 1960-х років Франція є активним членом організації «Франкофонія» (Міжнародна організація франкофонії, Organisation Internationale de la Francophonie) і відігравала значну роль у створенні освітнього потенціалу в своїх колишніх колоніях. Структура системи вищої освіти у франкомовних країнах Африки формувала національну політику інтернаціоналізації Франції протягом більше 30 років (з 1960-х до 1990-х рр.) і вплинула на профіль іноземних студентів. Отже, майже 50% іноземних студентів (кредитна та ступенева мобільності) з цих регіонів.

Національна політика включає запровадження грантових ініціатив Міністерством закордонних справ, створення агенції франкомовних університетів (French-speaking university agency, AUF), програми мобільності, які дають змогу численним професорам і керівникам університетів влаштуватися на роботу закордоном (це вважається патріотичним актом і підтримується державою), програми технічної допомоги у галузі вищої освіти і досліджень для створення дослідницьких лабораторій, а також підготовку докторантів – майбутніх викладачів університетів та ін.

Франція веде активну роботу та досягає високих показників успішності у програмі Еразмус і дослідницьких програмах, наприклад, «Дії Марії Склодовської-Кюрі». Ця програма є частиною програми «Горизонт 2020» – програми ЄС, направленої на дослідження та інновації, а також підтримку кадрів, зайнятих у цій сфері. 65000 дослідників скористаються перевагами міжнародної та міжсекторної мобільності, отримають привабливі умови праці до 2020 року. Крім того, «Дії Марії Склодовської-Кюрі» – це основна програма ЄС для структурованих кандидатських тренінгів, що профінансує 25000 програм (PhD) упродовж наступних 7 років. Генеральний директорат Європейської Комісії з питань освіти та культури координує програму, що здійснюється Виконавчим агентством ЄС з питань досліджень (Research Executive Agency).

Планується, що до 2020 року завдяки програмі «Дії Марії Склодовської-Кюрі» 15000 дослідників отримають можливість розпочати або продовжити свою кар'єру в Європі. Крім того, заохочуються відрядження до інших частин світу.

Франція також відіграла важливу роль у створенні Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору. Сорбонська Декларація у 1998 році спричинила появу Болонського процесу. Франція підтримала і впровадила більшість з основних інструментів Болонського процесу, в тому числі провела реформи ступенів ліценціат-магістр-доктор (Licence-Master-Doctorat – LMD) в 2002 році, створила Національну комісію з професійних кваліфікацій (the National Commission for Professional Qualifications, CNCP) для валідизації нових ступенів, а в 2007 році замінила існуючу Раду оцінювання на Національну агенцію з оцінювання досліджень і вищої освіти (the National Agency for the Evaluation of Research and Higher Education, AERES).

У кінці 1980-х років європейський вимір в освіті, безумовно, сприяв розвитку відділів міжнародних відносин у ЗВО. Перша місія цих відділень – співпрацювати з програмою Еразмус і підтримувати внутрішньо європейську кредитну мобільність. Крім того, участь у створенні Європейського простору вищої освіти визначається як одне із завдань державної служби, якими наділив університети закон 2007 року «Про вищу освіту» і закон 2013 року «Про вищу освіту і наукові дослідження».

Існують помітні й більш приховані явища, які змусили розвивати згадані відділи. Вище відзначено, що більшість наукових публікацій створюють авторські групи змішаного складу і публікуються від імені багатьох наукових організацій чи установ. Негативним наслідком подібної інтегро-інтернаціоналізації є невключення цих французьких чи інших закладів у підрахунки міжнародних рейтингів[4].

Коли в 2003 році з'явився Академічний рейтинг університетів світу (Шанхайський рейтинг), він виявився чимось на зразок вибуху бомби: тільки три французьких університети і жодна з вищих шкіл чи дослідницьких закладів – не потрапили в ТОП-100. У рейтинг 2015 року в ТОП-100 потрапили 3 університети та Вища нормальна школа (Париж)[5].

Виникли побоювання, що французькі університети можуть розглядатися як менш привабливі, а центр уваги національних та інституційних стратегій перейде до основних наукових країн і країн БРІКС (Бразилія, Російська Федерація, Індія, Китай, Південна Африканська Республіка). Саме тому Франція створила двосторонні комісії на вищому рівні, наприклад, з Бразилією, Китаєм, Індією, Японією, Російською Федерацією і Південною Кореєю; визначила конкретні наукові галузі; досягла домовленості щодо визнання ступенів; запропонувала спеціальні програми зі стипендіями; організувала двосторонні форуми.

Національна політика інтернаціоналізації

Упродовж останніх 20 років національна політика в області інтернаціоналізації вищої освіти мала вирішальне значення і ґрунтувалася на трьох основних підходах.

Насамперед розроблено міжвідомчий підхід з метою створення умов для підвищення привабливості Франції в цілому. У 2013 році створена стратегічна рада по привабливості (Strategic Council for Attractiveness), яка пропонує шляхи для залучення інвестицій від закордонних компаній і поліпшення інтеграції міжнародних талантів, дослідників та студентів. Координація здійснюється під керівництвом Президента Республіки.

У сфері вищої освіти і наукових досліджень значний акцент робиться на ступеневу мобільність (як залучити таланти, студентів, молодих дослідників, наукових працівників та співробітників і покращити якість перебування), на інтернаціоналізацію освітніх програм і наукових досліджень у співпраці з промисловістю (освітні програми іноземними мовами, розвиток стажування у французьких компаніях та дочірніх компаніях закордоном). Іншими питаннями в центрі обговорення є умови для видачі віз, поліпшення соціального забезпечення і питання приймаючих сімей.

Французьке Міністерство закордонних справ (the French Ministry of Foreign Affairs) через розвиток дипломатичної політики працює на зміцнення французького глобального впливу і сприяння двостороннім стратегіям співробітництва у галузі вищої освіти та наукових досліджень. Воно координує культурну та наукову дипломатію і підтримується другою за величиною мережею аташе з питань культури у світі (135 країн світу), найбільшою мережею шкіл і коледжів закордоном, французькими спілками (Alliances Françaises), французьким інститутом (Institut Français), конкретними програмами та інструментами співробітництва у галузі вищої освіти та наукових досліджень. Прикладом є грантова програма французького уряду, бюджет якої 80 млн. євро, – стипендії від уряду Франції (Bourses du gouvernement français, BGF). З 2011 року ця програма називається «Campus France» та підпорядкована Генеральному Директорату міжнародних відносин.

[4] Filliatreau G. Attractivité de la France dans le domaine de l'enseignement supérieur: points forts, points faibles / G. Filliatreau, P. Vidal // Campus France, Collection Repères, n°7, Juillet, 2011.

[5] Об Академическом Рейтинге Университетов Мира. – URL: http://www.shanghairanking.com/ru/aboutarwu.html

Міністерство національної освіти, вищої освіти і наукових досліджень (The Ministry of National Education, Higher Education and Research, MENESR) координує вищу освіту та дослідження, в тому числі, інтернаціоналізацію, яка є невід'ємною частиною його загальної стратегічної мети. Впродовж останніх 15 років воно розробило систему грантів для вихідної кредитної та ступеневої мобільності з правами на основі соціальних критеріїв.

Ці принципи втілюються в конкретні дії на інституційному та національному рівнях.

Міжнародне співробітництво є невід'ємною частиною заяви про місії університетів, яке закріплено в законі Edgar Faure 1968 року, що був відповіддю на події «студентської революції». Він ґрунтовно реорганізував систему вищої освіти, створив умови для розвитку автономії закладів, участі студентів і викладачів у їхньому управлінні, запровадив багатодисциплінарність.

Закон від 26 січня 1984 року (закон Саварі) закріпив основні принципи попереднього закону – принцип автономії закладів вищої освіти, доступності освіти, а також увів нове поняття «професійне навчання» як складову вищої освіти. Положення закону Саварі стосуються не тільки основної освіти (початкової, середньої, вищої), але й освіти дорослих, наукових досліджень, поширення результатів освітніх реформ, міжнародного співробітництва у сфері освіти. Ця концепція була розширена і скерована на розвиток Європейського простору вищої освіти, а закон «Про вищу освіту і наукові дослідження» (2013) регулює новий напрям інтернаціоналізації, такий як можливість надання освітніх програм іноземними мовами.

Принцип рівності для всіх студентів – вітчизняних чи іноземних запобіг уведенню диференціації плати за навчання, хоча в 2005 році постановою уряду дозволено плату за навчання у разі особливих послуг, що надаються іноземним студентам у рамках цієї угоди про співпрацю.

З 1990 року міністерство підписало чотирирічні (зараз п'ятирічні) контракти з близько 200 ЗВО про розподіл ресурсів і акредитацію ступенів та наукових колективів. Ці контракти включають конкретну міжнародну главу, яка інтегрована у загальний стратегічний процес з 2005 року. Після введення в дію закону «Про освіту» в 2013 році, ці договори укладені на рівні COMUE (асоціацій університетів), а міжнародна стратегія стала одним із критеріїв ефективності діяльності університету для міністерства.

Минулий досвід реалізації схеми регіональних дослідних кластерів (regional research cluster), відомих як полюси досліджень і вищої освіти (pôle de recherche et d'enseignement supérieur, PRES), показав, що міжнародні стратегії важко здійснювати колективно, якщо вони не включені в загальну стратегію дослідження кластерів і якщо вони не мають сильної політичної підтримки від усіх членів полюсів досліджень і вищої освіти[6]. Тому в перших контрактах, підписаних у 2014 році чотирма паризькими асоціаціями університетів, помітний вплив цієї навчальної і наукової політики, яка передбачає розподіл компетенцій між поєднаними партнерами з обраних країн, як і відповідних ресурсів і засобів.

Міністерство освіти, вищої освіти і досліджень має бюджет близько 50 млн євро для фінансування конкретних проектів, програм, кампусів та шкіл за кордоном.

Нещодавно були уточнені міжнародні завдання у національній стратегії в галузі досліджень і вищої освіти. Національна програма дослідження на тему «Франція Європа 2020» (France Europe 2020) прийнята в квітні 2013 року, відображає стратегічні пріоритети програми «Горизонт 2020 великі виклики» (the Horizon 2020 Grand Challenges) і виокремлює Середземномор'я в якості пріоритетної мети для розвитку.

[6] Pol P. Towards new forms of institutional cooperation: The story of a pole of research and higher education (PRES) at the east of Paris / P. Pol // Leadership and Governance in Higher Education, 3, 2012b. D 7– 2.

Інтернаціоналізація інтегрована в загальну стратегію національної вищої освіти і представлена в якості засобу побудови майбутнього для Франції завтрашнього дня (la France de demain)[7]. У стратегії запропоновано кілька цільових завдань, які лягли в основу європейської і гуманістичної моделі інтернаціоналізації.

До них відносяться: культура прийому або «ласкаво просимо» (hosting culture – culture de la bienvenue); підвищення якості інтернаціоналізованих курсів; виховання студентів громадянами світу (мова і культура); допомога в організації міжнародної мобільності студентам з обмеженими фінансовими ресурсами. Стратегія також пропонує необхідність вести дискусію про вищу плату для іноземних студентів і зменшення плати студентам, які є менш забезпеченими. Ця стратегія має на меті подвоїти кількість вхідних і вихідних міжнародних французьких студентів (як кредитних, так і ступеневих). Ця пропозиція втілена в план дій в кінці 2014 року і прийнята як «Біла книга» разом з стратегією національного дослідження.

Охоплення французькою вищою освітою розширилося за рахунок розвитку двомовних масових відкритих он-лайн курсів (massive open online courses, MOOC), які розміщені на національній платформі «Французький цифровий університет» (France Université Numérique, FUN), з яскраво вираженим акцентом на франкомовні країни[8]. У цьому контексті основні характеристики політики інтернаціоналізації та їх реалізація засновані на таких трьох видах діяльності:

- *залучення іноземних студентів*

Метою є залучити студентів і молодих дослідників на конкретні навчальні програми та програми докторського ступеня і ступеня магістра. Ці студенти приїжджають з країн зі стійким економічним розвитком, зокрема, з країн з перехідною економікою, а також з країн південної півкулі. Це можна тільки вітати в загальних рамках солідарності та співпраці. Отже, близько 30% вхідних студентів (ступеневої й кредитної мобільності) будуть отримувати академічні стипендії.

- *створення французьких закладів закордоном і двосторонніх партнерських відносин з цільовими країнами*

Ця стратегія була розроблена в XIX столітті. З тих пір і, зокрема впродовж останніх 20 років, ця політика змінилася і підходи урізноманітнилися. Наведемо деякі приклади проектів, які координуються на національному рівні:

- П’ять французьких шкіл за кордоном, створених у період з 1846 року по 1928 рік, сприяють розвитку наукових досліджень і підготовці кадрів для досліджень у соціальних і гуманітарних науках: французькі школи в Афінах, Римі, Мадриді, на Далекому Сході, Французький Інститут Археології Східного Каїра (Écoles Françaises d’Athènes et de Rome, Casa Velazquez à Madrid, l’École Française d’Extrême Orient, l’Institut Français d’Archéologie Oriental du Caire).

- Автономні франкомовні університети з різним національним статусом: Університет Галатасарай у Стамбулі в Туреччині (Galatasaray University); французькі університети в Каїрі в Єгипті (Université Française d’Egypte), в Єревані у Вірменії (Université Française d’Arménie), університет науки і технологій у Ханої у В’єтнамі (Université des Sciences et Technologies).

- Школи та університети, створені на основі двосторонніх угод, стали самостійними після періоду суттєвої фінансової і дипломатичної підтримки Франції. До них відносяться:

[7] Stratégie nationale de l’enseignement supérieur, juillet 2014. – URL: http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/STRANES/05/3/Rapport_etape_StraNES_8_juillet_-_17h04_339053.pdf

[8] FUN: Higher Education Excellence. Online, Free and Open Courses. – URL: https://www.france-universite-numerique-mooc.fr/

- у Північній Африці і на Близькому Сході: Вища школа в Бейруті і вища алжирська школа справ у Лівані й Алжирі; (École Supérieure de Beyrouth and École Supérieure Algérienne des Affaires in Lebanon and Algeria);

- у В'єтнамі: Франко-В'єтнамський центр для управління, франко-в'єтнамська програма для підготовки інженерів (Centre Franco-Vietnamien pour la Gestion, Programme Franco-Vietnamien pour la Formation des Ingénieurs);

- у Китаї з 1999 року: різні інститути техніки і технологій в Пекіні (Центральний Пекін) (Beijing (Centrale Pékin), Ухань (Wuhan), Шанхай (Shanghai), Тяньцзінь (Tianjin)і Гуанчжоу (Canton)[9].

- просування французької вищої освіти та студентської мобільності

Французьке агентство по просуванню вищої освіти і міжнародної мобільності Кампус Франс (Campus France) створено 27 липня 2010 року. Агентство об'єднало три структури: агентство EduFrance (створене в 1998 році), асоціацію Egide та міжнародну діяльність Національного центру працівників університетів і науковців (Centre National des Oeuvres Universitaires et Scolaires, CNOUS). Кампус Франс має 145 офісів у 114 країнах і управляє всіма грантами на вхідну мобільність від французького уряду або закордонних закладів та працює під спільним керівництвом Міністерства закордонних справ і Міністерства вищої освіти та досліджень[10].

З 1995 року агентство «Еразмус + освіта в Європі, освіта Франції» сприяє впровадженню європейських програм і управляє вихідною мобільністю Еразмус.

Регіони, департаменти і міста мають різні ініціативи щодо стимулювання і фінансування мобільності, двостороннього співробітництва, дослідницьких проектів і аспірантів. Немає консолідованих даних на національному рівні, хоча Асоціація французьких регіонів (the Association of French Regions) стверджує, що всі регіони впровадили політику інтернаціоналізації в сфері вищої освіти і наукових досліджень, але деякі регіони беруть більш активну участь, ніж інші в цій області.

Частина міжнародної стратегії на національному та інституційному рівнях полягає у підготовці випускників на робоче місце, підвищуючи їх кваліфікації для більшого успіху на міжнародному ринку праці. І бізнес, і промисловість, прагнучи залучити найкращих фахівців, все більше і більше залучені в процес інтернаціоналізації. Компанії беруть участь у фінансуванні французьких програм закордоном (наприклад, в інженерних школах в Бразилії, Китаї і Мексиці) і пропонують навчання в інтернатурі іноземним студентам у своїх філіях або в головних офісах.

Аналогічним чином, французькі компанії розробляють спільні лабораторії з зарубіжними університетами, такі як спільна лабораторія для спалювання в кисневому середовищі (the Air Liquide Joint Laboratory for Oxy-Combustion), заснована в Китаї в 2010 році з університетом Чжецзян (Zhejiang); Эссилорський міжнародний дослідницький центр (the Essilor International Research Centre) при медичному університеті Веньчжоу (the Essilor International Research Centre with the Medical University of Wenzhou WIEOR); і Веолійський центр передових технологій довкілля (the Veolia Environment Joint Research Centre for Advanced Environmental Technologies) спільний науково-дослідний центр передових екологічних технологій, створений з Університетом Цінхуа (Tsinghua University)[11].

---

[9] de Wit H. Internationalisation of Higher Education. Study / H. de Wit F. Hunter, L. Howard, E. Egron-Polak // Brussels, European Parliament, 2015. – 319 p.

[10] Établissements d'enseignement supérieur et de recherché. – URL: http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid56594/ecoles-francaises-a-l-etranger.html; http://www.iau-aiu.net/content/iau-global-surveys

[11] de Wit H. Internationalisation of Higher Education. Study / H. de Wit F. Hunter, L. Howard, E. Egron-Polak // Brussels, European Parliament, 2015. – 319 p.

У французькому контексті міжнародні інституційні політики тісно пов'язані з національною стратегією інтернаціоналізації і європейськими політиками, як згадувалося вище. Однак, практичне втілення залежить від спроможностей закладів та установ розробити свою власну політику і стратегії.

Інституційні стратегії інтернаціоналізації

Розширена сфера автономії, що останнім часом надана закладам Франції, підвищила їх адміністративний і стратегічний потенціал, включаючи формування планів і заходів з інтернаціоналізації. Таким чином, різні реформи, проведені у Франції з 1984 року (закон Саварі), і закон Пекреса «Свободи і відповідальності університетів» 2007 року (Liberties and Responsibilities of Universities або Law Pécresse), дозволили французьким університетам мати більше інституційної автономії, яка веде до стратегічних підходів на інституційному рівні.

Крім того, контрактна політика, яка реалізується з 1990 року, стала елементом підтримки стратегічного процесу закладу; інші фактори зміни в напрямку до більш стратегічних заходів включають процедури зовнішнього оцінювання Національного комітету оцінювання (the National Evaluation Committee, CNE, 1984-2007) і Національне агентство оцінювання досліджень і вищої освіти (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, AERES), яке базується на п'ятирічному циклі зовнішнього інституційного оцінювання (з 2007 року).

У результаті, стратегічний потенціал закладів зростає, а міжнародна політика і стратегії реалізуються на конкретній основі або інтегровані в загальну стратегію закладу. В обох дослідженнях глобального опитування Міжнародної асоціації університетів 2014 року та Європейської асоціації університетів 2013 року підтверджено, що інтернаціоналізація стає важливою для керівництва закладів вищої освіти у Франції і Європі, що міжнародні стратегії розробляються і реалізуються все успішніше[12]. Це підтверджують 59 відповідей на анкети від закладів вищої освіти Франції (переважно з неуніверситетського сектору).

Разом з тим, аналіз представлений Національним агентством оцінювання досліджень і вищої освіти (червень, 2012 року) показав, що Міжнародну стратегію всього закладу раніше не брали до уваги як сильну або слабку позицію[13].

Незважаючи на проблеми запровадження спільної європейської і міжнародної стратегії на факультетах та інституційному рівні, французькі заклади були дуже активні в: розробці політики в області мобільності (полегшення кредитного і ступеневого визнання, створення 23 пунктів «єдиного вікна» для вирішення проблеми з візою, житлом і культурною діяльністю, надання схем грантів тощо); інтернаціоналізації освітніх програм навчання (магістратури іноземними мовами, програми кредитної мобільності на всіх рівнях, програми, запрошення і найм іноземних працівників, подвійні та спільні ступені, спільне керівництво дисертаціями, експорт освітніх програм); створенні філій кампусів закордоном, наприклад: Сорбонна Абу-Дабі (La Sorbonne Abu Dhabi), Інститут Туніс-Париж Дофін (Institut Tunis-Paris Dauphine), вищі школи економіки і торгівлі в Сінгапурі (Ecole supérieure des sciences économiques et commerciales, ESSEC), Міжнародний інститут в Марокко (Institut National des Sciences Appliquees, INSA); розробці спільних наукових програм за допомогою різних інструментів, таких як міжнародні змішані підрозділи (international mixed units, UMI) і асоційовані міжнародні лабораторії (the associate international laboratory, LIA) – обидві у

[12] Egron-Polak E. Internationalization of higher education: Growing expectations, fundamental values: IAU 4th global survey / E. Egron-Polak & R. Hudson // Paris: International Association of Universities; EUA (2013).

[13] Pol P. L'évaluation de la dimension internationale: pratiques et débats à l'AERES / P. Pol // Campus France, Dossier Indicateurs de l'internationalisation, Juin 2012.

вигляді спільних підприємств закладів з Національним центром наукового дослідження (Centre National de la Recherche Scientifique, CNRS).

Ключові показники ефективності французької інтернаціоналізації: мобільність студентів і викладачів

Переживши значне зростання на 90% у 1998 році, Франція займала третє місце по міжнародній мобільності аж до 2008 року; зараз вона на четвертому місці, з незначним зниженням за останні чотири роки. У даний час Франція має 6% інтернаціональних мобільних студентів[14]. Іноземні студенти становили 12% від загальної чисельності студентів у 2013 році (близько 295000), 75% з них навчалися в університетах. 11% іноземних студентів навчаються на першому ступені бакалавр, 18% – на ступені магістр і 41,5% – на ступені доктор філософії. Франція демонструє дуже високий рівень привабливості на докторські програми та дослідження, де конкретні стратегії для міжнародного набору і спільних публікацій були розроблені докторськими (PhD) школами.

У 2012–2013 навчальному році 45% міжнародних аспірантів виконували дослідження у фундаментальних наукових дисциплінах і 33% у галузі суспільних і гуманітарних наук. А от 61% випускників аспірантів були у фундаментальних науках і 22% – в соціальних і гуманітарних науках. Це можна пояснити майже повною обов'язковістю трудового контракту для майбутніх інженерів чи науковців у лабораторіях, де відбувалися дослідження. Цього немає в соціальних і гуманітарних науках. Тут докторські студії триваліші й менш результативні.

Географічне походження вхідних студентів виявляє значні відмінності за рівнем навчання, близько 50% складають вихідці з Африки (26% з Північної Африки, Марокко найпопулярніша країна походження). У той час як 20% іноземних студентів приїжджають з країн Азії (Китай є другою за популярністю країною походження, що становить 10,5% іноземних студентів). Студенти з Азії, в основному, здобувають ступінь доктора філософії і складають 30% від всіх іноземних докторантів (близько 10% у 2002 році), відразу за Африкою.

Частка студентів Європейського Союзу є 20% на всіх рівнях. Найбільша кількість європейських студентів з Німеччини (на шостому місці, що склало 3% від усіх іноземних студентів), далі йдуть Італія (2,9%), Іспанія (2%), Російська Федерація (1,7%), Румунія (1,6%) і Португалія (1,4%).

За даними Міністерства освіти, вищої освіти і наукових досліджень і ЮНЕСКО Франція знаходиться на четвертому місці по вихідній мобільності (близько 55000 студентів закордоном), але реальна цифра може бути значно вищою, якщо включити всі види мобільності, включаючи стажування та консолідовані дані, що йдуть від самих закладів. Агентство «Еразмус+ Франція освіта» (The Agence Erasmus+ France Education Formation), раніше відоме як агентство 2e2f (the 2e2f Agency), оцінює показник вихідної мобільності близько 130 000 чоловік.

Перші результати програми Еразмус+ є позитивними для Франції у сфері вищої освіти, із збільшенням бюджету на 14%. Франція є другою країною ЄС за показником вихідної мобільності (близько 26000 студентів, трохи менше, ніж в Іспанії і більше, ніж в Німеччині), а третьою – для вхідної мобільності (після Іспанії і Німеччини). Франція є провідною країною для стажування – вихідної мобільності; це відповідно до навчальної політики на рівні магістра і збільшення підтримки, що надається для того, щоб знайти місця в іноземних компаніях за кордоном.

[14] Organisation for Economic Co-operation and Development. Education at a glance 2014. OECD Publishing.

Франція є основним координатором і країною-учасницею програми Еразмус Мундус[15].

Французька вища освіта є привабливою для молодших та старших викладачів та дослідників, що прагнуть короткого або довгострокового перебування у країні.

У 2013 році близько 5431 наукових віз отримали викладачі або дослідники, які приїжджали з-за меж ЄС: 39% на термін три місяці або менше, і 61% на період більше трьох місяців. На наступні шість країн припадає понад 50% віз: Алжир, Бразилія, Китай, Індія, Туніс і США.

У 2012–2013 навчальному році 9% викладачів на кафедрах були міжнародними. Найбільша частка міжнародних викладачів працює в природничих науках (12,7%) і найнижчою є в галузі права (менше 6%). Ці показники вищі в дослідницьких організаціях (15% у Національному центрі наукового дослідження (Centre National de la Recherche Scientifique – CNRS), 14% у Національному інституті здоров'я і медичних досліджень (Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale, INSERM), 8% у Національному інституті агрономічних досліджень (Institut National de la Recherche Agronomique, INRA), ніж в університетах (8%). Крім того, частка молодих учених останнім часом, збільшується: 20% молодших викладачів у закладах є міжнародними (приблизно 60% з ЄС, 20% – з Африки і 20% – з інших частин світу), а 30% дослідників у наукових організаціях, таких як Національний центр наукового дослідження є також міжнародними[16].

Висновок. У підсумках свого аналізу Patricia Pol і Andrée Sursock зазначили, що французька стратегія інтернаціоналізації вищої освіти була побудована на основі принципів співробітництва і впливу, а останнім часом орієнтована на залучення висококваліфікованих талантів, а не на суто комерційні міркування. Хоча результати такого вибору допомогли французькій системі вищої освіти стати привабливою і добре відомою у всьому світі, вона зараз знаходиться на роздоріжжі. Ключові питання слід вирішувати в умовах обмеженості національних та інституційних ресурсів.

Поза межами згаданих досліджень освітнього і наукового скерування залишилися загострені проблеми припливу мільйонів іммігрантів в багаті країни Європейського Союзу. Хоч Франція не є кінцевим пунктом цього потоку, все ж у ній поступово накопичується соціальна напруга, а туристи з Європи відзначають значне погіршення безпеки і умов перебування в Парижі та інших зонах концентрації іммігрантів.

Національні стратегії в галузі вищої освіти і наукових досліджень, які розробляються у даний момент, безперечно будуть стимулювати якість навчання, інтеграцію, європейську участь і диверсифікацію фінансування.

Деякі стратегічні цілі, запропоновані на національному та інституційному рівнях включають у себе:

- зміцнення національної політики щодо поліпшення прийому іноземних студентів, молодих дослідників і співробітників, заохочення вихідної мобільності за допомогою зміцнення Національного агентства для сприяння мобільності (Кампус Франс) (National Agency for Promotion and Mobility (Campus France);

- поліпшення балансу між національними, регіональними та інституційними стратегіями і забезпечення того, щоб національні стратегії бралися за основу інституційних стратегій інтернаціоналізації;

---

[15] L'agence erasmus + france / education formation. – URL: http://www.agence-erasmus.fr/page/agence

[16] de Wit H. Internationalisation of Higher Education. Study / H. de Wit F. Hunter, L. Howard, E. Egron-Polak // Brussels, European Parliament, 2015. – 319 p.

- заохочення стратегій гнучкого і стійкого європейського і міжнародного співробітництва в галузі досліджень та освіти на університетському рівні;

- розвиток систематичного використання цифрових програм в освітніх програмах і в спільній діяльності;

- оптимізація і зміцнення відносин з економічним сектором при розробленні спільних програм у цільових регіонах і країнах.

У рамках цієї діяльності у кожного учасника є своя роль, а заклади вищої освіти продовжують відігравати ключову роль в процесі інтернаціоналізації. Національна й європейська політика повинні бути скоординовані й принести додаткову цінність для того, щоб забезпечити якість, рівноправність та відповідальність.

Міжнародна діяльність Université Pierre et Marie Curie

Université Pierre et Marie Curie (або Université Paris VI) – французький університет, основний правонаступник факультету природничих наук Паризького університету (Сорбонни до 1968 р.). Університет сьогодні є найбільшим науково-навчальним комплексом у Франції. Він має 180 лабораторій, більшість з яких пов'язана з Національним центром наукових досліджень (НЦНД) Франції (Centre National de la Recherche Scientifique, CNRS). Розташований в кампусі Жуссьє. Згідно з даними Академічного рейтингу університетів світу за 2015 рік посідає 36 місце[17].

Історія університету почалася в 1901 році, коли було створено факультет природничих наук. У 1946 році було прийнято рішення побудувати кампус в Парижі на місці Ле-аль-о-вен (фр. Les halles aux vins). Це місце було вибране, зокрема й через те, що раніше там знаходилося Абатство Святого Віктора засноване Гійомом з Шампо, яке було важливим філософським та навчальним центром в Середньовіччі. У 1959 році була інаугурація кампуса і він отримав назву Жюссьє на честь французького ботаніка Антуана Лорана де Жюссьє. Планувалося побудувати кампус в три етапи для 20000 студентів, але на початку 1970-х реальна кількість студентів перевищила на 10000 чоловік початкові плани і було вирішено не проводити третій етап.

Сучасний університет засновано в 1971 році на базі факультету природничих наук. У 1974 році офіційно отримав назву «Університет П'єра та Марі Кюрі». У 1990 році до університету приєднали інститут імені Анрі Пуанкаре, в 2001 – Інститут астрофізики Парижа, в 2005 році створено інститут з навчання докторів наук та засновано політехнічну школу при університеті.

До складу університету входять 7 факультетів та 5 інститутів[18].

Університет підтримує тісні зв'язки з багатьма ЗВО інших країн, а більшість з 30000 студентів приїздить на навчання з-за кордону. Університет розвиває міждисциплінарні партнерські відносини у галузі наукових досліджень, навчання та інновацій з відомими та новими університетами[19].

Зокрема, університет прагне:

- інтернаціоналізувати навчання, розвиваючи програми мобільності й співпрацюючи з партнерами (Еразмус+, Подвійні дипломи);

- розробити двомовні програми не тільки англійською мовою, а й іншими мовами і відкривати культурний простір країн-партнерів;

- активізувати і структурувати обмін думками між викладачами-дослідниками в європейському та міжнародному масштабах;

---

[17] Об Академическом Рейтинге Университетов Мира – URL: ttp://www.shanghairanking.com/ru/aboutarwu.html

[18] Університет П'єра і Марі Кюрі – Паризький університет – URL: https://uk.wikipedia.org

[19] Université Pierre et Marie Curie (Paris 6). – URL: http://www.upmc.fr/

- інвестувати в рамки європейських і міжнародних цільових структур;

- розробити міждисциплінарні проекти співробітництва, особливо з великими країнами з перехідною економікою, франкомовними країнами і країнами Півдня.

Університет підтримує тісні зв'язки із зарубіжними університетами і бере участь у розробці європейської політики в галузі досліджень і освіти. Він є, зокрема, актором першого плану в престижних європейських мережах Європейської Ліги дослідницьких університетів (Ligue Européenne des Université de Recherche, LERU), Мережі столиць Європи (Réseau des Capitales d'Europe, UNICA) і Асоціації Європейських Університетів (Association des Universités Européennes, EUA).

Ці мережі надають можливість Університету ділитися своїм досвідом, обмінюватися і впроваджувати кращі практики для стандартизації європейської вищої освіти та зміцнення багатосторонньої співпраці.

Університет прагне активізувати і структурувати свої програми навчання, включаючи європейський аспект та заохочує студентську мобільність в рамках Європейського Союзу. Ця політика реалізується в рамках університетів Сорбонни:

- зміцнення привілейованого співробітництва з європейськими університетами, впровадження інновацій, зміцнення зв'язків з підприємствами та модернізація системи вищої освіти;
- участь у програмах обміну студентами.

Ці програми дозволять розвивати інтернаціоналізацію навчання шляхом розвитку структурованих програм мобільності.

Мобільність відіграє важливу роль у створенні Європейського простору вищої освіти. Для студентів набуття мовних, міжкультурних та професійних навичок сприяє кращій позиції на європейському ринку праці. Для викладачів та усіх працівників навчальних закладів отримання та обмін знань та ноу-хау сприяють підвищенню якості освіти, інноваційній діяльності та професійному розвитку, зміцненню співробітництва між європейськими закладами та підприємствами.

Індивідуальна мобільність підтримується на міжнародному рівні в рамках нової програми Еразмус+ 2014–2020 та має наступні цілі: дозволити студентам і працівникам мобільність в країнах-партнерах програми Еразмус+; підтримати інтернаціоналізацію закладів вищої освіти; підкреслити багатство та привабливість європейської вищої освіти; розвивати співробітництво з країнами-партнерами.

Університет має спільні магістерські програми, метою яких є підвищення привабливості європейської вищої освіти та працевлаштування студентів, підтримка навчання передового досвіду на рівні магістра і надання стипендій для кращих студентів світу.

Проекти «Створення потенціалу» (Capacity Building) є проектами співпраці, які підтримують модернізацію систем вищої освіти країн-партнерів у Азії, Російській Федерації, Латинській Америці й країнах Африки та Карибсько-Тихоокеанського регіону.

Університет бере участь у створенні європейського простору наукових досліджень. Політика університету в галузі наукових досліджень скерована на європейські пріоритети, а університет є одним з перших, у якому співробітники французьких науково-дослідницьких програм фінансуються ЄС.

На підставі численних угод про співпрацю університет пропонує своїм студентам 25 міжнародних програм.

Франція є однією з європейських країн, в університетах якої навчається величезна кількість іноземних студентів. У 2014 році близько 250 тисяч іноземних студентів було зараховано у французькі ЗВО, що становить майже 12% від загальної кількості студентів у країні.

Невисока ціна за навчання в коледжі або університеті, якісна освіта, а також можливості швидкого працевлаштування – причини, за якими іноземні студенти обирають цю країну. Більшість освітніх програм викладаються французькою мовою, але все більше і більше з'являються курси англійською мовою (на сьогоднішній день в країні понад 900 таких програм).

Студенти, які планують навчатися у Франції, мають багато ресурсів в Інтернеті для отримання повної інформації про навчання у Франції. Ось деякі з них:

- Studying in France. Цей сайт працює за підтримки уряду Франції, тут можна знайти інформацію про можливості навчання, школи, процедури реєстрації і вимоги для вступу, вартість навчання, а також проживання.
- Campus France. Сайт Французького національного агентства з підтримки

вищої освіти, а також мобільності іноземних студентів в країні. Тут можна дізнатися про існуючі програми, життя у Франції та багато іншого.

- France Diplomatie. Веб-сайт Міністерства закордонних справ і міжнародного розвитку Франції містить розділ, присвячений іноземним студентам.

Стратегія інтернаціоналізації вищої освіти у Фінляндії

Фінська система вищої освіти базується на дуальній (подвійній) інституційній моделі: університети та заклади прикладних наук – політехніки. Перший університет відкрито у 17 столітті, він був єдиним університетом аж до проголошення незалежності у 1919 році. Заклади прикладних наук набагато молодші, адже їх розвиток почався в 1990-х роках шляхом злиття дрібних і раніше незалежних пост-середніх професійних навчальних закладів. У даний час у Фінляндії є 14 університетів і 24 політехніки. Приватний сектор вищої освіти практично не існує.

Всі 14 університетів пропонують повний спектр ступенів (бакалавра, магістра та доктора), а 24 заклади прикладних наук пропонують тільки ступені бакалавра і дуже обмежену кількість магістрів. Спеціальне законодавство регулює кожен з двох видів навчальних закладів[20]. Упродовж останніх п'яти років кількість університетів зменшилась (було 20) шляхом злиття раніше незалежних закладів, але не закрили жодного з них. Порівняно велика кількість закладів для країни з населенням менше 5,5 млн. чоловік існує тому, що географічний простір є відносно великим, а заклади вищої освіти сприяють збереженню і стабільності населення у найбільш віддалених районах. Найбільш ґрунтовне дослідження стану інтернаціоналізації вищої освіти у фінських закладах вищої освіти провів Markus Laitinen[21].

Усі університети та політехніки фінансуються державою, а плата за навчання заборонена законом як для вітчизняних, так і для іноземних студентів, хоча у парламенті час від часу пропонують уведення плати за навчання для студентів з країн, які не є членами ЄС. Моделі фінансування для фінських університетів у значній мірі ґрунтуються на обсягах діяльності. Основними показниками є кількість випускників програм магістерських і докторських ступенів. Контракти діяльності закладів вищої освіти, затверджені міністерством, вказують верхню межу кількості дипломів.

Фінські університети зазнали досить глибокого реформування в 2010 році і стали більш автономними і незалежними від держави. Співробітники вже не вважаються держслужбовцями, а університети є власниками більшості своїх будівель. Університетами

[20] Finlex. Universities Act 558/2009. – URL: http://finlex.fi/fi/laki/kaannokset/2009/en20090558.pdf

[21] de Wit H. Internationalisation of Higher Education. Study / H. de Wit F. Hunter, L. Howard, E. Egron-Polak // Brussels, European Parliament, 2015. – 319 p.

керує рада, яка призначає ректора (проректора). Згідно з законом 40% членів ради повинні бути зовнішніми, але університети також можуть призначати цих членів.

Близько 50% фінських університетів є загальними (comprehensive) університетами, а решта – закладами з більш обмеженою академічною сферою (наприклад, бізнес, інженерія, мистецтво). Вони відрізняються за розміром. Найбільші заклади вищої освіти мають понад 35000 студентів, а найменші – тільки 2000. У закладах прикладних наук навчається від 2300 до 11000 студентів[22]. Політехніки також пропонують навчання з широкого кола спеціальностей.

Фінляндія підтримує відносно високий показник охоплення вищою освітою – 39% населення має вищу (tertiary освіту)[23].

У 2013 році в університетах навчалося 166328 студентів, а у політехніках – близько 144000 студентів. Слід зазначити, що впродовж останніх років кількість студентів в університетах зменшилась на 8500 чоловік, а у політехніках кількість студентів збільшилась за той же період на 12000 чоловік. Статистичні дані надає Vipunen – портал звітності управління освіти. Статистика Vipunen заснована на даних і реєстрах, які ведуться службою статистики Фінляндії (the Statistics Finland), Міністерством культури і освіти (the Ministry of Culture and Education) і фінською Національною радою з освіти (the Finnish National Board of Education).

Хоча Болонська структура ступенів існує в усіх університетах, значна більшість студентів завершує навчання після присвоєння ступеня магістра в тому ж університеті, де виконали бакалаврську програму. Випадків виходу на ринок праці одразу після присвоєння ступеня бакалавра дуже мало.

За даними статистичного управління Фінляндії середня тривалість навчання для присвоєння ступеня магістра в університетах Фінляндії становить 6,5 років, існують істотні відмінності між профілями підготовки. Відповідно, середня тривалість навчання для присвоєння ступеня бакалавра в закладах прикладних наук становить чотири роки. Однією з головних проблем у Фінляндії є вік випускників закладів вищої освіти, які, як правило, старші, ніж у більшості європейських країн, частково із-за конкурентної процедури прийому, частково – через надто тривалий час навчання у середній і вищій школах.

Кількість студентів, яким присуджено докторські ступені в університетах Фінляндії в 2013 році – 1 724 чоловік, що на 300 чоловік більше, ніж у 2005 році. Після університетської реформи 2010 року багато університетів приступили до реорганізації раніше досить неструктурованих механізмів докторантури в чіткіші докторські школи і програми з акцентом на підвищення якості докторської освіти, а не на збільшення обсягів випуску.

У даний час у фінських університетах працює 18000 чоловік (дослідники і викладачі) і трохи більше 13000 інших співробітників. У політехніках працює загалом 10400 співробітників, з яких 5700 – викладачі. В обох типах ЗВО чисельність працівників була незначно знижена, в основному, через брак фінансування.

Згідно з останніми статистичними даними 3,32% фінського ВВП використовується для прямої підтримки досліджень та інновацій. Цей показник досить високий і свідчить про підвищену увагу до точних наук і високих технологій. У 2013 році річні витрати склали 6,68 млрд євро, з яких близько 69% надійшли з компаній і 21,5% – з університетів. Хоча продуктивність фінських досліджень є відносно високою, Академія Фінляндії в своєму останньому звіті «Про стан наукових досліджень у Фінляндії» повідомляє, що існує небезпека поглиблення прірви, що розділяє кращі й гірші країни. Один з основних

[22] Vipunen. Ammattikorkeakoulujen opiskelijat. 2014. – URL: http://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammattikorkeakoulutuksen%20opiskelijat-%20n%C3%A4k%C3%B6kulma%20amk.xlsb

[23] OECD. Education at a Glance. (2013) – URL: http://www.oecd.org/edu/Finland_EAG2013%20Country%20Note.pdf

висновків доповіді є те, що фінські університети не створили для себе оптимального профілю і це зменшує їх конкурентоспроможність на міжнародному рівні. Далі в доповіді робиться такий висновок: незважаючи на те, що кількість міжнародних спільних публікацій зросла, фінська система все ж вимагає систематичного зміцнення міжнародного наукового співробітництва.

До недавнього часу фінський підхід до інтернаціоналізації вищої освіти був дещо суперечливим. З одного боку, Міністерство освіти і культури закликало університети і заклади прикладних наук створити більше різних профілів для себе. Але з іншого боку, міністерство встановило ключові показники ефективності інтернаціоналізації, до того ж, вони виявилися однорідними в секторі. Здається, що надмірно деспотичне керівництво міністерством в поєднанні з відносно великою кількістю закладів, призвело до однотипного підходу до інтернаціоналізації. Університети та заклади прикладних наук мали майже одинакові підходи до інтернаціоналізації. Лише останнім часом настали зміни і вже можна виявити більше диференціації у цій темі.

Європейські дослідницькі та освітні програми і відповідне фінансування відіграють важливу роль у розвитку інтернаціоналізації вищої освіти і досліджень у Фінляндії. Наприклад, до початку 1990-х років в умовах особливого партнерства з Радянським Союзом, міжнародна мобільність студентів Фінляндії була мінімальною та й інші форми освітнього співробітництва в рамках континенту були вкрай рідкісні. У 1995 році Фінляндія стала членом ЄС і це означало не тільки повний доступ до європейського фінансування і програм, це ознаменувало початок змін менталітету фінського народу і змін у ЗВО.

Згодом європейські керівники посилили акцент на мобільність студентів, викладачів і дослідників, що стало досить швидко і помітно впливати на національні ЗВО та дослідницьку політику. Вже в 1990-ті роки Міністерство освіти і культури запропонувало фінським закладам вищої освіти серйозні фінансові стимули для підвищення ініціативи в мобільності, у тому числі, додаткове фінансування в рамках програми Еразмус (Еразмус став доступний у Фінляндії у 1992 році), але фінансування базувалося на конкретних результатах. Аналогічно, Фінляндія досить швидко прийняла основні принципи Болонського процесу і ЗВО розпочали вводити дворівневу структуру ступенів, Європейську систему трансферу кредитів (ECTS), а також європейські шкали класифікації та ін.

У подальшому стратегія інтернаціоналізації Фінляндії і фінських закладів перебувала у руслі розвитку європейської політики, але не втратила автономії. У той час як Еразмус+, «Горизонт 2020» (Восьма рамкова програма Європейського Союзу з розвитку наукових досліджень і технологій, РП8) та інші європейські інструменти постійно перебувають у центрі уваги, багато закладів обрали політику та ініціативи в більш глобальних масштабах.

Перспектива національної політики: Міністерство освіти і культури як ключовий гравець

У період існування СРСР і особливого характеру політики Фінляндії інтернаціоналізацією фінської вищої освіти жорстко керувало Міністерство освіти і культури. У процесі розвитку вищої школи, безсумнівно, були установлені спільні дослідження та ініціативи мобільності на інституційному рівні, але з кінця 1980-х і особливо в 1990-ті роки, коли вища освіта стала розвиватися в більш організованому і стратегічному напрямку, Міністерство освіти і культури почало заохочувати університети, а згодом і політехніки до того, щоб стати по-справжньому активними і структурованими з точки зору інтернаціоналізації.

Після кожних загальних виборів новообраний уряд Фінляндії публікує свою урядову програму (Government Programme), в якій він формує політику порядку денного, узгоджену з органами законодавчої влади. Не тільки питання про вищу освіту і дослідження, як правило, присутні в цих програмах, а й інтернаціоналізація вищої освіти отримує належну

увагу. Після опублікування програми кожне галузеве міністерство розробляє план розвитку, в якому надає більш детальні кроки дій. Міністерство освіти і культури розробляє план дій, у якому є розділ, присвячений інтернаціоналізації. Упродовж останніх двох десятиліть у цих планах були добре представлені теми підвищення міжнародної мобільності, необхідність залучення міжнародних студентів, можливість уведення плати за навчання для міжнародних студентів і, зокрема, центральне становище європейського співробітництва та фінансування.

У 2008 році Міністерство освіти і культури вперше представило ідею створення більш всеосяжної стратегії інтернаціоналізації фінської вищої освіти. Як згадувалося раніше, міжнародна діяльність була частиною національної політики у галузі вищої освіти, але до цього часу не було стратегічного документа, зосередженого більш цілісно на інтернаціоналізації. Стратегія інтернаціоналізації закладів вищої освіти на 2009–2015 роки (The Strategy for the Internationalisation of Higher Education Institutions 2009–2015)[24] розроблена спільно із закладами вищої освіти і вона спиралася на підхід «зверху вниз».

Стратегія включала п'ять тем:

1. Реальне міжнародне співтовариство у галузі вищої освіти.
2. Підвищення якості та привабливості.
3. Експорт досвіду.
4. Підтримка мультикультурного суспільства.
5. Глобальна відповідальність.

Міжнародна студентська мобільність, обміни та збільшення кількості міжнародних студентів були наріжними каменями стратегії. Слід зазначити, що стратегія встановила кількісні цілі для фінської системи вищої освіти, які згодом були втілені в контрактах окремих закладів. Помітно також, що інтернаціоналізація досліджень та викладання були тільки проголошені як певне декларативне прикриття.

Загалом, освітня політика мало скерована на інтернаціоналізацію освітніх програм, цифрове навчання або віртуальну мобільність. У Стратегії – 2009 одна з пропозицій для закладів полягала у включенні модуля, який підтримує інтернаціоналізацію на всіх пропонованих рівнях і ступенях, але відповідальність за зміст освітніх програм залишена за самими закладами.

Недавнє дослідження показало, що фінські заклади вищої освіти визначили для себе кілька способів як поліпшити інтернаціоналізацію освітніх програм, але їх не використовують на систематичній основі. Міжнародна мобільність, як і раніше, розглядається як важливий, але не обов'язковий елемент у просуванні питання інтернаціоналізації освітніх програм[25]. Щодо електронного навчання, фінський віртуальний університет створений в 2001 році як проект співпраці між університетами, припинив своє існування в 2010 році й у нього ніколи не було міжнародної орієнтації. Одна з можливих причин полягає у недостатньому використанні англійської мови. Цифрове навчання у Фінляндії розглядається як доповнення до традиційного навчання, а не як заміну його як з точки зору внутрішнього, так і міжнародного викладання і навчання. У даний час немає ніяких ознак того, що віртуальна мобільність замінить фізичну мобільність.

Цілком зрозуміло, що не всі запропоновані заходи стратегії були виконані, не всі цілі досягнуті, хоча відбувся значний прогрес у багатьох закладах. Цікаво відзначити, що університети не засвідчили стратегічного планування, адже у них інтернаціоналізація досліджень розглядається окремо від освіти і ніякої спроби не було зроблено, щоб

[24] MoEC. Strategy for the Internationalisation of Higher Education Institutions in Finland 2009-2015, Publications of the Ministry of Education 2009:23. – URL: http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm23.pdf

[25] Garam I. Internationality as part of higher education studies. 2012.– URL: http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstruct ure/26139_Faktaa_1B.pdf

об'єднати навчання і дослідження. Академія Фінляндії, наприклад, забезпечує керівні принципи стратегічної політики інтернаціоналізації досліджень і дослідницьких інфраструктур, але навіть там є певний розрив між ними та інтернаціоналізацією в цілому. Доцільно відзначити, що впродовж останніх років фінські університети і, в якійсь мірі заклади прикладних наук, розпочали розглядати інтернаціоналізацію більш цілісно.

Зазначимо, що показники, які використовуються Міністерством освіти і культури для фінансування фінської вищої освіти, включають у себе кілька пунктів, пов'язаних з інтернаціоналізацією. Для університетів реалізація мобільності студентів, кількість міжнародних співробітників, кількість магістерських та докторських ступенів, присуджених іноземним студентам, міжнародне фінансування наукових досліджень і міжнародні наукові публікації – все це має фінансові наслідки для закладів. Це підкреслює сучасну центральну роль інтернаціоналізації в політиці національної освіти та досліджень.

Коли мова йде про інтернаціоналізацію вищої освіти, є один особливий пункт, який залишається відкритим і спірним. Ще в 2005 році Міністерство освіти і культури пропонувало ввести плату за навчання для студентів з країн, які не входять до ЄС та Європейської економічної зони (European Economic Area, EEA). Завдяки активності впливових і політично добре пов'язаних студентських організацій, цю пропозицію не було реалізовано, але в кінці жовтня 2014 року влада запропонувала ввести плату за навчання знову. Доречно зазначити, що думки з цього приводу знову розділилися і до цього часу плату не введено.

Як вже згадувалося раніше, Міністерство освіти і культури вперше виступило з ініціативою сприяння інтернаціоналізації вищої освіти. Центр міжнародної мобільності та співробітництва (the Centre for International Mobility and Cooperation, CIMO), який діє при Міністерстві освіти і культури, відіграє важливу роль в реалізації програм мобільності як через європейське, так і внутрішнє фінансування.

Схеми фінського фінансування міжнародної мобільності і співробітництва у вищій освіті належать програмам Інструменту інституційного співробітництва вищих закладів освіти (the Higher Education Institutions Institutional Cooperation Instrument, HEI ICI) та Північ-Південь. Фінсько-російська програма обміну студентів і викладачів (Finnish-Russian Student and Teacher Exchange Programme, FIRST) створена для співпраці з північно-західними російськими закладами і є відносно невелика програма для співпраці з закладами вищої освіти азійських країн.

Центром міжнародної мобільності та співробітництва служить Національне агентство Еразмус + і програма Nordplus, яка фінансується Радою міністрів північних країн. Важливим аспектом роботи Центру міжнародної мобільності та співробітництва є те, що він став співорганізатором щорічної національної конференції для адміністраторів з міжнародної вищої освіти. Це подія, яка почалося з невеликих масштабів, а на сьогодні залучає близько 450–500 учасників з університетів, закладів прикладних наук і різних установ. Вона стала дуже важливим бенчмаркінгом і мережевою подією та сприяє професійному розвитку людей, які працюють у цій галузі.

Співорганізаторами цих конференцій є Європейська асоціація міжнародної освіти (European Association for International Education, EAIE), Національна асоціація радників для міжнародних студентів (National Association of Foreign Student Advisers, NAFSA) і Азійсько-Тихоокеанська асоціація міжнародної освіти (Asia-Pacific Association for International Education, APAIE). Участь у цих конференціях сприяє подальшому розвитку інтернаціоналізації фінських закладів вищої освіти.

Міста і регіони виявилися досить важливими зацікавленими сторонами інтернаціоналізації та просування міжнародної вищої освіти. Співпраця міст і регіонів з університетами також має міцне коріння. Різні фінські міста і регіональні органи влади

брали участь у важливих спільних проектах з закладами вищої освіти для сприяння інтернаціоналізації. Ці відносини, мабуть, менше стосуються фінансування, а більше орієнтовані на діалог і розвиток послуг, але вони, тим не менш, є значущими для обох сторін.

Регіональне співробітництво також призвело до того, що фінські заклади створювали альянси на місцевому рівні, які варіюються від досить вільної платформи для обміну інформацією до закладів, які розвивають спільні послуги та спільні курси, що орієнтовані на іноземних студентів.

Крім зацікавлених сторін, про які вже говорилося, існують, звичайно, різні фонди, державні установи, такі як міністерства (насамперед – Міністерство закордонних справ) і Національна рада з освіти (the National Board of Education), посольства та культурні центри, фінський центр Фулбрайта і різні фінські фонди, які зробили внесок в інтернаціоналізацію фінської вищої освіти і з якими університети та політехніки перебувають у постійному контакті.

Хоча Міністерство освіти і культури Фінляндії було спочатку головною рушійною силою для сприяння інтернаціоналізації в секторі, в даний час окремі заклади відіграють провідну роль і стратегічно, і в плані вироблення політики. У той час як міністерство, як і раніше, встановлює різні показники і кількісні цілі інтернаціоналізації для закладів і контролює їх просування на щорічній основі, університети та політехніки розпочинають проводити диференціацію стратегічних напрямів. Студентська мобільність залишається основною формою інтернаціоналізації для закладів, але можна побачити відмінності в інституційних відповідях на такі питання, як участь у міжнародних мережах транснаціональної освіти, прийом викладачів з-за кордону і глобальні університетські рейтинги.

У питаннях реалізації стратегії інтернаціоналізації та політики фінські заклади досить схожі один з одним, вони відкрили міжнародні офіси для вирішення навчальних і студентських питань. Новою тенденцією, однак, є більш комплексний підхід до інтернаціоналізації, втілюючи її в основну діяльність (дослідження, освіта і взаємодія) і допоміжні функції. У деяких закладах це призвело до розпаду раніше незалежних міжнародних відомств і установ, що не виробляють окремі стратегії інтернаціоналізації або плани дій. Ця ідея спирається на переконання, що інтернаціоналізація стає менш секторальною в своєму власному праві, а, швидше, властивістю всього, що заклад робить.

Є певні загальні риси щодо впровадження інституційної стратегії інтернаціоналізації на практиці серед фінських закладів вищої освіти. На початковій стадії значний акцент зроблено на впровадження курсів, які викладаються англійською мовою. Спочатку індивідуальні курси були створені для задоволення потреб студентів, які приїжджають по обміну, але впродовж останніх десяти років була введена повна вища освіта англійською мовою, яка майже цілковито витіснила російську мову. В університетах вона пропонується, в основному, на магістерських та докторських рівнях, у той час як політехніки зосередили увагу на програмах рівня бакалавра.

У реалізації студентського обміну та мобільності у центрі уваги фінських закладів є обміни тривалістю семестр або рік. Багато в чому це пояснюється орієнтованою на результати схемою фінансування, внесеною Міністерством освіти і культури у 1990-ті роки, адже для виконання обрахунків термін обміну повинен бути не менше трьох місяців. Навіть сьогодні фінські заклади менше схильні розробляти короткострокові можливості для своїх студентів, ніж європейські колеги. Оскільки міжнародний обмін студентами вважається центральним в інтернаціоналізації фінської системи вищої освіти, багато закладів пропонують гранти на поїздки для студентів на додаток до передбачених європейським

або скандинавським фінансуванням, а також інші додаткові європейські стипендії для обміну студентами.

Як вже згадувалося раніше, фінські університети традиційно значною мірою спиралися на стратегічний напрям Міністерства освіти і культури щодо інтернаціоналізації вищої освіти. Однак, автономні чи повністю незалежні університети та політехніки отримали більше можливостей для маневру в цьому плані, особливо після університетської реформи в 2010 році. Отже, завдання для окремих установ полягає в організації їх інтернаціоналізаційної діяльності з їх власних стратегій, а не в тому, щоб покладатися виключно на рекомендації міністрів.

Ключові показники ефективності: фінська інтернаціоналізація за кількістю

Фінляндія – це країна, в якій є детальна статистика по інтернаціоналізації вищої освіти і дані збирають впродовж багатьох років. Це особливо характерно для студентської мобільності та навчання закордоном, оскільки Центр міжнародної мобільності здійснює збір відповідних даних на національному рівні та на щорічній основі. Нагадаємо, що показники мобільності мають значні позитивні фінансові наслідки для закладів.

Ми вже згадували той факт, що фінським університетам та політехнікам поставлено цілі для досягнення за обсягом (вхідних та вихідних студентів у поєднанні) міжнародного студентського обміну та мобільності. Раніше, в 1990-х роках, кількість вихідних студентів росла дуже швидко, але з введенням курсів англійською мовою та просуванням послуг, кількість нових студентів почала збільшуватися до такої міри, що сьогодні кількість вхідних студентів перевищує контингент вихідних.

У 2013 році загальна кількість вихідних студентів з закладів була 10 189 чоловік, що на 35% більше порівняно з 2003 роком (7 555 чоловік). У той же час кількість вхідних студентів була 9739, що на 47% вище показника 2003 року. Обидві цифри є рекордними, але у випадку вихідних студентів показники залишаються досить стабільними з 2010 року. Приблизно 25% студентів університетів брали участь у студентській мобільності й тільки 16% студентів закладів прикладних наук. Щодо галузей навчання, то досі існують великі відмінності в кількості студентів по обміну, а такі галузі як економіка та бізнес, юриспруденція, гуманітарні та соціальні науки є домінуючими. Для забезпечення міжнародної порівнянності, варто відзначити, що ці цифри включають тільки періоди мобільності не менш ніж на три місяці й відносяться тільки до студентів, які беруть участь у програмах навчання на ступені рівня бакалавра або магістра.

Еразмус забезпечує 53% від усієї студентської мобільності, потім йдуть двосторонні угоди закладів (20%), індивідуальні мобільні студенти (Freemovers) складають 13% і програма Nordplus забезпечує 5%.

65% від загальної кількості фінських студентів (6693), що обираюють навчання закордоном, навчаються в європейських ЗВО. 7795 європейських студентів навчаюютьс я у ЗВО Фінляндії.

Кількість вхідних студентів зросла більше, ніж у три рази впродовж останніх десяти років, а кількість вихідних студентів більш ніж подвоїлася за той же самий час. Найбільшими цільовими країнами для обміну студентами є Німеччина, Іспанія, Велика Британія, Швеція і Франція, в той час як більшість фінських студентів прямує в Німеччину, Францію, Іспанію, Італію і Російську Федерацію.

Щоб сприяти міжнародному обміну студентами, деякі заклади прийняли або знаходяться в процесі прийняття рішення про те, що участь в програмах обмінів обов’язкова або практично обов’язкова. Варто відзначити, що в програмах студентського обміну та навчання закордоном помітно переважають студенти жіночої статі. Ми можемо пояснити це тим, що хлопці обирають профілі з наук і технологій, а обміни у цій сфері

виявляються нижчими і менш цікавими для студентів. Якість підготовки за цими профілями у Фінляндії дуже висока, а тому вихідна мобільність незначна.

Фінські заклади, зокрема університети, мають досить довгу історію зарахування іноземних студентів, які бажають отримати ступінь. Однак у минулому, в часи домінування російської мови, це було зроблено вкрай неструктурованим способом. Лише впродовж останніх десяти років, з моменту створення повністю англомовних магістерських та докторських програм в університетах та бакалаврських програмах в закладах прикладних наук, було досягнуто значного кількісного та якісного розвитку.

У даний час налічується близько 20000 іноземних студентів, що навчаються у Фінляндії і ця кількість майже порівну розподілена між університетами та політехніками. За десять років кількість студентів збільшилася більше ніж удвічі, порівняно з 7 900 чоловік в 2003 році. Частка іноземних студентів по відношенню до загальної чисельності студентів становить 6,1% в університетах і 6,9% в політехніках. Цей показник за десять років збільшився більше ніж удвічі. Слід зазначити, що існують значні відмінності по галузях освіти, машинобудування має на сьогоднішній день більшість студентів, де приблизно 30% нинішніх студентів є міжнародними. А от у таких галузях як фармація, ветеринарна медицина, театр, психологія, спорт і право частка іноземних студентів становить менше 1%.

Іноземні студенти з Європи складають близько 40,5% від загальної кількості іноземців, Азії – 41%, Африки – 12,8%, Північної Америки – 3,8% і Латинської Америки – 2,4%. Варто зазначити, що заклади прикладних наук мають значно більшу частку африканських студентів (16,6%) порівняно з університетами (9%). Щодо національностей – студентів з Російської Федерації є найбільше – 2800, далі йдуть студенти з Китаю – 2150, В'єтнаму – 1378, Непалу – 1180 і Естонії – 817. Існують значні відмінності між закладами, щодо національностей, кількість китайських студентів, наприклад, останнім часом перевищила кількість росіян у ряді університетів.

В університетах контингент іноземних студентів складає 3 000 на рівні докторських програм, 5500 – магістра та 855 – бакалавра, остання група навчається, в основному, фінською або шведською мовами. Знову ж таки, є інституційні відмінності й в університеті Гельсінкі, наприклад, є майже така ж кількість студентів на отримання і докторського ступеня, і магістра.

Міністерство освіти і культури зібрало відомості з фінських закладів про курси, які пропонують англійською мовою. З упевненістю можна сказати, що показники різко зросли. Відомості щодо спільних ступенів не збирають на національному рівні, але фінські заклади, особливо університети, були досить обережні щодо уведення програм подвійних або спільних ступенів.

Чисельність міжнародного персоналу в фінських закладах не відстежувалась протягом багатьох років, але оскільки цей показник почав впливати на фінансування закладів, то з'явилась і така статистика. У цілому, заклади прикладних наук мають набагато меншу кількість міжнародних співробітників, ніж університети, де дослідники становлять більшість, але дуже небагато адміністративного чи допоміжного персоналу є з-за кордону. У загальному, з 18100 професорсько-викладацького складу в університетах Фінляндії в 2013 році 3700 (20%) – іноземці. Ці цифри також включають в себе найманих докторантів. Найбільша частка міжнародних співробітників на докторському рівні.

Деякі статистичні дані доступні на національному рівні щодо мобільності дослідників і викладачів, але їх надійність і точність сумнівна. Університети та заклади прикладних наук, наприклад, використовують різні визначення в цій статистиці. В університетах є тенденція до незначного збільшення вихідної мобільності фінських викладачів і дослідників, у той час як кількість вхідних відвідувачів залишається на колишньому рівні або, навіть, знижується. У закладах прикладних наук кількість вхідних і вихідних викладачів скорочується. Ці тенденції

можуть бути результатом статистичної неточності, проблемами з фінансуванням або використанням ІКТ, що дозволило скоротити потребу у поїздках.

Транснаціональна освіта, галузеві філії та відкриті он-лайн курси

Слід зазначити, що відсутні статистичні дані про транснаціональну освіту або кампуси. Оскільки відсутня плата за навчання і це відноситься до будь-якого кампусу (і навіть спільних ступенів), то фінські заклади не дуже активно домагалися транснаціональної освіти або відкриття кампусу. Деякий обмежений успіх відзначимо у закладах, що пропонують безперервну освіту, консалтинг або суміжні види діяльності на міжнародному рівні.

Незважаючи на досить високу технологічну орієнтованість всього суспільства, Фінляндія і фінські заклади не були в перших рядах створення масових відкритих он-лайн курсів (МООС). Немає на національному рівні статистичних даних про МООС, але у Фінляндії он-лайн освіта як і раніше, переважно розглядається в якості додаткової до очної освіти. Інформаційні освітні технології використовуються всіма закладами та політехніками, а також деякі відкриті курси були запропоновані в якості пропозицій викладачів або кафедр, але в цілому використання мінімальне і немає створених національних платформ МООС.

Створення потенціалу вищої освіти має у Фінляндії давню особливість: чи будуть відповідні університетські ініціативи розглядатися як частина національної політики, чи вони залишаються в компетенції окремих закладів і навіть окремих учених? Це лишається під питанням, хоч ситуація значно змінилася за ці роки. Починаючи з 1990-х і в цьому тисячолітті, було досить ясно, що відсутній належний зв'язок між Міністерством закордонних справ та університетами. Тільки після відкриття програм Північ-Південь-Південь (North-South-South) й Інструменту інституційного співробітництва вищих закладів освіти (HEI ICI – international development cooperation programme for higher education), які координує Центр міжнародної мобільності та співробітництва, цей зв'язок відновлений[26]. Одночасно десять фінських університетів налаштували мережі, щоб сприяти поширенню знань на основі співпраці в області сталого розвитку[27].

Програма мережі закладів вищої освіти Північ-Південь-Південь (The North-South-South Higher Education Institution Network Programme) відкриває можливості для співробітництва між закладами вищої освіти Фінляндії та країн, що розвиваються. Основна увага приділяється взаємному обміну студентами і викладачами. Програма стартувала в 2004 році, 2013–2015 роки – це четвертий етап програми. Програма фінансується Міністерством закордонних справ Фінляндії. Фінансуються такі види діяльності:

- взаємний обмін студентами і викладачами;
- спільні інтенсивні курси у закладах-партнерах на півдні;
- діяльність, яка сприяє налагодженню контактів між фінськими і партнерськими закладами; підготовчі та адміністративні відвідування, а також мережеві наради;
- заходи по розповсюдженню досвіду.

Крім фінських закладів вищої освіти, програма Північ-Південь-Південь діє у всіх тих країнах, які мають право на офіційну допомогу в цілях розвитку (визначається в ОЕСР). У процесі відбору перевага віддавалася:

- найменш розвиненим країнам за визначенням ОЕСР;
- основні країни для розвитку співробітництва Фінляндії з країнами: Ефіопія, Кенія, Мозамбік, Непал, Танзанія, В'єтнам та Замбія.

[26] HEI ICI – international development cooperation programme for higher education). – URL: http://www.cimo.fi/programmes/hei_ici).

[27] Finnish University Partnership for International Development. – URL: http://www.unipid.fi)

Мета програми полягає у поліпшенні можливостей щодо освіти у всіх країнах-учасницях на основі взаємодії і мобільності; створення і поширення знань; створення стійких партнерських відносин між закладами вищої освіти в Фінляндії та в країнах-партнерах. Особливий акцент зроблено на поліпшення вищої освіти в країнах-партнерах. Програма сприяє досягненню Цілей розвитку тисячоліття та фінській політиці співробітництва в цілях розвитку.

Міжнародна програма співпраці в галузі розвитку системи вищої освіти

Програма Інструмент інституційного співробітництва закладів вищої освіти (the Higher Education Institutions Institutional Cooperation Instrument, HEI ICI) підтримує проекти співпраці між закладами вищої освіти в Фінляндії та країн, що розвиваються, та призначена для поліпшення вищої освіти в цих країнах. Проекти розроблені так, щоб запропонувати підтримку закладам вищої освіти у розвитку їх предметних, методичних, освітніх і адміністративних можливостей.

Міністерство закордонних справ Фінляндії забезпечує фінансування цієї програми. Підтримка освіти в країнах, що розвиваються, сприяє розвитку навичок, створенню добре налагодженого, ефективного суспільства рівних можливостей, заохоченню підприємницької діяльності, що забезпечує стійкий розвиток і скорочення масштабів бідності.

Таким чином програма відповідає меті розвитку зовнішньої політики Фінляндії, однак всі проекти розроблені з урахуванням конкретних завдань розвитку кожної окремої країни і вони засновані на потребах, виявлених самими закладами.

Програма Nordplus пропонує фінансову підтримку для співпраці в галузі навчання впродовж життя для таких країн: Данія, Естонія, Фінляндія, Ісландія, Латвія, Литва, Норвегія та Швеція.

Висновок. Фінляндія – невелика країна, мовою якої ніхто не розмовляє за її межами. Розташування на північній околиці Європи, відсутність негативної колоніальної історії чи великомасштабної імміграції, як в Ірландії, стали очевидною основою для інтернаціоналізації вищої освіти. Не дивно, що впродовж останніх 25 років країна та її заклади вищої освіти зробили значні кроки, щоб стати більш інтернаціональними. Якщо взяти до уваги кількісні показники щодо студентських обмінів, здобувачів іноземних ступенів і вхідних викладачів, то можна з упевненістю сказати, що фінська вища освіта вже відповідає багатьом європейським цілям інтернаціоналізації вищої освіти. Тим не менш, зберігається ряд перешкод і проблем для подальшого процесу інтернаціоналізації. У фінських університетах та політехніках занадто звикли працювати на досягнення кількісних цілей інтернаціоналізації. Для того щоб приваблювати таланти, фінські заклади вищої освіти повинні більше орієнтуватися на якість освітніх послуг[28].

Є також кілька питань у процесі інтернаціоналізації, в яких фінська система вищої освіти потребує поліпшення. Це необхідність більш рівномірного, впорядкованого підходу до цифрового навчання, у тому числі, масових відкритих он-лайн курсів. На даний момент існує безліч індивідуальних ініціатив, але навіть на рівні окремих закладів чіткої стратегії та політики щодо застосування інформаційно-комунікаційних технологій не вистачає.

Іншою актуальною проблемою є плата за навчання для студентів з-за меж ЄС і весь підхід до транснаціональної освіти. Питання плати за навчання – це джерело глибоких

[28] European Commission. European higher education in the world (COM 2013). – URL: http://www.em-a.eu/fileadmin/content/Promo/Erasmus__in_the_world_layouted.pdf

суперечок та розбіжностей у фінській політиці у галузі вищої освіти і його намагаються вирішувати всі новообрані уряди країни.

Третім аспектом, що потребує вирішення, є інтернаціоналізація внутрішня та інтернаціоналізація освітніх програм.

У цілому, фінська система вищої освіти функціонує досить ефективно. Заклади порівняно добре фінансуються[29], вони мають гарну інфраструктуру, є системи забезпечення якості, які гарантують, що наукові дослідження та навчання проводяться на високому рівні та у відповідності з науковими цінностями. Університети та політехніки звикають працювати більш стратегічно і підтримувати збалансованість між автономією та підзвітністю. Однак, коли справа доходить до інтернаціоналізації, вони повинні узгоджувати свої зусилля з організаційною місією, а не покладатися на державне управління і цілепокладання, як вони це робили досі. Це також вимагає, щоб заклади зробили інтернаціоналізацію центральним елементом в їх стратегії, а Міністерству освіти і культури слід підтримати цей більш диференційований підхід до інтернаціоналізації в області розробки політики та прийняття рішень про фінансування.

Серед європейських країн Фінляндія має одні з кращих і найбільш повних даних про іноземних студентів, період навчання закордоном та студентську мобільність. Упродовж останніх 20 років відповідно до вимог Міністерства освіти і культури університети незмінно і своєчасно надавали ці дані, забезпечуючи тим самим точну інформацію про тенденції розвитку з плином часу.

Міжнародна діяльність University of Helsinki

University of Helsinki (фін. *Helsingin yliopisto)* – один із найбільших університетів Фінляндії. Заснований у місті Турку в 1640 році як Королівська академія в Турку. Академія переїхала у Гельсінкі під час російського правління у Фінляндії в 1828 році, коли Фінляндія здобула незалежність, вона була перейменована в університет Гельсінкі.

В університеті навчається близько 38 000 студентів (у тому числі 5500 аспірантів). З 1 серпня 2005 року університет згідно з європейським стандартом Болонського процесу пропонує навчання на рівнях: бакалавр, магістр і доктор філософії. Університет є членом Ліги європейських дослідницьких університетів (the League of European Research Universities, LERU) та Мережі університетів столиць Європи (Network of Universities from the Capitals of Europe, UNICA). До Ліги європейських дослідницьких університетів входить 21 провідний європейський університет, у яких створено умови і можливості для фундаментальних досліджень.

Мережа університетів столиць Європи була заснована у 1990 році. Вона в даний час складається з 46 університетів з 35 столичних міст Європи, що об'єднує понад 150000 співробітників університету та 1800000 студентів.

Університет також входить до асоціації університетів Європи Утрехтська мережа. Утрехтська мережа – асоціація університетів Європи (26 країн), що сприяє інтернаціоналізації вищої освіти завдяки літнім школам, обміну студентами та викладачами, взаємному присвоєнні ступенів.

Університет має чотири кампуси в Гельсінкі й дев'ять в інших містах. 22% викладачів і дослідників із-за меж Фінляндії. Університет має близько 2000 міжнародних студентів на рівні магістерських та докторських програм.

Приблизно 800 студентів беруть участь у програмах обміну студентами щороку. Університет Гельсінкі отримує близько 1000 вхідних студентів по обміну кожен рік.

[29] European Commission. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, Brussels, 2009. – URL: europa.eu/rapid/press-release_IP-09-675_en.htm

Університет Гельсінкі – найстаріший і найбільший заклад академічної освіти в Фінляндії. Згідно з даними Академічного рейтингу університетів світу за 2015 рік університет посів 67 місце[30]. Університет Гельсінкі шукає вирішення глобальних проблем і створює нові способи мислення для кращої частини людства. Через розвиток науки університет робить внесок у розвиток суспільства, освіти й добробуту з 1640 року[31].

Для досягнення місії університет Гельсінкі обрав три стратегічні цілі на період 2017–2020:

- творчі, міжнародні умови для навчання і високого рівня дослідження;
- орієнтація на студентів;
- ресурси для реформ.

Творчі, міжнародні умови для навчання і високого рівня дослідження – це:

- профілювання та підбір студентів
- високий рівень і ефективність досліджень
- відкриті дослідження
- висока якість дослідницької інфраструктури
- міжнародні партнерства

Орієнтація на студентів – це:

- конкурентоспроможні ступені
- взаємодія та навчання у науковому співтоваристві
- цифрове середовище навчання

ресурси для реформ – це:

- відкрита та інноваційна оперативна культура
- розвиток людських ресурсів
- універсальне і гнучке фінансування[32].

Університет має можливість для подальшого розвитку освіти у відповідності з вимогами та потребами ринку праці у майбутньому. Цифрове навчання і технічний прогрес у цілому, відкрив нові можливості для проведення досліджень і запропонував нові методи викладання та навчання. Університет пропонує своїм студентам конкурентоспроможні ступеневі програми і ступені з більш широким охопленням, ніж раніше. З самого початку навчання студенти мають можливість брати участь у дослідженнях.

У 2017–2020 роках університет Гельсінкі

- узгодить навчальні плани освітніх ступеневих програм;
- залучить роботодавців до розроблення освітніх програм;
- інтегрує бізнес і підприємництво в усі галузі освіти;
- узгодить процес вступу в докторантуру.

Вивчення та сприяння створенню нових знань складають основу наукових досліджень. Студенти беруть участь у плануванні та здійсненні навчання. Вони займаються дослідженнями при навчанні на рівні бакалавра і магістра. Методи оцінювання навчання диверсифіковані, а нові цифрові технології використовуються для підтримки навчання.

Гельсінський університет вважає міжнародну мобільність студентів, викладачів і дослідників одним з наріжних каменів його зусиль щодо інтернаціоналізації і прагне забезпечити можливості для міжнародної мобільності. Університет в даний час відправляє за кордон близько 20% студентів під час навчання і приймає близько 1000

---

[30] Об Академическом Рейтинге Университетов Мира – URL: http://www.shanghairanking.com/ru/aboutarwu.html

[31] Гельсінський університет. – URL: https://uk.wikipedia.org/

[32] Strategic plan of the university of helsinki global impact in interaction 2017–2020 – URL: http://strategia.helsinki.fi/en/2/#strategic-roadmap

студентів, що прибувають в Гельсінкі кожен рік. Університет Гельсінкі має чотири докторських школи, які пропонують в цілому 32 докторські програми.

Університет Гельсінкі має двосторонні угоди приблизно з 120 університетами по всьому світу. Близько 60 з них включають активний обмін студентами. У деяких угодах включено обмін викладачами та вченими.

Міжнародний відділ університету (the International Exchange Services) проводить та координує такі програми:

- AEN (Australian-European Network) – Австралійсько-Європейська мережа;
- ISEP (International Student Exchange Program) – програма обміну міжнародними студентами;
- MAUI (Mid-American Universities International) – міжнародні університети Америки;
- North2North (University of the Arctic) – університети Арктики;
- North-South-South networks (Finnish-Russian Student and Teacher Exchange Programme – FIRST) – мережа Північ – Південь (фінсько-російський обмін викладачами та студентами);
- EuroScholars Program for North American undergraduate / honours students – для студентів Північної Америки;
- Helsinki Summer School – Літня школа в Гельсінкі;
- Brazilian Science Without Borders students and CIMO fellowship recipients as visiting students – бразильська наука без кордонів[33].

Стратегічні напрями наукових досліджень на 2017–2020 роки включають природничі науки, дослідження людського мозку в мінливому світі, а також будови речовини та матеріалознавство.

Стратегія інтернаціоналізації вищої освіти в Італії

Італійська система вищої освіти в минулому складалася переважно з державних закладів (università statali), але у даний час державними є лише 67 з 96 закладів, визнаних Міністерством освіти, університетів і досліджень (the Ministry for Education, Universities and Research, MIUR). Серед 29 недержавних закладів (università non statali) є 11 університетів дистанційного навчання (università telematiche), і хоча вони визнаються і регулюються Міністерством освіти, університетів і досліджень, ці університети знаходяться на самофінансуванні. Як правило, вони стягують високу плату за навчання, а також мають додаткові джерела фінансування від зацікавлених сторін.

Державні університети, як і раніше, охоплюють основну кількість студентів – 92% з 1,7 млн чоловік; 5,4% навчається у недержавних закладах і 2,6% – у нещодавно створених закладах дистанційного навчання. Понад 40% студентів навчається в 11 великих закладах вищої освіти, але їх загальний контингент поступово зменшується. Зазначимо також, що 70% студентів навчається в одному із 26 старих університетів, заснованих до 1945 року. Починаючи з 1999 року, неуніверситетський сектор, який складається з 137 закладів, що спеціалізуються в галузі музики, мистецтва і танцю (52000 студентів), інтегрувався в систему вищої освіти, але він ще керується різним (а часом і невизначеним) законодавством. Існують також спеціалізовані школи вищого рівня, що діють самостійно або в рамках існуючих структур університету[34].

[33] University of Helsinki. – URL: www.helsinki.fi/university

[34] ANVUR. Rapporto sullo stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2013 – Sintesi. – URL: http://www.anvur.org/attachments/article/644/Rapporto%20ANVUR%202013_UNIVERSITA%20e%20RICERCA_sintesi.pdf

Упродовж 1993–2012 років традиційно низький відсоток випускників закладів вищої освіти серед італійського населення значно зріс з 5,5% до 12,7%, а у віковій групі 25–34 – з 7,1% до 22,3%.

Це найбільший успіх Болонської реформи останнього десятиліття, хоча як і раніше, показники Італії набагато нижчі середнього показника по ЄС-27 – 35,3% у віковій групі 25–34 роки. Одним з пояснень цього явища є відсутність професійної освіти (professional education) в Італії (студенти професійної освіти складають 25% випускників в інших європейських країнах), а також нездатність системи вищої освіти забезпечити привабливі варіанти для зрілих студентів[35].

Контингент студентів в університетах Італії знизився на 20,4% впродовж останніх десяти років. Це можна частково пояснити демографічним спадом, але, з іншого боку, *лише три з десяти 19-річних італійців обирають вступ до університету*. Існує також значне зменшення серед старших студентів (старші 23 років), отже Італія не зможе досягнути мети стратегії соціально-економічного розвитку Європейського Союзу на період до 2020 року «Європа – 2020» щодо кількісних показників і мати 40% випускників 30–34-річного віку. У дійсності, Італія зараз досягає показника близько 27–28% випускників у цій віковій категорії.

Італія – це країна з сильними регіональними відмінностями: з економічно сильнішою і багатшою північчю порівняно з центром і півднем і це відображено у кількості студентів у закладах вищої освіти. Велике зменшення кількості студентів відбулося в центрі (25%) та на півдні (30%) Італії, а північна частина втратила тільки 10%.

Слід зазначити, що реформи без фінансових ресурсів ніколи не бувають легкими. Італійські державні витрати по відношенню до кількості студентів у закладах вищої освіти на 30% нижчі, ніж у середньому в країнах ОЕСР. Італія займає 5 місце з кінця в таблиці ОЕСР щодо державних витрат на освіту і є єдиною країною, де реальні державні витрати на освітні заклади знизилися впродовж періоду з 2000 по 2011 рік, а найбільш значуще зниження (5%) державних інвестицій відбулося у період 2005–2011 років[36].

Основним джерелом фінансування державних закладів є міністерство, у той час як недержавні заклади отримують значно менший внесок, спираючись, в основному, на плату за навчання, яка є їх основним джерелом доходу. З настанням економічної кризи фінансування скоротилося. Регіональні відмінності стали очевидними, так як кількість студентів значно знизилася в центрі й на півдні, де плата за навчання є нижчою, часто на цілих 50%[37].

Академічний персонал працює на постійному контракті як державні службовці або за короткостроковими контрактами. У 2013 році 95,4% штатних наукових співробітників (26% професорів, 29,6% кандидатів наук, доцентів, 44,4% дослідників) працювали в державних університетах. З 2010 року постійний статус дослідника скасовано і замінено на строковий трудовий договір. 99% викладачів складають італійці, 1% – іноземці, переважно з Німеччини, Великої Британії, Іспанії і Франції[38]. Кількість академічного штату різко

---

[35] ANVUR. Rapporto sullo stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2013 – Sintesi. – URL: http://www.anvur.org/attachments/article/644/Rapporto%20ANVUR%202013_UNIVERSITA%20e%20RICERCA_sintesi.pdf

[36] ANVUR. Rapporto sullo stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2013 – Sintesi. – URL: http://www.anvur.org/attachments/article/644/Rapporto%20ANVUR%202013_UNIVERSITA%20e%20RICERCA_sintesi.pdf; OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2014). Education at a glance 2014.

[37] ANVUR. Rapporto sullo stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2013 – Sintesi. – URL: http://www.anvur.org/attachments/article/644/Rapporto%20ANVUR%202013_UNIVERSITA%20e%20RICERCA_sintesi.pdf

[38] ANVUR. Rapporto sullo stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2013 – Sintesi. – URL: http://www.anvur.org/attachments/article/644/Rapporto%20ANVUR%202013_UNIVERSITA%20e%20RICERCA_sintesi.pdf

збільшилася (+28%) протягом першого десятиріччя реформ Болонського процесу, але згодом скоротилася на 15%. Кількість адміністративного персоналу також скорочується. Хоча кількість в цілому знижується, частка жінок, які працюють на академічних і адміністративних посадах зростає, але кількість жінок на академічних позиціях на рівні вищого керівництва, як і раніше, низька[39].

Італійська науково-дослідницька система складається з університетів і науково-дослідницьких інститутів. Італійські інвестиції в дослідження і розробки є одними з найнижчих серед розвинених країн, головним чином, із-за низького рівня фінансування приватного сектора. Державне фінансування теж на низькому рівні, близько 0,52% ВВП у порівнянні з середнім показником по країнах ОЕСР – 0,70% в 2011 році.

Різниця в процентах означає менше ресурсів, менше дослідників і низький інноваційний потенціал. Регіональні відмінності проявляються в освіті та дослідженнях: північ більш продуктивна, ніж центр чи південь, хоча є деякі винятки[40].

Університети отримують фінансування для наукових досліджень цілей з міністерства, а також можуть брати участь у конкурсах на фінансування базових і прикладних дослідницьких проектів. Інші ресурси доступні на місцевому або регіональному рівнях. Національний рівень фінансування знизився і в Італії немає можливості отримувати європейські дослідницькі фонди, більше, ніж вона отримує. Це можна пояснити меншим розміром дослідницького сектору у порівнянні з основними європейськими країнами. Італійські дослідники також мають досить скромні результати для отримання фінансування з європейської Ради досліджень (European Research Council). Хоча італійські дослідники, які живуть або працюють за межами Італії, є успішнішими в отриманні грантів[41].

Участь у європейських програмах і Болонському процесі не тільки сприяла інтернаціоналізації, але і була рушійною силою нещодавно прийнятого законодавства щодо реформування італійської вищої освіти. Італійські університети беруть активну участь у програмі Еразмус з початку і, отже, мобільність завжди була ключовою формою інтернаціоналізації університетів. Найбільш ґрунтовне дослідження стану інтернаціоналізації вищої освіти в італійських закладах вищої освіти провела Fiona Hunter[42].

Італія була однією з чотирьох країн, які підписали Сорбонську Декларацію і лідирують у Болонському процесі не тільки в організації першої конференції в 1999 році, вона зробила перші кроки у здійсненні болонських реформ завдяки урядовому комітету, який працював над пакетом реформ у попередні роки[43].

Незважаючи на це, реформи були не настільки успішними, як очікувалося, а інституційна автономія створила безліч проблем для університетів. Недостатнє державне фінансування і академічний опір змінам часто був високим; було надто багато тих, хто не розумів міжнародних аспектів реформи, або сприймав їх як втручання в організаційні

---

[39] ANVUR. Rapporto sullo stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2013 – Sintesi. – URL: http://www.anvur.org/attachments/article/644/Rapporto%20ANVUR%202013_UNIVERSITA%20e%20RICERCA_sintesi.pdf

[40] ANVUR. Rapporto sullo stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2013 – Sintesi. – URL: http://www.anvur.org/attachments/article/644/Rapporto%20ANVUR%202013_UNIVERSITA%20e%20RICERCA_sintesi.pdf

[41] ANVUR. Rapporto sullo stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2013 – Sintesi. – URL: http://www.anvur.org/attachments/article/644/Rapporto%20ANVUR%202013_UNIVERSITA%20e%20RICERCA_sintesi.pdf

[42] de Wit H. Internationalisation of Higher Education. Study / H. de Wit F. Hunter, L. Howard, E. Egron-Polak // Brussels, European Parliament, 2015. – 319 p.

[43] Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) (1999). Decreto Ministeriale 509 del 3 novembre 1999. – URL: http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0098Normat/2088Regola.htm

справи. Відсутність комунікаційної стратегії означала, що вони були незрозумілі ані для студентів, ані для роботодавців.

У цілому, Болонський процес проклав шлях для нових і більш різноманітних форм інтернаціоналізації, незважаючи на численні недоліки у реформуванні системи. Національна політика інтернаціоналізації розроблена на основі європейської політики і відповідає її цілям (Europe 2020, Erasmus+ and Horizon 2020). Національне агентство забезпечення якості (National quality assurance agency)[44] створено відповідно до європейських стандартів найкращої практики – Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA).

Навіть за відсутності загальної національної стратегії, інтернаціоналізація все ж продовжує займати важливе місце в розвитку вищої освіти. Уряд впроваджує нові реформи з метою створення хорошого університету (la buona università – the good university), заохочення результативності та відкритості системи вищої освіти.

Національна стратегія інтернаціоналізації

Fiona Hunter зауважила, що впродовж 15 років міністерство освіти намагалося поліпшити систему вищої освіти і привести її у відповідність до європейських моделей, але немає очікуваних позитивних результатів. Болонські реформи виявили багато італійських університетів, у яких мало досвіду в розробленні гнучких програм. Були труднощі при переході до особистісно-орієнтованого підходу. Університети опиралися розвивати програми для ступеня бакалавр, як для підготовки фахівців для ринку праці, так і для подальшого навчання в аспірантурі, не могли або не хотіли забезпечити перехід від дисципліно-орієнтованого підходу до більш результативного підходу на основі знань і вмінь, а часто були труднощі при будь-яких спробах впровадити інновації. У результаті система вищої освіти продовжує генерувати високі втрати студентів і має низькі показники завершення навчання. Тільки 55% із тих, хто вступає до університету, здобуває вищу освіту, а серед випускників лише близько 33% бакалаврів і 40% випускників магістерських ступенів роблять це вчасно. У цілому, показник відсіву дещо зменшився, але, як і раніше, – високий. В Італії тільки 55 з 100 студентів завершують навчання у порівнянні з середнім показником 70 у Європі[45].

Середня тривалість трирічної програми бакалаврату складає 5,1 років (70% довше, ніж офіційна тривалість) і дворічна магістерська програма триває 2,8 років навчання, хоча є і регіональні відмінності в економічно сильнішій півночі, ніж у центрі чи на півдні країни. Показники участі жінок у системі вищої освіти кращі, 59% італійських випускників зараз жінки[46].

Випускники італійських закладів вищої освіти старші за віком, ніж їх європейські колеги. Ступінь бакалавра випускникам присвоюють у середньому у 25,5 років, а ступінь магістра – у 27,8 років. У нинішніх економічних умовах багато випускників змушені шукати, а не обирати роботу на європейському ринку праці через відсутність можливості знайти роботу вдома. З 2008 по 2012 рік рівень безробіття різко зріс і відсоток 15–29-річних не

---

[44] ANVUR. Rapporto sullo stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2013 – Sintesi. – URL: http://www.anvur.org/attachments/article/644/Rapporto%20ANVUR%202013_UNIVERSITA%20e%20RICERCA_sintesi.pdf

[45] ANVUR. Rapporto sullo stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2013 – Sintesi. – URL: http://www.anvur.org/attachments/article/644/Rapporto%20ANVUR%202013_UNIVERSITA%20e%20RICERCA_sintesi.pdf

[46] ANVUR. Rapporto sullo stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2013 – Sintesi. – URL: http://www.anvur.org/attachments/article/644/Rapporto%20ANVUR%202013_UNIVERSITA%20e%20RICERCA_sintesi.pdf;

зайнятих в освіті, праці або навчанні збільшився з 19,2% до 24,6%, поступаючись Іспанії і Туреччині[47]. Майбутнє виглядає похмурим для багатьох молодих італійців і далеким від обіцяного сценарію болонських реформ попереднього десятиліття.

Незважаючи на те, що уряд не зміг досягти намічених цілей, Болонський процес супроводжується поступовим посиленням акценту на розробку ініціатив щодо інтернаціоналізації. Керівництво і підтримка в реалізації забезпечується Болонською групою експертів (the Bologna Experts Group), які пропонують серію семінарів для вчених і адміністраторів у відповідності до завдань законодавства[48].

Починаючи з 1998 року, університети все частіше включають інтернаціоналізацію у трирічні цикли планування.

У 1999 році введено дворівневу модель вищої освіти, вивчення англійської мови включено у всі освітні програми, розширено інституційну автономію, а визнання періодів навчання, кредитів і кваліфікацій, присвоєних за кордоном, стало обов'язковим. Це відкрило шлях до розвитку програм подвійних та спільних ступенів і це законодавство було підтримано трьома послідовними раундами фінансування, щоб стимулювати реалізацію та підтримати мобільність студентів і співробітників. Щоб долучитися до фінансування, університети повинні були вперше декларувати свої стратегічні цілі інтернаціоналізації[49]. Програма мала важливе значення для університетів, які впроваджували програми подвійних та спільних ступенів на рівні магістра та доктора, і створили міцну основу для участі в європейській програмі Еразмус Мундус. Крім 138 спільних програм для магістрів, які існують завдяки Еразмус Мундус в італійських університетах в даний час, ще 9 нових магістерських програм були започатковані в рамках першої програми Erasmus+[50].

Послідовні освітні програми для інтернаціоналізації також стимулювали розвиток академічних програм, що викладаються англійською мовою, спрямовані на залучення іноземних студентів та заохочення міжнародного наукового співробітництва.

У 2011–2012 навчальному році було 185 освітніх програм для ступенів (20 на рівні бакалавра і 165 на магістра) англійською мовою, які офіційно визнані міністерством та 228 докторських програм. Крім того, було 135 програм професійних (professional master's) і 123 літні й зимові школи, що університети можуть запропонувати самостійно[51].

Програми англійською мовою пропонуються на всіх рівнях – від бакалаврату до аспірантури та охоплюють більш широкий спектр досліджень – від бізнесу і машинобудування до архітектури, дизайну, точних наук, медицини і навіть гуманітарних наук і права. Ці нові програми та двосторонні угоди з низкою країн, включаючи Китай, збільшили міжнародне студентське населення в італійських університетах, хоча цифри залишаються низькими в порівнянні з іншими європейськими країнами. Італійська частка ринку для іноземних студентів зросла з 1,2% у 2000 році до 1,8% у 2009 році, завдяки програмі Марко Поло для китайських студентів (the Marco Polo Programme for Chinese Students). Тут зростання значне – від 74 студентів у 2003 році до 5269 у 2011 році[52].

Міністерство також відкрило сайт (www.universititaly.it) з інформацією про систему вищої освіти італійською та англійською мовами для іноземних студентів, але Італія поки що

[47] OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development, 2014. Education at a glance 2014.

[48] Consolidare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA). – URL: www.bolognaprocess.it.

[49] Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) (1999). Decreto Ministeriale 509 del 3 novembre 1999. – URL: http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0098Normat/2088Regola.htm

[50] Erasmus Mundus (2014). Selezione Joint Master Erasmus Plus: partecipazione italiana. – URL: http://www.erasmusmundus.it

[51] CRUI – Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (2012). Atenei italiani, Corsi offertin in lingua inglese. – URL: http://www.crui.it

[52] OBHE – Observatory on Borderless Higher Education (2012). Higher education reforms and economic crisis in Italy and Spain. – URL: http://www.obhe.ac.uk

не має агентства для просування своєї системи вищої освіти. Агенція Уні-Італія (Uni-Italia) створена зовсім недавно і в даний час працює в італійських посольствах у Бразилії, Китаї, Індонезії, Ірані, Південній Кореї і В'єтнамі[53].

Італійська система вищої освіти не встановлює особливі вимоги для іноземних студентів. Вони зобов'язані мати документ про закінчення середньої школи з юридично визнаних шкіл у країні видачі й принаймні 12 років навчання в школі. Іноземні студенти здають ті ж вступні тести (якщо потрібно) і платять таку саму плату. У принципі, система дуже відкрита для іноземних студентів, але є де-факто бар'єри при оформленні вступних тестів (наприклад, знання італійської культури) і труднощі у визнанні іноземних дипломів[54].

Завдання на 2013–2015 роки щодо поліпшення інтернаціоналізації полягало в тому, щоб інтернаціоналізувати академічне співтовариство шляхом заохочення довгострокових академічних обмінів у програмах подвійних і спільних ступенів, а також підтримати короткострокові контракти для викладачів та відомих міжнародних вчених і фахівців.

Ця ініціатива мала важливе значення, оскільки 99% наукового співтовариства було італійським[55]. Для того щоб підвищити якість досліджень, міжнародні експерти, відібрані за сприяння Європейської дослідницької ради і Європейського наукового Фонду (the European Research Council and European Science Foundation) брали участь в оцінюванні досліджень на відповідність міжнародним стандартам кращої практики.

Згідно з національним критерієм фінансування на 2014 рік, вимірювання продуктивності й досягнень в інтернаціоналізації стало важливим індикатором якості викладання, наукових досліджень та академічного працевлаштування. Третину коштів було виділено університетам з урахуванням показників інтернаціоналізації за оцінкою Національної агенції з оцінювання університетів та досліджень (Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca, ANVUR, National Agency for the Evaluation of Universities and Research). Заклади вищої освіти були зобов'язані інтернаціоналізуватися в цілях отримання фінансування, а не фінансувалися в цілях інтернаціоналізації.

На додаток до програм інтернаціоналізації, які підтримуються Міністерством освіти, університетів і досліджень, існує ряд додаткових програм, які пропонують інші ключові зацікавлені сторони. Даних про їх вплив небагато, але цілком імовірно, що вони пропонують більш індивідуальні можливості, ніж створення довгострокового впливу на інституційному та національному рівнях.

Постійна підтримка інтернаціоналізації забезпечується Міністерством закордонних справ і міжнародного співробітництва Італії (Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, MAECI, Ministry of Foreign Affairs and International Cooperation) у формі двосторонніх угод, які пропонують різні можливості фінансування для навчання та дослідження студентам та дослідникам на щорічній основі.

Міністерство закордонних справ і міжнародного співробітництва також організовує ряд інших ініціатив, спрямованих на сприяння інтернаціоналізації у співпраці з іншими органами, такими як Італійська культура в мережі (Italian Culture on the Net) у співпраці з Міністерством освіти, університетів і досліджень та університетами для надання широкого

---

[53] Fondazione Cariplo (n.d.). Uni-Italia. Internazionalizzazione della ricerca. – URL: http://www.fondazionecariplo.it/it/news/ricerca/internazionalizzazione_ricerca.html

[54] McGrath, C.H., Henham, M.L., Corbett, A., Durazzi, N., Frearson, M., Janta, B., Bregtje W., Kamphuis, B. W., Katashiro, E., Brankovic, N., Guerin, B., Manville, C., Schwartz, I. & Schweppenstedde, D. (2014). Higher education entrance qualifications and exams in Europe: A comparison. European Parliament study. – URL: http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2014/529057/IPOLCULT_ET%282014%29529057_EN.pdf

[55] ANVUR (2014). Rapporto sullo stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2013 – Sintesi. – URL: http://www.anvur.org/attachments/article/644/Rapporto%20ANVUR%202013_UNIVERSITA%20e%20RICERCA_sintesi.pdf

спектру курсів і ступеневих програм за спеціальністю італійська мова і культура он-лайн, або «Інвестуй свій талант в Італію (Invest Your Talent in Italy) (у співпраці з італійським агентством торгівлі (the Italian Trade Agency, ICE) і торгово-промисловими палатами (Chambers of Commerce), які пропонують англійською мовою магістерські програми в галузі ІКТ, управління і проектування в ряді провідних університетів зі стипендіями з урахуванням заслуг та поселенням, наданими італійським торговим агентством і торгово-промисловою палатою (the Italian Trade Agency and Chambers of Commerce)[56].

Регіональні уряди Італії також є відповідальними за фінансову допомогу студентам. Вони запровадили ресурси для міжнародної мобільності співробітників і студентів, у тому числі ініціативи щодо залучення міжнародних студентів, наприклад, різноманітні послуги та мовні програми. Регіон П'ємонт на північному заході виділив кошти для залучення зарубіжних вчених в університети країни.

Конфедерація промисловості Італії (Confindustria) започаткувала програму у 2004 році для залучення китайських студентів і вчених за зразком програми Еразмус, з наданням стипендій для навчання та наукових досліджень. У 2006 році Конфедерація промисловості Італії розробила свій власний план дій для італійських університетів, у яких інтернаціоналізація та залучення талантів грала ключову роль.

У 2011 році спільно з Конференцією італійських ректорів (the Italian Rectors' Conference, CRUI) була підписана стратегічна угода, згідно з якою компанії домовилися про підтримку інтернаціоналізації університетів шляхом просування програм вивчення англійської мови, фінансування міжнародних професорів та повернення італійців, які працюють в закордонних університетах.

Конференція італійських ректорів прагне зробити внесок у розвиток інтернаціоналізації та поширення передового досвіду через проведення семінарів, створення робочих груп, проведення опитувань та здійснення інших ініціатив у співпраці з іншими організаціями.

Оскільки в країні відсутня національна система збору даних про інтернаціоналізацію і тільки обмежені дані з'явилися в доповіді Національної агенції з оцінювання університетів та досліджень у 2013 році, складно отримати загальний огляд інституційних стратегій інтернаціоналізації. Однак семінар Болонських експертів 2012 року на тему «Переосмислення інтернаціоналізації» (Rethinking Internationalisation) представив результати опитування, організованого у співпраці з Конференцією ректорів італійських університетів, який охопив стан стратегій інтернаціоналізації у 37 закладах вищої освіти.

Результати опитування показали, що більшість закладів розробляють короткострокові стратегії з кількісними цілями на основі національного трирічного циклу планування (наприклад, кількість мобільних студентів, міжнародне зарахування, рівень зовнішнього фінансування), були й інші, які розробили свої власні індикатори, такі як партнерство (20%), спільні програми іноземною мовою я для ступенів (20%), міжнародний досвід роботи (20%), результат дослідницької роботи (14%), гостьові професори (4%), вихідна академічна мобільність (3%) і вчені з міжнародним досвідом (3%). Деякі заклади звертали увагу на якість послуг, мобільність професорсько-викладацького складу і можливості поселення.

Мобільність відіграє ключову роль, маючи кілька основних цілей і завдань: інтеграція мобільності в освітні програми (92%); міжнародні стажування (83%); досвід міжнародних досліджень (75%); інтенсивні програми (64%). Основну увагу в освітній програмі на всіх трьох рівнях слід приділити розробці курсів англійською мовою (78%), як правило, у співробітництві з міжнародними університетами або компаніями (72%). Більшість (85%)

[56] ICoN – Italian Culture on the Net (n.d.). – URL: http://www.italicon.it

заявили, що вони розробляють механізми по залученню студентів на міжнародному рівні, наприклад, пропонуючи стипендії, зниження плати і спеціалізовані послуги підтримки. Інтернаціоналізація наукового співтовариства також зазначена в якості пріоритету через запрошених професорів (69%) і залучення міжнародних вчених, у тому числі італійців, які працюють за кордоном (64%), а також через заохочення більш відкритої короткострокової мобільності (50%).

Не менш сильним був акцент на підвищення рівня наукових досліджень через міжнародне партнерство (67%) і фінансування (72%), а також на підвищення рівня професійних знань, зокрема, мовних компетентностей (69%). Менша кількість поставлених цілей скерована на підвищення якості обслуговування (19%) і побудові стратегічного управлінського потенціалу (14%), в той час як значна частка планувала брати участь у проектах управління міжнародною вищою освітою (44%).

Незважаючи на те, що опитування дає лише часткову картину і вказує на наміри, а не результати, воно підтверджує, що університети збільшують та диверсифікують свої міжнародні зусилля. Одна третина респондентів відповіла, що вони розробили ці зусилля у відповідь на національне законодавство, а решта заявили, що їх стратегії виходять за рамки вимог міністерства. Така різноманітність відповідей говорить про те, що італійські університети не тільки відповідають вимогам національної політики, але і розробляють власні стратегічні цілі інтернаціоналізації.

Їхні стратегічні наміри вказують на збільшення кількості програм, що викладаються англійською мовою, самостійно чи в партнерстві з іншими закладами, розширення програм обміну та набору іноземних студентів. Інтернаціоналізацію освітньої програми в італійському контексті слід розуміти, насамперед, як викладання англійською мовою або розробку програм спільних / подвійних ступенів. Вражає те, що немає ніяких конкретних згадок про он-лайн навчання або віртуальну мобільність. Це можна пояснити негативним сприйняттям якості дистанційного навчання в університетах Італії. Робляться зусилля щодо інтернаціоналізації академічного співтовариства за допомогою активізації використання договорів про співпрацю та розробку креативних рішень для довгострокових обмінів персоналом. Нові види партнерства та альянси сильніші й більше відповідають стратегічним інституційним цілям. Хоча для більшості це означає інтегровані освітні програми, такі як подвійні та спільні ступені або спільні короткострокові програми, невелика кількість закладів підтримує тенденцію створення міжнародних кампусів, або навіть створення філій за межами Італії, часто у співпраці з місцевими закладами[57].

Отже, дані свідчать про те, що італійські університети стають все більш міжнародними, вводять викладання англійською мовою, запрошують міжнародних співробітників і студентів, підвищують міжнародний дослідницький профіль, щоб успішніше позиціонувати себе. Італія в даний час не досягає успіху в міжнародних рейтингах, тільки невелика кількість університетів з'являються в списку ТОП-200[58].

Ключові показники ефективності інтернаціоналізації: мобільність і програми спільних і подвійних ступенів

Програма Еразмус відігравала важливу роль в інтернаціоналізації італійських університетів протягом багатьох років. За показниками вихідної мобільності Італія займала 4 місце в 2012–2013 навчальному році, маючи 25805 студентів, які навчалися за межами Італії. За показниками вхідної мобільності займала 5 місце, маючи 19964 мобільних

[57] OBHE – Observatory on Borderless Higher Education (2012). Higher education reforms and economic crisis in Italy and Spain. – URL: http://www.obhe.ac.uk

[58] Об Академическом Рейтинге Университетов Мира – URL: http://www.shanghairanking.com/ru/aboutarwu.html

європейських студентів (Іспанія займає перше місце як для вхідної, так і вихідної мобільності)[59].

У період з 2009 по 2012 рік кількість італійських студентів у програмі Еразмус збільшилася на 32,92%, це тільки 1,51% загальної кількості студентів[60].

Академічна мобільність персоналу також зросла (1 651 чоловік у 2011–2012 навчальному році), але цифри є низькими порівняно з іншими європейськими країнами. Італія приймає більше іноземних викладачів, ніж відправляє за кордон (176 вхідних співробітників і 100 вихідних). Існує аналогічне співвідношення для адміністративного персоналу (208 вхідних і 100 вихідних працівників).

Спостерігається тенденція поступового зростання кількості міжнародних студентів, які бажають отримати ступінь в Італії, хоча цей показник, як і раніше, значно нижчий від середнього показника серед країн ОЕСР. У 2000–2001 навчальному році було всього 5509 міжнародних студентів у системі, що становить 1,9% загалу, а у 2013–2014 навчальному році ця кількість зросла до 69 958 міжнародних студентів, що становить 4,2% від загальної чисельності студентів. Найвищий відсоток (5.49 %) іноземних студентів навчається на програмах магістратури, ймовірно, із-за кількості курсів, які пропонуються англійською мовою, а в цілому 63,87% обрали для навчання північ Італії.

Крім тенденції підвищення кількості міжнародних студентів, слід також зазначити, що близько 63000 італійських студентів навчалися за межами Італії в 2011 році. На цей рік припало тривожне зростання вихідних студентів на 51,2% у порівнянні з 2006 роком. Італія не приваблює іноземних студентів у порівнянні з іншими країнами, вона втрачає все більшу кількість своїх власних студентів, які воліють шукати якісну університетську освіту в інших країнах. 48% випускників заявляють, що вони готові виїхати за кордон у пошуках роботи, і цей відсоток ще вищий в певних дисциплінах[61]. У 2013–2014 навчальному році було 187 освітніх програм англійською мовою, переважна більшість з них на рівні магістратури (167 магістрів, 9 інтегрованих магістрів (п’ять років) в галузі медицини і один в фармації, 10 програм на ступінь бакалавра). Ці програми викладають, в основному, італійці, оскільки лише 1% співробітників, як вказувалося раніше, є міжнародними. Заплановані реформи спрямовані на полегшення працевлаштування зарубіжним вченим не лише як засіб для підвищення якості освіти та наукових досліджень, але і для успішнішого позиціонування Італії в світовому рейтингу.

Міжнародні студенти, які бажають отримати ступінь в Італії представляють: албанці – 15,73%, китайці – 10,21% і румуни – 9,72%. На ступінь магістра найвищий відсоток студентів є: китайці – 13,87% і албанці – 11,01%. Ці цифри швидко зростають впродовж останніх років зі збільшенням на 15,97% з 2009–2010 навчального року, хоча ця тенденція уповільнюється із збільшенням лише на 1,32% в період з 2012–2013 і 2013–2014 навчальних років.

Щодо кількості іноземних випускників, вона зросла на 54% у 2008–2009 навчальному році з 6537 до 10068 в 2012–2013 навчальному році. За останні п’ять років спостерігається зростання кількості випускників магістратури на 92,54% (поряд із збільшенням на 74,55% при вступі). Майже половина усіх іноземних студентів приїжджають з Албанії, Камеруну, Китаю, Ірану, Румунії та України. Італія, як і раніше, має низький потенціал для залучення

[59] European Commission. Erasmus facts and figures 2012-2013. Erasmus student mobility: home and destination countries. – URL: http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-12-13/annex-2_en.pdf.

[60] European Commission (2014a). Erasmus facts and figures 2012-2013. Erasmus student mobility: home and destination countries. – URL: http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-12-13/annex-2_en.pdf.

[61] Cammelli A. & Gasperoni G. XVI Rapporto AlmaLaurea sul Profilo dei Laureati Italiani – Sintesi – Opportunità e sfide dell’istruzione universitaria in Italia. 2014. – URL: http://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/profilo/profilo2014/sintesi-2013.pdf

іноземних студентів у порівнянні з іншими країнами ОЕСР[62]. Слід відзначити, що спостерігається збільшення кількості програм спільних, подвійних і мульти-ступенів впродовж десяти років з 310 у 2003 році до 458. Більшість програм пропонуються на рівні магістра (267), 89 – на рівні бакалавра, 49 в аспірантурі й 53, які є професійними магістрами (professional master's) (60 кредитів). В основному, це – програми подвійних дипломів (395), 27 програм – мультиступеневі й 38 програм – спільні дипломи. За академічними дисциплінами найбільше програм у точних науках (284) і соціальних науках (109), а решта в гуманітарних науках (56) та охороні здоров'я (7). Більшість партнерів з Європейського Союзу, програми фінансує програма Еразмус Мундус, але зростає кількість неєвропейських партнерів, насамперед, з Китаю (38%), США (27%), потім йдуть Аргентина та Чилі (обидві по 13%) і Швейцарія (9%)[63]. Кількість інтегрованих освітніх програм і програм англійською мовою збільшується, але немає досліджень як інтернаціоналізація впливає на загальні освітні програми в італійській вищій освіті.

Враховуючи сильну концентрацію іноземних студентів на півночі Італії, цікаво подивитися на результати опитування з обласного виробничого об'єднання Ломбардії на стан інтернаціоналізації в ломбардських закладах вищої освіти. Доповідь 2012–2013 навчального року підкреслила, що 17000 іноземних студентів були зараховані в один із 12 університетів в попередні п'ять років, що свідчить про зростання на 42% (80% з цих студентів були не європейські). Кількість студентів кредитної мобільності також зросла на 22%, з 4500 до 5500 студентів, головним чином, з Іспанії, США і Китаю, в той час як кількість вихідних студентів різко виросла на 49% за той же п'ятирічний період до близько 10 000 чоловік. Кількість міжнародних угод зросла на 78% і 174 угоди про подвійні дипломи та 98 угод спільних докторських були підписані, що свідчить про зростання на 57%. 160 програм реалізуються англійською мовою, збільшившись на 58%.

Італія є приймаючою країною для транскордонних операцій, особливо з США. Дані свідчать, що 19 американських університетів розробили програми, в основному, в Римі й Флоренції (для своїх студентів), а також шість філій кампусів в Італії – три американських, один французький, один мальтійський і один китайський[64]. Дуже мало італійських університетів мають спільні навчальні центри за межами Італії, хоча два університети, Болонья і Барі створили філії в Аргентині й Бокконі, бізнес-школа відкрила свій перший кампус в Мумбаї, Індія.

Висновок. Зусилля уряду щодо інтернаціоналізації системи вищої освіти були пов'язані з Болонським процесом та прагненням підвищити ефективність і зробити систему більш конкурентоспроможною і привабливою. Однак, важко просувати інтернаціоналізацію в системі, яка все ще потребує модернізації, хоча міністр вищої освіти проголосила свою прихильність реформам, які дебюрократизують (debureaucratise) і відкривають італійську вищу освіту. Незважаючи на багато проблем, з якими вони стикаються, з'ясовується, що італійські університети роблять активні кроки щодо інтернаціоналізації, хоча і в різних ступенях, і що інтернаціоналізація породжує зміни в системі. Хоч це обнадіює, потрібні більш значні втручання на центральному рівні, щоб гарантувати, що італійським університетам створюють правильні умови, для того щоб стати сильними гравцями на європейській та міжнародній аренах.

---

[62] Cammelli A. & Gasperoni G. XVI Rapporto AlmaLaurea sul Profilo dei Laureati Italiani – Sintesi – Opportunità e sfide dell'istruzione universitaria in Italia. 2014. – URL: http://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/profilo/profilo2014/sintesi-2013.pdf

[63] CIMEA ProJoint (2009). Database of Italian Joint Programmes. – URL: http://ww.cimea.it

[64] Cross-Border Education Research Team (C-BERT) (2014). Branch Campus Listing. – URL: http://www.globalhighered.org/branchcampuses.php

Інтернаціоналізація сприяє спробі Італії реформувати систему вищої освіти, відгукуючись на зовнішні рушійні сили змін, такі як Європейський простір вищої освіти, дії Болонського процесу і науково-дослідницькі програми. Італія щосили намагається реалізувати зміни системи вищої освіти у відповідь на нове середовище, головним чином тому, що вона не проводила реформ за останні 60 років. Ця повільність реформування полягає в її історії економічної та політичної нестабільності, а також сильного внутрішнього опору з боку наукового співтовариства. Зусилля щодо інтернаціоналізації на національному та інституційному рівнях слід розглядати саме на цьому тлі.

Міжнародна діяльність Università Cattolica del Sacro Cuore

Università Cattolica del Sacro Cuore (UCSC) – це приватний університет, розташований у центрі Мілана. Університет заснований у 1921 році. Університет надає можливість отримання довузівської підготовки, здобуття вищої та післядипломної освіти. UCSC є найбільшим приватним університетом у Європі[65]. Цей університет входить до ТОП-500 Академічного рейтингу університетів світу[66].

У 2012 році в університеті заснований Центр інтернаціоналізації вищої освіти (the Centre for Higher Education Internationalisation, CHEI) і він базується у кампусі університету Мілана[67].

Центр інтернаціоналізації вищої освіти сприяє проведенню наукових досліджень, підготовці кадрів та аналізу політики в цілях зміцнення міжнародних аспектів вищої освіти. Центр організовує семінари, конференції, навчальні курси; розробляє, проводить дослідження; поширює результати досліджень за допомогою публікацій і конференцій, а також він пропонує єдину у світі докторську програму по інтернаціоналізації вищої освіти.

Центр прагне зробити свій внесок у наукові дослідження і професійну практику, в інтернаціоналізацію вищої освіти в Італії, по всій Європі й в усьому світі завдяки великій інформаційно-пропагандистській діяльності та зв'язкам з лідерами і практиками в галузі інтернаціоналізації. П'ять країн з трьох континентів представлені в керівництві й групі управління центру. Регулярна участь у міжнародних конференціях з питань інтернаціоналізації вищої освіти підтримує безперервну участь у діалозі про національні та регіональні пріоритети і нові питання.

У різноманітному і стрімко мінливому процесі інтернаціоналізації вищої освіти робота центру зосереджена в чотирьох ключових областях:

- нові тенденції в інтернаціоналізації: політика, стратегія, мобільність, набір, інтернаціоналізація освітніх програм;
- обґрунтування інтернаціоналізації: економічні фактори, політичні фактори, соціальні / культурні мотиви, навчальні мотиви;
- міжнародна освіта та інституційний розвиток: впровадження в країні і за кордоном аспектів інституційної стратегії; використовуючи дані форми інституційної стратегії.
- інтернаціоналізація італійських університетів у європейському і глобальному контекстах: створення форуму для діалогу італійським закладам.

Адаптація до нової культури може бути захоплюючою, але складною. Студентська мережа Еразмусу (Erasmus Student Netwok, ESN) надає допомогу студентам в адаптації до нового середовища.

---

[65] Католицький університет Святого Серця. – URL: https://uk.wikipedia.org

[66] Об Академическом Рейтинге Университетов Мира – URL: http://www.shanghairanking.com/ru/aboutarwu.html

[67] Università Cattolica del Sacro Cuore. – URL: www.unicattolica.it

Університет у співпраці з студентською мережею Еразмусу пропонує іноземним студентам можливість приєднатися до програми Buddy. Програма Buddy спрямована на створення можливості для міжнародних студентів зустрітися з вітчизняними студентами у цілях спрощення переходу до університетського життя і щоб допомогти їм отримати найкращий досвід з культурного і соціального життя під час навчання. Крім того, програма заохочує вітчизняних студентів, пропонуючи їм можливість познайомитися з іноземними студентами, розвивати міжкультурну комунікацію та мовну практику. Навчання за кордоном протягом тривалого періоду часу є випробовуванням для молодих людей, так як вони стикаються з труднощами у незнайомому середовищі, новій мові й культурі (якщо назвати тільки кілька речей). Крім того, воно може бути навіть більш важким для студентів з обмеженими можливостями. Як визнання цих проблем, у Студентській мережі Еразмусу розроблений проект для студентів з обмеженими можливостями, щоб допомогти усунути перешкоди та підвищити наявні можливості.

Проект обмін можливостями (the ExchangeAbility project) також було ініційовано у зв'язку з визнанням ситуації щодо мобільності студентів-інвалідів. За даними Європейської Комісії, протягом 2009–2010 навчального року 230 студентів з особливими потребами отримували додатковий грант на навчання у програмі Еразмус. Це становить 0,14% від кількості всіх студентів, яких фінансує Еразмус. Незважаючи на збільшення порівняно з попередніми роками, загальна кількість, як і раніше, дуже низька.

Проект SocialErasmus дозволяє людям випробувати щось нове і отримати нові перспективи, а також дізнатися більше про європейську культуру. Це дає досить вагомий внесок в період навчання мобільності для іноземних студентів і місцевих спільнот. SocialErasmus було розпочато у 2008 році в Польщі і він швидко досягнув великих успіхів. Таким чином, асоціація Студентська мережа Еразмусу вирішила застосувати цей досвід в інших країнах, ставши міжнародним проектом. SocialErasmus має три основних напрями дій: освіта, благодійність, довкілля.

Італійська – це мова краси, але англійська мова – це мова глобального бізнесу. Ось чому в університеті введені різні курси та дипломні програми бакалаврату та магістратури, які викладаються повністю англійською мовою. Університет також пропонує програми обміну та навчання за кордоном для студентів, зацікавлених у навчанні в Італії на семестр або рік.

Висновок. Зміст інтернаціоналізації, її форми й інструменти реалізації зазнали помітних змін упродовж останніх декад у європейських країнах. Значно зросли конкуренція між закладами вищої освіти та змагання за талановитих студентів, комерціалізація освітніх послуг, поширилася транскордонна освіта, з’явилися нові форми – інтернаціоналізація освітніх програм, процесів викладання та навчання, відкриті освітні ресурси та дистанційна освіта через інформаційно-комунікаційні технології.

Дослідження стратегій інтернаціоналізації вищої освіти у цих країнах проілюструвало відмінності в національних та інституційних стратегіях. Проте можна спостерігати загальні цілі й завдання, наприклад, значення репутації (часто символізується рейтингом), упізнаваність (*англ*. visibility) і конкурентоспроможність; короткострокові та / або довгострокові економічні вигоди; демографічні аспекти; акцент на міжнародне працевлаштування випускників і соціальну активність. Інтернаціоналізація сприяє поліпшенню якості викладання і навчання, а також підготовці студентів до життя і праці в глобалізованому світі. Контекст, можливості, обґрунтування, підходи і проблеми відрізняються у країнах світу. У Європі є істотні відмінності між країнами Північної, Південної, Східної і Західної Європи.

РОЗДІЛ 3.
ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПОЛЬЩІ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗГОРТАННЯ
(І. Степаненко)

Деякі віхи і показники розвитку системи вищої освіти у Польщі

Польща не належить до числа світових і європейських країн-лідерів у впровадженні інтернаціоналізації вищої освіти. Одним із свідчень цього є те, що Польща опинилася на передостанньому місці серед країн ЄС за часткою іноземних студентів у 2012 році, яка склала 1,3 % від загальної кількості студентів[1]. Але її досвід може бути корисним для України, враховуючи певну схожість шляхів пострадянських трансформацій, які пройшли обидві країни, певну схожість проблем і завдань, з якими стикаються і які мають вирішувати країни у розгортанні інтернаціоналізації вищої освіти, а також партнерські стосунки, що постійно зміцнюються, зокрема у сфері вищої освіти. Досвід інтернаціоналізації вищої освіти Польщі є цікавим і з огляду на значну активізацію її зовнішньої політики для набуття флагманського статусу серед країн Центрально-Східної Європи.

Польща входить у десятку найбільших держав Європи, займаючи в цьому рейтингу дев'яте місце. Її територія становить 312, 679 кв. кілометрів і є майже вдвічі меншою за територію України, яка займає у цьому рейтингу перше місце серед країн, територія яких повністю входить до складу Європи. За даними 2015 року населення Польщі становить 38 483 957 чоловік[2], посідаючи 8-е місце в Європі і 6 у Євросоюзі. Для порівняння, чисельність наявного населення України без урахування тимчасово окупованої території Криму, на 1 січня 2016 року становила 42.760.516 осіб[3].

Система освіти у Польщі є достатньо ефективною, особливо в частині організації початкової та середньої (базової та повної) освіти, і постійно підвищує свої позиції у світі. Польща досягла одних з найкращих показників у Європі з точки зору участі молодих людей віком від 15 до 24 років у різних рівнях освіти (від середньої освіти до програм докторантури), кількості молодих людей, що отримують повну середню освіту, і скорочення числа учнів, які передчасно покидають школу. Ці досягнення польської освіти співіснують з глибокою децентралізацією управління системою освіти. На центральному рівні система освіти в Польщі управляється Міністерством національної освіти і Міністерством науки і вищої освіти[4].

Рівень грамотності серед населення становить майже 100% (97,5%), а згідно з індексом Пірсона, Польща зайняла 4-е місце в Європі і 10-е у світі. Індекс Пірсона публікується із 2012 року і розраховується із врахуванням таких параметрів, як рівень грамотності та кількість випускників у різних країнах і враховує також такі показники, як навички мислення і успіхи в навчанні. Україна у цьому рейтингу, так само, як і в інших (PISA, TIMSS и PIRLS) відсутня, оскільки за роки незалежності не подала жодної заявки на міжнародне тестування.

---

[1] Internationalization of higher education in Poland. – URL: http://www.nauka.gov.pl/en/polish-science-news/internationalization-of-higher-education-in-poland.html

[2] Podstawowe informacje o rozwoju demograficznym Polski do 2014 roku Notatka informacyjna GŁÓWNY URZĄD STATYSTYCZNY Warszawa, 27.01.2015. – URL: http://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/12/5/1/podstawowe_informacje_o_rozwoju_demograficznym_polski_do_2014.pdf

[3] Статистический сборник «Численность наличного населения Украины». – URL: http://ukrstat.org/druk/publicat/kat_r/publnasel_r.htm

[4] Система освіти Польщі: інформаційна довідка. – URL: shirmk.ucoz.ua›14/12.14-osvita_polska.doc

Традиції вищої освіти у Польщі сягають у 1364 рік, коли король Казимир Великий заснував Академію Кракова, відому сьогодні як Ягеллонський Університет. Краківська Академія є однією з найстаріших у світі і стала другим університетом у Центральній Європі після школи в Празі. Краківська Академія мала суттєве значення як міжнародний центр освіти, яке максимально підсилилось у ХУ ст., коли приблизно 44 % усіх студентів приїжджали з-за кордону. Ягелонський університет і до сьогодні посідає перше (друге) місце у національному рейтингу закладів вищої освіти у Польщі, постійно змагаючись за нього із Варшавським університетом, який у 2016 році відмітив своє 200-т річчя.

Заклади вищої освіти (ЗВО) у Польщі поділяються на державні (public) і приватні (nonpublic) інститути, причому частка останніх постійно зростає, що відповідає загальносвітовим тенденціям. За останні 10 років кількість ЗВО у Польщі зросла майже у 4 рази, тоді як кількість державних закладів вищої освіти практично не змінилася і становить 132, як у 2009-2010, так і у 2014-2015 роках[5]. Державні заклади вищої освіти отримують кошти з державного бюджету на вирішення завдань, пов'язаних з навчанням студентів, що навчаються за очними програмами, аспірантів і наукових співробітників; утримання ЗВО, у тому числі ремонт приміщень і т.д. Ці кошти виділяються з частини державного бюджету, якою розпоряджається Міністерство науки і вищої освіти. У 2010 році державні витрати на вищу освіту в Польщі склали 2,74 млрд. євро (у тому числі 2,71 млрд. з державного бюджету, і 16,3 млн. з місцевих бюджетів), що склало близько 0,71% від ВВП[6].

У Польщі існує дві основні категорії закладів вищої освіти – університети (uczelnia akademicka) і не університетського типу (uczelnia zawodowa). Відповідно до Закону «Про вищу освіту», який був прийнятий у 2005 році, слово «університет» може входити у назву закладу вищої освіти, якщо його навчальні підрозділи мають повноваження присвоювати ступінь доктора (Phd) мінімум із десяти дисциплін, у тому числі не менше двох у областях науки з кожної з наступних груп:

1) гуманітарних наук, права, економіки та теології;

2) математичних наук, природничих наук, наук про землю і технічних наук;

3) біологічні, медичні, хімічні, фармацевтичні, сільськогосподарські або ветеринарні науки[7] .

Тут, по суті, мова йде про університет класичного типу. Крім того, тут визначається можливість включення у назву словосполучення «технічний університет», якщо наукові підрозділи установи мають повноваження присвоювати ступінь доктор як мінімум із десяти дисциплін, у тому числі мінімум із шести у галузі технічних наук, а також статус університету за якимось профілем, якщо навчальні підрозділи установи мають повноваження присвоювати ступінь доктор мінімально із шести дисциплін, в тому числі як мінімум з чотирьох в областях, охоплених профілем установи[8].

Закон «Про вищу освіту» регулює також порядок оплати і річне навантаження професорсько-викладацького складу. Річне навантаження викладачів ЗВО відповідно до Закону становить :

- для науково-дослідницьких працівників – від 120 до 240 годин;
- для викладацького складу – від 240 до 360 годин;
- для викладачів мов, інструкторів – від 300 до 540 годин.

[5] Law on higher education (pdf, Dziennik Ustaw – Official Journal of Laws of 27 July 2005, No.164, item 1365, as amended).

[6] Szkoly wyzsze I ich finanse w 2014 r. Warszawa, 2015. – URL: http://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/2/11/1/szkoly_wyzsze.pdf

[7] Law on higher education (pdf, Dziennik Ustaw – Official Journal of Laws of 27 July 2005, No.164, item 1365, as amended). – P.36.

[8] Там само, P.37.

У зв'язку із розгортанням процесів інтернаціоналізації, орієнтації на участь професорсько-викладацького складу у грантових програмах і проектах загострюється потреба у впровадженні еластичного управління часом – можливість знижувати навчальне навантаження для тих, хто активно задіяний у міжнародних науково-дослідницьких проектах. Ще одна проблема, пов'язана із навчальним навантаженням, постає у зв'язку введення у польських ЗВО дисциплін за вибором. На відміну від України, цей вибір здійснюється не формально, а реально, що призводить до того, що деякі викладачі залишаються без навчального навантаження у випадку, якщо їх курс не було обрано, або його обрала недостатня кількість студентів. Завдяки високому ступеню автономності ЗВО, навіть на рівні деканів факультетів, можуть приймати рішення у кожній конкретній ситуації, але дотримуючись загальних обсягів фінансування.

Закон «Про вищу освіту» також визначає мінімальні оклади для конкретних посад. У державних ЗВО середня місячна зарплата для професорських посад має становити не менше 391.8% базового окладу для працівників бюджетного сектору, який встановлюється Законом про бюджет, доцентів і старших лекторів – 261.2%, асистентів, лекторів, інструкторів – 130.6%. Враховуючи, що Польща входить до складу ЄС, то професорсько-викладацькій склад не вважає свої зарплати достатньо високими, порівнюючи їх із відповідними зарплатами у інших, більш заможних країнах, насамперед Німеччині, де відповідна заробітна плата може бути вищою, ніж у 4 рази. Причому це порівняння не є абстрактним, а має безпосереднє значення при участі у спільних програмах і проектах, частина яких передбачає оплату праці на рівні, що існує у рідній країні науковця (як, наприклад за програмами Горизонту 2020).

Серед усіх форм вищої освіти, що існують у Польщі – очна, заочна, вечірня та зовнішні курси, найбільшим попитом користуються очна форма.

Вища освіта Польщі, відповідно до вимог Болонського процесу, є триступеневою і включає до себе бакалаврат, тривалістю 3-4 роки (*licencjat* або *inżynier*, залежно від сфери навчання), магістратуру, тривалістю 1,5-2 роки і докторантуру (Phd програми), тривалістю 3-4 роки. Програми третього циклу пропонують тільки заклади вищої освіти університетського типу.

Ступень «бакалавра» є свідченням отримання закінченої вищої освіти і є цілком легітимним на ринку праці. Отримання ступеня магістра є доволі складним завданням і на другому рівні освіти, який передбачає поглиблену теоретичну підготовку і здійснення наукового дослідження, продовжують навчання переважно ті, хто у подальшому збирається займатися викладацькою і науковою діяльністю. Магістерська робота розглядається як повноцінна наукова праця і передбачає перед захистом обов'язкову перевірку на плагіат. У Phd програмах, на відміну від навчання в аспірантурі, наголос робиться не на обов'язковому завершальному захисті дисертації, а на проходженні навчання. Випускник Phd програми зазначає це у своєму резюме при подальшому працевлаштуванні і це має вагу на ринку праці. У Польщі це призвело до суттєвого зниження після проходження навчання на Phd програмах кількості захищених дисертацій для отримання ступеня доктора філософії. За даними моніторингового дослідження, – «дуже небагато студентів закінчують докторантуру, і співпраця з діловим сектором залишається недостатньою. Наприклад, студенти, доктора наук і технологій в 2012 році становили тільки 0,2% населення у віці 20-29 років, проти 0,7% у Швеції і 0,5% в ЄС в цілому. Кількість дослідників у Польщі (1 753 на

мільйон жителів) теж дуже низька у порівнянні з іншими державами-членами ЄС і є чітке питання з точки зору ступеня інтернаціоналізації польської науки і досліджень»[9].

Система вищої освіти, що заснована на структурі трьох циклів, була успішно реалізована спільно з Європейською кредитно-трансферною системою (ЄКТС). Впровадження європейського стандарту у вищій освіті Польщі надає їй додаткової привабливості, оскільки дозволяє студентам отримати визнання своєї кваліфікації в інших країнах без нострифікації диплому про вищу освіту у країнах Європейського Союзу, Україні, а також у США, Канаді, Австралії та Новій Зеландії. Крім того, за рахунок введення триступеневої освіти, а також Європейської кредитно-трансферної системи, і польські студенти, і студенти-іноземці, які навчаються у Польщі, залишаються повністю мобільними і можуть продовжити навчання в інших країнах Європейського Союзу без будь-яких проблем. Тільки в рамках програми Erasmus, яка працює у Польщі вже понад 20 років, майже 30 тисяч іноземних студентів приїжджають на навчання в Польщу, і майже 100 тисяч студентів з Польщі взяли участь у навчанні в іншій країні Європейського Союзу.

У Польщі також існує український аналог ступеня доктора наук – доктор габілітований (Doctor Habilitowany), для присудження якого передбачено вже не навчання, а значний внесок до науки або мистецтва і проходження процедури габілітації. Порядок присудження наукових ступенів і вчених звань регулюється у Польщі не Постановою Кабінету Міністрів, як в Україні, а Законом «Про вчені ступені і звання і вчені ступені і звання у галузі мистецтва», який був прийнятий у 2003 році. Для України, де зараз йде обговорення нового Порядку присудження наукових ступенів і вчених звань, у цьому Законі особливо цікавою може бути стаття 26, яка визначає можливості присудження звання професора. Відповідно до неї здобувач, крім наявності ступеня доктора, або еквівалентного йому, має продемонструвати наступне:

1) наукові досягнення, що значно перевищують вимоги до процесу габилитації;

2) навички лідерства в управлінні науково-дослідницьких груп, що фінансуються за рахунок національних та міжнародних науково-дослідницьких грантових конкурсів;

3) науково-методичний, з мінімумом трьох наглядових чи допоміжних ролей в процесі докторського оцінювання, у тому числі дві ролі рецензента на докторський ступінь або процес габілітації, згідно з розділом 2 і 3;

4) участь у стипендіальних програмах і проведенні передових досліджень в науково-дослідницьких інститутах в країні і за кордоном[10].

Як можна переконатися, сертифікат на знання англійської мови на рівні B2 тут не вимагається, по-перше, тому, що передбачається належне оволодіння мовою на попередніх рівнях навчання, а, по-друге, тому, що увага приділяється змістовним характеристикам і результативності наукової роботи здобувача. Звісно, вимоги до здобувача ступеня професора є достатньо високими і задовольнити їх нелегко. Але це надає великої ваги науковому званню професора, яке присуджується Президентом Польщі.

Сьогодні, польська система вищої освіти динамічно розвивається. Польща посідає четверте місце в Європі (після Великобританії, Німеччини та Франції) за кількістю людей, які здобувають вищу освіту. Якщо у 1990/1991 навчальному році кількість студентів становила 403 824, то у піковому 2004/2005 році вона збільшилася до 1 953 832. Але з 2006 року кількість студентів у закладах вищої освіти постійно знижується і у 2014/2015 навчальному

[9] Education and Training Monitor 2015 Poland. – URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/tools/docs/2015/monitor2015-poland_en.pdf. – P.6.

[10] Law on higher education (pdf, Dziennik Ustaw – Official Journal of Laws of 27 July 2005, No.164, item 1365, as amended). – P.42.

році склала 1 469 386 осіб[11]. Для порівняння, в Україні на початок 2014/2015 навчального року нараховувалося 1 млн. 438 тис. у ЗВО III-IV рівня акредитації). Дані не враховують тимчасово окуповану АР Крим і дані по Донецькій і Луганській областях[12].

Схожа динаміка притаманна і розвитку закладів вищої освіти Польщі. Після тривалого періоду сильного зростання кількості ЗВО від навчального року 2010/11 спостерігається її падіння, що стосується не державних закладів. У роки 2014/15 зафіксовано 434 вищі школи (у тому числі зі школами міністерств оборони і внутрішніх справ). 132 були державними університетами, в яких навчалося 1 110,2 тис. осіб (75,6% від загальної чисельності учнів, у попередньому році 74,3%)[13].

Станом на кінець грудня 2014 року у закладах вищої освіти працювали 96,5 тис. (в 2013 році 98,5 тис.) викладачів, в тому числі трохи більше 2,0 тис. осіб іноземців. Серед викладачів було зокрема, 23,1 тис. людей, які працюють на посаді професора (річного, позачергового, запрошенного (wizytującego), 783 – особи, на посаді доцента, на посаді викладача – 41,2 тис., а в якості асистента – 11,8 тис. Із загального числа викладачів закладів вищої освіти жінки становлять 44,2% (42,7 тис.). На посаді професора в польських ЗВО працювали 6,1 тис. жінок, які склали 26,6 % від загального числа зайнятих на цій посаді.

У 2014/2015 навчальному році на одного академічного викладача припадало в середньому 15 студентів. У державних ЗВО на одного академічного викладача припадало 13 учнів, а в недержавних – 27. У вищих художніх школах на одного академічного вчителя доводилося тільки 4 студенти, також ситуація виглядала в медичних ЗВО – 6 студентів на одного викладача. Найбільше студентів припадало на одного вчителя академічного у вищих школах економічних – 27 студентів, а також у вищих технічних і морських школах – по 16 студентів[14].

З усіх державно акредитованих закладах вищої освіти 419 знаходяться під юрисдикцією Міністерства науки та вищої освіти, десять при Міністерстві охорони здоров'я, п'ять при Міністерстві національної оборони і 2 при Міністерстві внутрішніх справ. Є 124 державних і 295 недержавних закладів вищої освіти університетського рівня[15], які пропонують навчання до рівня магістра (вища професійна освіта – higher professional education), включаючи і PhD-програми (університети пропонують програми, принаймні з десяти дисциплін, політехніки – принаймні шість і академії принаймні дві).

Найбільшим академічним центром у Польщі є Варшава, з найбільшим закладом вищої освіти – Університетом, де навчається 45,1 тис. студентів. Найбільші академічні центри, розташовані у містах з більшою кількістю жителів, досить рівномірно на території Польщі. Найбільшими закладами вищої освіти в Польщі є державні університети або технічні коледжі. Виняток становить Головна Школа Сільського Господарства і Економічний Університет у Кракові. На початку 2014/2015 навчального року функціонували 302 державних ЗВО, які готують 359,2 тис. студентів (тобто 24,4% від загальної кількості студентів), у тому числі 83,1 тис. на першому році навчання. Порівняно з попереднім роком спостерігається зменшення кількості недержавних ЗВО, а кількість студентів у них знизилася на 9,9%[16]. Хоча кількість іноземних студентів у Польщі за останні 10 років збільшилася

[11] Szkoly wyzsze I ich finanse w 2014 r. Warszawa, 2015. – URL: http://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/2/11/1/szkoly_wyzsze.pdf. – P.25.

[12] Кількість студентів на початок 2014/15 навчального року. – URL: http://uafrontier.com/kilkist-studentiv-na-pochatok-2014-2015-navchalnogo-roku/

[13] Szkoly wyzsze I ich finanse w 2014 r. Warszawa, 2015. – URL: http://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/2/11/1/szkoly_wyzsze.pdf. – 25-30 p.p.

[14] Там само. – P.43.

[15] POL-on. – URL: https://www.polon.nauka.gov.pl

[16] Szkoly wyzsze I ich finanse w 2014 r. Warszawa, 2015. – URL: http://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/2/11/1/szkoly_wyzsze.pdf. – 25-30 p.p.

більше, ніж в два рази, ця кількість залишається ще доволі низькою близько 2,3% у 2014р., що турбує польський уряд.

Після входження Польщі до складу країн ЄС кількість польських студентів у ЗВО країни різко скоротилася не останньою мірою і тому, що польська молодь почала активно виїжджати на навчання до більш заможних країн ЄС, насамперед Німеччини, Франції, Великої Британії. Щоб не втратити кількість навчальних місць, які багато в чому визначають статус університету, польським урядом був затверджений спеціальний закон, що дає можливість іноземним студентам безперешкодно здобувати вищу освіту в Польщі і пропонує їм певні преференції. У зв'язку з введенням цього закону, число іноземних студентів в польських ЗВО збільшилася майже в три рази, але і сьогодні не перевищує 2% від загальної кількості студентів.

Іноземці не тільки заповнюють навчальні місця, вони також є каналом додаткового зовнішнього фінансування і підвищення статусу університету на міжнародному і регіональному рівнях. У зв'язку з цим Польща заохочує іноземних студентів, наскільки можливо спрощуючи їх перебування в країні. За даним дослідження, проведеного Фондом Перспективи, – «У даний час існує 35,983 іноземних студентів із 149 країн, які навчаються у польських закладах вищої освіти. Це означає збільшення майже 7000 – 23% – тільки за минулий навчальний рік. По-перше, чітко видно, що як і в багатьох інших країнах, число іноземних студентів, систематично зростає. У 2005/2006 навчальному році було 10,092, тобто 0.52% від загальної чисельності студентів. У 2013/2014 навчальному році було 35,983, що становить 2.32%. Але для цього потрібно пам'ятати, що більш високий відсоток іноземців у загальній чисельності студентів почасти теж є результатом помітного зменшення загального числа студентів у Польщі.

Ніхто не повинен бути здивований тим фактом, що серед іноземців у польських університетах більшість приходить з європейських країн, розташованих порівняно близько до Польщі.

В основному вони приїжджають з України – кількість українських студентів зростає особливо динамічно, і в зв'язку з політичною ситуацією в цій країні. У 2013/2014 навчальному році було 15,123, тобто 42% від загальної кількості іноземних студентів. Їх кількість збільшилася на 55% протягом одного року! Звіт дає певну кількість українських студентів у 50 польських вузах.

Ще одна значна група з Білорусі – 3,742 (10%); наступними основними є норвежці (4%), іспанці (4%) і шведи (3%).

Загалом Польща приваблює студентів зі 145 країн світу. Велика різниця в порівнянні з західноєвропейськими країнами це відносно невелике число студентів з Азії (наприклад, тільки 2% – китайці).

Географічна структура іноземних студентів змінюється і цікаву інформацію можна знайти в Аналізі динаміки цих змін. Наприклад, якщо ми порівняємо 2009/2010 роки та 2013/2014, то вище є зростання кількості студентів з: Іспанії – 9 разів, Португалії – 7.2, Туреччини – 5.9, Азербайджану – 5.8, Саудівської Аравії – 4.8.

Більшість (53%) іноземних студентів – жінки. Це особливо помітно серед студентів із сусідніх європейських країн – наприклад, з Румунії (67.6%), Росії (64.3%), Чехії (61.3%), Латвії (61.2%) або України (60.3%).

Іноземних студентів, зі зрозумілих причин, в основному приваблюють найкращі університети. Тому немає нічого дивного в тому, що найбільша кількість іноземців навчається у Варшавському університеті (1690) та Ягеллонському університеті (1556). Наступний за популярністю Університет інформаційних технологій та менеджменту в Жешові (1535), Краківський університет Анджея Моджевського (1290), Університет Вістула у Варшаві (1132) і медичний університет у Любліні (1037).

Іноземні студенти найчастіше обирають наступні навчальні дисципліни:

1) Медицина (5502 – 15,3%)
2) Управління (3505– 9,7%)
3) Міжнародні відносини (3246 – 9,0%)
4) Туризм і відпочинок (2571– 7,1%)
5) Економіка (2267 – 6,3%)
6) Аналізу мови в цілому (1835 – 5,1%)
7) IT (1741 – 4,8%)
8) Фінанси та бухгалтерський облік (972 – 2,7%)
9) Стоматологія (742 – 2,1%)
10) Журналістика і соціальна комунікація (686 – 1,9%)[17].

У цілому, залучення іноземних студентів на довготермінові програми навчання, разом із академічною мобільністю, розглядаються як пріоритетні напрями інтернаціоналізації вищої освіти у Польщі. Польща поставила перед собою мету більш ніж подвоїти свою кількість міжнародних студентів до 100 000 до 2020 року[18]. І хоча уряд Польщі в останні роки приділяє підвищенню ступеня інтернаціоналізації вищої освіти все більше уваги, у цій царині залишається ще багато невирішених проблем. Деякі дослідники (Юстина Джезинська) навіть вважають, що «роль інтернаціоналізації у розвитку вищої освіти, науки і суспільства в цілому не зовсім зрозуміла»[19].

Інтернаціоналізація вищої освіти у Польщі: від програм академічної мобільності до розроблення цілісної національної стратегії

Шлях розвитку інтернаціоналізації вищої освіти, який пройшла Польща, певною мірою співвідносний із тим, який, хоч і з запізненням, проходить зараз Україна. Як і в Україні сьогодні, у Польщі тривалий час під інтернаціоналізацією розумілася, в основному, короткострокова мобільність студентів з ЄС до Польщі та міжнародний набір студентів для повного циклу навчання, з країн, що не входять до ЄС. Інтернаціоналізація також тривалий час ототожнювалась у Польщі із міжнародним співробітництвом і розглядалася як міжнародне партнерство або спільні міжнародні проекти. Тільки в останні роки до цієї перспективи «інтернаціоналізації закордоном» почала додаватися перспектива «інтернаціоналізації вдома», тобто застосування міжнародної перспективи у викладанні дисциплін і наукових досліджень, міжкультурна комунікація в кампусі, та інші процеси внутрішньої інтернаціоналізації. Цьому є як об'єктивні, так і суб'єктивні причини.

Незважаючи на суттєві обмеження з боку радянського режиму, після II Світової війни вища освіта Польщі мала важливі міжнародні контакти із західними партнерами, зокрема з Британською Радою (з 1938 року), американським фондом Фулбрайта (з 1959 року), німецькою службою академічних обмінів DAAD (German Academic Exchange Service), яка підтримує тісні стосунки з Польщею, розпочинаючи з 1958 року і відкрила спеціальний офіс у 1997 році. Ці стосунки суттєво сприяли розвитку мобільності студентів, викладачів і наукових знань, але обмеження «залізної завіси» заважали повною мірою використовувати їхній потенціал.

[17] Perspektywy Report on International Students in Poland 2014. – URL: http://ireg-observatory.org/en/news-from-ireg-members/222-perspektywy-report-on-international-students-in-poland-2014

[18] Poland launches internationalisation strategy. – URL: http://monitor.icef.com/2015/10/poland-launches-internationalisation-strategy/

[19] Giezynska J. Poland // Internationalisation of Higher Education. Study. – Brussels, European Parliamentm, 2015. – 147-157 pp.

Нові можливості для розвитку міжнародного співробітництва відкрилися для Польщі після її виходу із радянського табору. Але на першому етапі власно процес інтернаціоналізації вищої освіти ще не був «запущений». Вирішальну роль для початку процесу інтернаціоналізації мало відкриття програми Еразмус у Польщі в 1998/99 навчальному році. Нарешті, 19 червня 1999 року Польща, разом із іншими 28-и країнами, підписала Болонську декларацію, яка поклала початок процесу створення Європейського простору вищої освіти. Усе це значною мірою визначило перебіг і шляхи розгортання інтернаціоналізації вищої освіти Польщі.

На першому етапі Болонського процесу в усіх його керівних документах наголос робився на розвитку студентської мобільності. Так само вчиняла і Польща. Тільки у 2008 році у документах Болонського процесу з'являється назва «інтернаціоналізація», яка прийшла на зміну назві «міжнародне співробітництво» і розпочинається робота по розробленню цілісних стратегій інтернаціоналізації.

У Польщі у 2009 році було розроблено 2 стратегії інтернаціоналізації для вищої освіти. Першу запропонувало Міністерство науки і освіти. Тут інтернаціоналізація продовжувала переважно ототожнюватись із академічною мобільністю і пропонувалося створити Національну Агенцію академічної мобільності та систему вимірювання академічної мобільності. Ця пропозиція не була реалізована.

Друга стратегія була розроблена академічним середовищем на базі Конференції ректорів. У цьому варіанті інтернаціоналізація тлумачилася значно ширше.

На базі цих двох пропозицій Міністерство науки і освіти підготувало розгорнуту національну *програму* інтернаціоналізації, яка включає визначення цілей, низку конкретних ініціатив і заходів, аналіз факторів, які гальмують інтернаціоналізацію, аналіз позитивних і негативних наслідків цього процесу, детальний опис напрямів змін до 2020 року. Програма була презентована у січні 2015 року на щорічній міжнародній конференції з питань освіти, який зібрав 240 ректори, проректори та міжнародних співробітників, що представляють 80 польських закладів вищої освіти[20].

Наведемо перелік визначених заходів, які можуть стати дороговказом для України і сьогодні (інформація взята із презентації Агати Врочинської, зробленої у листопаді 2015 р. у Варшавському університеті у межах Україно-польської програми «Інноваційний університет і лідерство», фаза 2 «Інтернаціоналізація вищої освіти», яка сама по собі може слугувати прикладом інтернаціоналізації, а також власно із самої Програми[21]):

- побудова високої якості і привабливості освіти для іноземних студентів
- підвищення привабливості через міжнародну акредитацію освітніх програм
- укладання міжнародних угод про співпрацю і спільні дипломи
- збільшення спільних проектів (Horisont 2020)
- включення аспірантури ту систему обмінів і співпраці
- збільшення кількості польських студентів і випускників, які навчаються закордоном
- збільшення кількості іноземних студентів, які навчаються на повних студіях і за програмами Еразмус
- підвищення рівня академічних кадрів і впровадження нових вимог для підвищення кадрових позицій
- збільшення задіяних у міжнародних наукових дослідженнях

[20] Poland launches internationalisation strategy. – URL: http://monitor.icef.com/2015/10/poland-launches-internationalisation-strategy/

[21] HIGHER EDUCATION INTERNATIONALIZATION PROGRAMME. – URL: http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015_06/0e4b36f04967151a1c39d67a0f2de543.pdf

- збільшення рецензування у закордонних наукових журналах
- збільшення кількості іноземних професорів
- покращення системи інформаційного забезпечення
- створення і розповсюдження каталогу «добрих практик»
- побудова пропозицій стипендій для талановитих іноземних студентів
- створення умов для вивчення польської мови іноземними студентами.

Виділені Міністерством фактори, що гальмують інтернаціоналізацію вищої освіти у Польщі, дуже схожі на ті, які перешкоджають цьому процесу і в Україні. До цих факторів було віднесено:

- низький рівень польських університетів у міжнародних рейтингах (кращі університети Варшавський і Яголонський у Шанхайському рейтингу мають позиції 400+)
- низький рівень цитування і публікацій польських науковців у міжнародних журналах
- обмежений рівень наукових кадрів, особливо у гуманітарних науках
- мало програм з міжнародною акредитацією
- мало програм англійською мовою
- мало професорів-візитерів, що викладають в польських університетах
- мало програм подвійних і спільних дипломів
- не всі університети мають розроблені стратегії інтернаціоналізації
- низька зарплата, що ускладнює співпрацю у міжнародних проектах.

Міністерство не тільки констатувало наявні недоліки, але запропонувало і механізми їх подолання, забезпечивши їх необхідним фінансуванням:

- здобування міжнародної акредитації освітніх програм. Тут для допомоги технічним ЗВО було дано завдання Польській Акредитаційній комісії підготуватися до входження до Вашингтонського договору по інженерним спеціальностям до 2016 року, а також виділити у 2016 р. кошти закладам вищої освіти у розмірі 5 млн. євро для здобуття закордонної акредитації по конкретним програмам
- збільшити кількість програм і студій іноземними мовами і спільних освітніх програм на що передбачено виділити 55 млн. євро з 2016 року з можливістю дофінансування в рамках Еразмусу. Запровадати літні школи і програми іноземних мов
- розвинути міжнародну аспірантуру і пост докторські програми, міждисциплінарні програми, літні школи і короткотермінові стажування для кращих. Тут передбачено видатки 112 млн. євро, а також використання можливостей програми Марії Кюрі
- збільшення кількості закордонних вчених для викладання, дослідження, рецензування журналів, навчання в аспірантурі (передбачені видатки 125 млн. євро)
- створити «вікна мобільності»
- підвисити мобільність академічних кадрів з використанням можливостей програми Еразмус +
- курси on-line, використання можливостей програми MOOCS (будується молоддю і фондом «Молода наука»)
- забезпечити для іноземців навчання у польській докторантурі
- покращення обслуговування іноземних студентів, підвищення компетентності адміністративних працівників, їх англомовності
- системна підтримка. Відкрити у закладах вищої освіти для обслуговування міжнародних наукових досліджень і грантів спеціальні підрозділи
- еластичне управління часом, тобто при визначенні навчального навантаження взяти до уваги участь у міжнародних програмах і рейтинги для академічних кадрів.

На особливу увагу з огляду на дискусію стосовно сертифіката зі знання англійської мови на рівні B2 для отримання наукових звань, що зараз точиться в Україні, заслуговує те, що у Програмі наголошується, що англійська мова є універсальною мовою сучасної науки, тому академічні співробітники і студенти повинні вільно говорити на ній. Досконале знання мови дозволить студентам і викладачам використовувати досвід зарубіжних досліджень і дидактичних центрів і буде забезпечувати передавання польських здобутків. Це також дозволить застосувати її для іноземних візитів і сприятиме інтеграції іноземців у закладах вищої освіти. Водночас у Програмі не просто декларується необхідність навчання іноземних мов для академічних кадрів, а передбачається виділення 31,6 млн. євро для просування курсів іноземною мовою. Причому таке просування передбачає не тільки оволодіння іноземною мовою, а і інноваційними дидактичними навичками, в тому числі з використанням професійних баз даних та їх застосування в навчальному процесі, дидактика з іноземної мови, управління інформацією. На жаль в Україні увага до комплексного підвищення дидактичних компетентностей академічних кадрів у цілому і як складової інтернаціоналізації вищої освіти зокрема практично не приділяється.

Особливо слід відмітити, що у Програмі спеціальна увага приділяється інтернаціоналізації персоналу. Було навіть пдкреслено, що «Навчання персоналу і професійний розвиток стануть основою інтернаціоналізації вищої освіти в Польщі. Ця стратегія включає в себе положення, що стосуються мовної підготовки та навчання кращим міжнародним практикам для співробітників університетів»[22]. Вже у 2012/13, Польща направила 7000 співробітників університетів та викладачів за кордон за програмою Erasmus+, більше ніж будь-яка інша країна ЄС[23]. Польський уряд також опікується підвищенням показників Польщі в Європейському інноваційному рейтингу Топ-500. З цією метою передбачено відправити провідних вчених Польщі до університетів США у Силіконовій долині, щоб вони дізналися про передавання технологій до підприємництва. З кінця 2011 року, вже було направилено 320 польських вчених до Каліфорнії[24].

Звісно, такі масштабні заходи і такі великі обсяги фінансування є для України недосяжними, адже Польща окрім власних ресурсів, які значно перевищують ресурси України, також широко використовує допомогу ЄС і європейських фондів. Але важливим тут є сам підхід, який презентує волю до змін і її реалізацію у відповідних конкретних програмах і механізмах.

Заслуговує на увагу також і те, що Міністерство закликає до консолідації спільних дій для інтенсифікації процесів інтернаціоналізації і пропонує об’єднати зусилля всіх суб'єктів, що діють у системі вищої освіти, заклади вищої освіти, дослідницькі підрозділи, агентства: Національний науковий центр, Національний центр досліджень і розвитку, Бюро з питань академічного визнання і міжнародного обміну, а також інших освітніх організацій, що виконують багато завдань у галузі інтернаціоналізації, таких як: Фонд розвитку системи освіти, Фонд для польської науки, Фонд Фулбрайта. У документі підкреслюється, що тільки широка співпраці між різними інститутами може забезпечити інтернаціоналізації зростаючу динаміку.

Наявність такої Програми інтернаціоналізації, розробленої і запровадженої Міністерством науки і освіти, і підкріпленої необхідними фінансовими видатками, дає нам підстави не погодитись із оцінкою Юстини Джезинської, яка стверджує, що у Польщі на державному рівні інтернаціоналізація продовжує ототожнюватись і з студентською мобільністю і залученням іноземних студентів і не розглядається як цілісна стратегія. На її

[22] Poland launches internationalisation strategy. – URL: http://monitor.icef.com/2015/10/poland-launches-internationalisation-strategy/

[23] Там само

[24] Там само

думку, інтернаціоналізація в Польщі часто сприймається як мета, а не як засіб для досягнення цілі. Роль інтернаціоналізації у розвитку вищої освіти, науки і суспільства в цілому не зовсім зрозуміла, хоча Польща пережила значні зміни на культурному, соціальному та економічному рівні. Це може бути пов'язано з тим, що Польща не має національної стратегії інтернаціоналізації і є лише невелика кількість регіональних стратегій. Це більш помітно у разі міжнародних порівнянь. Значний прогрес досягнуто в інших країнах і в окремих закладах вищої освіти в інших частинах світу, що зумовлено їх підходами до інтернаціоналізації.

У Польщі окремі заклади не квапляться підлаштовуватися під швидкий ритм, якого вимагає європейська інтернаціоналізація. Уряд, управління і фінансові перешкоди й надалі гальмують цей процес. В даний час рушійною силою інтернаціоналізації є керівництво середньої ланки закладу вищої освіти, яке працює з цими проблемами на щоденній основі. Але їхні старання залишаться непоміченими, якщо їх не підтримують на більш високому рівні організаційної структури. Головною перешкодою для інтернаціоналізації в польській системі вищої освіти є дуже велика кількість організацій, кожна із яких дуже незалежна, і є велика кількість людей у владних структурах, які хочуть, щоб все залишалось без змін. Тим не менш, суттєві зміни все ж ідуть: поступово відбувається зміна поколінь, і приходить до влади посткомуністичне покоління[25] .

Як можна було переконатися, Програма інтернаціоналізації, підготовлена Міністерством науки і освіти Польщі, пропонує стратегічний системний підхід. А у її Висновках підкреслюється, що запропоновані рішення не тільки здатні покращити міжнародний обмін та сприяють досягненням всіх цілей програми, а також роблять відповідний внесок у реформування всієї системи вищої освіти. Безсумнівно, вони будуть сприяти зміцненню закладів вищої освіти і сприяти інтернаціоналізації їх стратегій розвитку. Звичайно, неможливо вийти на рівень міжнародної першої ліги, не приділивши увагу принципам і повній підтримці усіх структур, що складають систему науки і вищої освіти. В останньому висновку Програма навіть перегукується із оцінкою Юстини Джезинської у тій частині, що «Інтернаціоналізація передбачає серйозне зрушення в мисленні, і, що важливо, малювання більш широкої картини з включенням загальнокультурних змін, пов'язаних з відколом від комунізму; масифікації вищої освіти, пов'язаної зі змінами в законодавстві; змін в організаційній моделі і в управлінні закладами. У той же час, існує й те, що не змінилося. Його теж забувати не слід, адже воно впливає на процес інтернаціоналізації вищої освіти в Польщі»[26].

Безумовно значна доля об'єктивності в негативній оцінці Юстини Джезинської наявна. Недаремно, Міністр науки і вищої освіти Польщі Ярослав Говін у своїй заяві від 14 вересня 2016 року визнав, що «За останні роки польська наука і університети розвиваються, але занадто повільно». І запропонував «після чверті століття кружляння навколо» перейти до «десятиліття швидкого маршу», оприлюднивши свою стратегію в галузі науки і вищої освіти. Стратегія Ярослава Говіна базується на трьох основоположних принципах: Конституція для науки, яка передбачає дерегуляцію і принесе системні зміни у вищій освіті, інновації для економіки, в яких здійснюється комерціалізація результатів досліджень у поєднанні з бізнес-партнерством, а також наука для вас – соціальна відповідальність наукових програм[27]. І хоча серед трьох наріжних програмних цілей цієї стратегії курс на інтернаціоналізацію не фігурує, він імпліцитно присутній.

---

[25] Giezynska J. Poland // Internationalisation of Higher Education. Study. – Brussels, European Parliamentm, 2015. – 147-157 pp.

[26] Там само. – 147-157 pp.

[27] A new strategy for science and higher education. – URL: http://www.nauka.gov.pl/en/polish-science-news/a-new-strategy-for-science-and-higher-education.html]

Справа у тому, що пріоритетний розвиток наукових досліджень, на якому наголошує міністр, у Польщі вже тривалий час здійснюється за рахунок інтернаціоналізації і входження до Європейського дослідницького простору. В якості члена ЄС Польща бере участь у 5-й і 6-й Рамкових програмах (Framework Programmes – FP) Європейського Союзу. Польща також є партнером таких міжнародних програм, як EUREKA, COST, CERN, DESY і наукової програми НАТО. Польща також активно бере участь у двосторонньому співробітництві. Кількість польських заяв до 5-ї Рамкової програми становить 5700 (порівняно з 46470 всіх заяв). Були обрані 1323 польських команди і їх проекти, що фінансуються Європейським Союзом. Це становить 1.82% всіх команд, що були обрані для фінансування. Поляки координують 192 проекти в 5-й FP. З 2003 року Польща активно брала участь у 6-й Рамковій програмі.

На особливу увагу заслуговує участь Польщі у програмі COST (European Cooperation in the field of Scientific and Technical Research). Програма Європейське співробітництво в області наукових і технічних досліджень є найстарішою найширшою європейською міждержавною мережею для співробітництва у сфері наукових досліджень. Створена Конференцією на рівні міністрів у листопаді 1971 року, COST у даний час використовується науковими спільнотами з 34 європейських країн та Ізраїлю для співпраці у спільних науково-дослідницьких проектах, які підтримуються національними фондами.

Польща, разом із Венгрією і Чехією, стала членом COST на її Другій конференції міністрів у Відні 21 листопада 1991 року. Після прийняття Польщі до організації, кількість польських команд, що беруть участь в акціях COST постійно зростає. У 2008 році польські наукові колективи взяли участь у 152 програмах COST. Найбільш широко представленими були такі наукові галузі, як хімія, молекулярні науки і технології, сільське господарство, біомедицина та молекулярні біонауки, інформаційні та комунікаційні технології, фізика і нанотехнології[28].

Отже обрання курсу на пріоритетний і проривний розвиток науки по суті інтенсифікує у процесах інтернаціоналізації вищої освіти Польщі наукову і науково-дослідницьку складові.

Але маючі на увазі усі наведені оцінки, варто більш докладно розглянути які ж власно здобутки і прорахунки наявні у процесах інтернаціоналізації вищої освіти у Польці на різних рівнях – державному, регіональному, інституційному. При відповіді на ці питання ми будемо значною мірою спиратися на результати аналізу, проведеного Юстиною Джезинською[29], не завжди поділяючи її оцінки.

Державний рівень інтернаціоналізації вищої освіти у Польщі: «добрі» і «погані» практики

Витоки багатьох проблем, що постають перед інтернаціоналізацією вищої освіти на державному рівні Юстина Джезинська цілком справедливо вбачає у радянському минулому Польщі. На її думку ієрархічні, бюрократичні організаційні структури, які створені в минулому комуністичною державою для більш легкого управління, все ще змінюються повільно. У той же час, заклади вищої освіти сьогодні охороняють свою автономію від держави і нерідко упереджено відхиляють навіть хороші рішення або рекомендації. За таких обставин якість закладів і результати навчання не можна вдосконалити, і в багатьох випадках якість знижується.

Враховуючи події історії і реакції на ці події, подібна ситуація не є дивною. Після Другої світової війни, польська освіта була високо централізована та повністю

[28] Ministry of science and Higher Education Republic of Poland. International Co-operation. – URL: http://www.nauka.gov.pl/en/international-co-operation/

[29] Giezynska J. Poland // Internationalisation of Higher Education. Study. – Brussels, European Parliamentm, 2015. – 147-157 pp.

фінансувалася державою. Спрямована на скорочення неписьменності, вся навчальна програма була заснована на марксистсько-ленінській ідеології, а інституційний контроль здійснювався шляхом уведення суворої ієрархії. На рівні вищої освіти міжнародні контакти щільно контролювалися режимом, як на інституційному рівні, так і на рівнях індивідуальних викладачів і студентів.

Оскільки колишній політичний режим почав розпадатися, його вплив на характер і форму навчальної взаємодії на міжнародній арені ослабилася і в 1989 році країна в цілому стала відкритою для міжнародного впливу в різних галузях. Новий закон надав приватній освіті рівні права на кожному освітньому рівні, але нові приватні заклади, як це було і в Україні, часто відкривалися з суто комерційних міркувань і вигод. Заклади вищої освіти отримали автономію, але їх структури недосить швидко модернізувалися, щоб ефективно і відповідально скористатися цією автономією.

Ще одну суттєву перешкоду Юстина Джезинська вбачає у тому, що обов'язки, що відносяться до інтернаціоналізації, розкидані по всьому Міністерству науки і вищої освіти і жодна людина чи відомство не несе відповідальність за політику інтернаціоналізації.

У Міністерстві науки і вищої освіти (the Ministry of Science and Higher Education (MNiSW) є як мінімум три відомства з міжнародних питань:

- Департамент міжнародного співробітництва (the Department of International Cooperation). До його повноважень належать розвиток вищої освіти за кордоном, міжнародного партнерства та студентської мобільності, стратегії розвитку інтернаціоналізації;

- Департамент інновацій та розвитку (the Department of Innovation and Development), який збирає відомості про інтернаціоналізацію польських закладів вищої освіти;

- відділ вищої освіти і контролю (the Department of Higher Education and Control), який займається проблемами якості і правових норм.

У міністерстві є чітке розуміння питань, пов'язаних з управлінням і менеджментом закладів вищої освіти у контексті інтернаціоналізації, але воно має обмежені повноваження і кадрові засоби, а тому не в змозі запропонувати більше або примусово змінити те, що воно домоглося вже зробити на сьогоднішній день. Крім того, не відбувається поглибленого обговорення значення інтернаціоналізації (в Міністерстві або в іншому місці) або значення результатів вищої освіти для бізнесу і промисловості[30].

Усі ці проблеми є дуже схожими з тими, з якими стикається зараз і українська система вищої освіти, намагаючись розгорнути процес інтернаціоналізації. Але оцінка польською дослідницею цих проблем виглядає занадто негативною. На її думку, міністерство загалом не переймається цілями і засобами інтернаціоналізації і акцент, як і раніше, ставиться тільки на студентську мобільність. Поняття інтернаціоналізація вдома (внутрішня) абсолютно чуже і невідоме. Тому у Польщі не було жодної спроби використовувати інтернаціоналізацію для підвищення якості викладання і навчання на національному рівні[31]. Такій занадто категоричній оцінці суперечать і дані, які сама ж дослідниця наводить далі, коли визнає появу ознак позитивних змін. До них вона насамперед відносить те, що Міністерство започаткувало систему збору даних POL-on, коли у жовтні 2014 року звернулося з проханням до закладів вищої освіти надавати більш детальну інформацію: кількість і походження студентів, сферу міжнародного співробітництва, якісні дані про консорціуми та двостороннє співробітництво. Із 2016 року

[30] Giezynska J. Poland // Internationalisation of Higher Education. Study. – Brussels, European Parliamentm, 2015. – 147-157 pp.

[31] Там само

Центральне статистичне Управління Польщі (Central Statistical Office of Poland) вже не буде відповідати за збір даних у галузі вищої освіти, а цю роль візьме на себе POL-on.

Зрештою, дані з системи POL-on будуть служити основою для розподілу державного фінансування закладів вищої освіти. В даний час Центральне статистичне Управління залишається найнадійнішим джерелом інформації, але його публічні доповіді випускаються щорічно; POL-on відзвітує за вимогою, але доступ буде обмежений. Цей факт має важливе значення, тому що заклади неохоче збирають і представляють інформацію, а зараз зобов'язані це робити. Окремі університети і заклади вищої освіти могли б бути одним з основних джерел інформації про інтернаціоналізацію, але доступ до їх даних дуже обмежений, а збір даних – нерівномірний. Залишається питання, яким чином міністерство буде використовувати цю інформацію і як її переведуть в політику інтернаціоналізації. Це питання є надзвичайно актуальним і для України, де збір даних щодо перебігу інтернаціоналізації у вищій освіті тільки почав налагоджуватись, але не співвідноситься із цілеспрямованим втіленням у політику інтернаціоналізації.

Збором даних, які містять відомості про інтернаціоналізацію, у Польщі займаються й інші органи, але в даний час не існує окремої державної установи, крім самого Міністерства, відповідальної за інтернаціоналізацію, хоча Міністерство науки і вищої освіти планувало заснувати новий відділ у 2008 році і цього вимагала Конференція ректорів академічних шкіл Польщі (the Conference of Rectors of Academic Schools in Poland CRASP). Міністерство пояснює, що воно не в змозі забезпечити належне фінансування, але на думку Юстіни Джезинської, це питання більш складне і політично чутливе, оскільки надто багато установ можуть претендувати на допуск до інтернаціоналізації.

Наприклад:

- урядовий фонд для розвитку системи освіти (the Governmental Foundation for Education System Development FRSE) є установою, яка управляє європейськими фондами на всіх рівнях освіти;

- бюро для академічного визнання і міжнародного обміну (BUWIWM Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej (Bureau for Academic Recognition and International Exchange) – це агентство, що працює на облікові оцінки та стипендії (але тільки для студентів польського походження або бажаючих навчатися польською, або для польських вчених);

- недержавний освітній Фонд Перспективи (Education Foundation *Perspektywy*) є найбільшим організатором ярмарку освіти в Польщі, в його діяльність входить просування інтернаціоналізації.

У 2005 році було налагоджено навчання в Польщі (програма Study in Poland, 2014) разом з Конференцією ректорів академічних шкіл Польщі, а потім – з Міністерством Національної освіти і спорту (Ministry of National Education and Sports).

Поступово Міністерство дистанціюється від все більш і більш комерційної Перспективи (*Perspektywy*) (заклади повинні заплатити, щоб брати участь у програмі), але на той момент це був єдиний проект комплексного інформування міжнародного співтовариства про можливості навчання в Польщі. Нещодавно міністерство у партнерстві з Конференцією ректорів академічних шкіл Польщі, розробило власну рекламну програму, відому як «Готові, вчіться, йдіть!» (*Ready, Study, Go!*). Проект Польщі і урядовий фонд для розвитку системи освіти реалізують цю програму міжнародної вищої освіти від свого імені. Міністерство нещодавно створило систему стимулів (близько 100 млн. злотих), щоб заохотити більше закладів вищої освіти просувати себе за кордоном. Тому більше не можна говорити, що міністерство не надає ніяких засобів для поліпшення видимості польської вищої освіти за кордоном.

Цей досвід можна вважати дуже корисним для України, де Міністерство освіти і науки ще не відпрацювало дієвих засобів для поліпшення видимості української вищої освіти за кордоном, по суті поклавши відповідальність за вирішення цієї проблеми на заклади вищої освіти.

Польща ж цілком свідомо саме на державному рівні вступила у глобальну конкуренцію за залучення іноземних студентів. За даними освітнього фонду «Perspektywy», у 2012/13 навчальному році в Польщі навчалися 29172 громадян інших держав (не рахуючи учасників програм обміну студентами, наприклад, таких як «Erasmus»), що загалом становить 1,74 %[32]. Цей показник Польща має намір найближчим часом істотно підвищити.

Для цього в середині 2013 року польський уряд затвердив проект «Стратегії розвитку людського капіталу 2020», основною метою якого стало збільшення кількості іноземних студентів, які навчаються в Польщі (принаймні протягом одного академічного року) до 5 %, причому вже до кінця другого десятиліття XXI століття. При цьому іноземні студенти (і випускники) були оголошені особливо бажаними іммігрантами, ураховуючи їх освіту, знання польської мови й відносно легку інтеграцію в польське суспільство[33].

Активному залученню іноземної молоді стали служити зокрема більш гнучкі процедури прийому на навчання, розширення асортименту курсів, які викладаються іноземними мовами (найчастіше англійською) та адаптація освітніх програм до потреб іноземців. Університети все частіше стали брати участь у міжнародних програмах обміну студентами та викладачами. Також проводяться рекламні кампанії за кордоном, які мають підвищити знання про Польщу, умови навчання та працевлаштування.

Слід зазначити, що вищевказані заходи спрямовані в основному на залучення до Польщі студентів зі Східної Європи та Азії. У даний час громадяни колишнього СРСР становлять близько 40 % усіх іноземців у польських ЗВО, серед них значно переважають студенти з України. Відносно небагато студентів з Азії (менше 7 %). Як показують існуючі дослідження інтеграції студентів-іноземців, студенти цих регіонів бачать у приїзді в Польщу шанс отримати щось краще, ніж те, що було їм доступно у своїй країні, у тому числі і з роботою.

1 травня 2014 вступив в силу новий закон про іноземців, який передбачає цілий ряд нових можливостей в області прийому та легалізації перебування іноземних громадян.

Так само, як і введення для іноземних студентів чергових пільг при вступі, важливі належні умови легального проживання, які мотивують продовжити освіту й подальше перебування в Польщі. Особливо це має значення для найчисленнішої та найзначущої групи студентів – з України та Білорусі. Закон передбачив продовження терміну дії дозволу на тимчасове перебування у зв'язку з навчанням, надав більше можливостей для пошуку роботи і подальшого працевлаштування у Польщі після закінчення навчання.

На думку дослідників, новий закон, безперечно, є кроком у вірному напрямку, тому що безпосередньо веде до лібералізації доступу до польської системі вищої освіти та ринку праці для молоді з-за кордону. Якщо його виконання буде супроводжуватись посиленням інформаційної кампанії, зміцненням міжнародного співробітництва та розширенням університетської системи стипендій для найбільш талановитих студентів, поріг польських університетів у найближчі кілька років з радістю переступить велика кількість іноземних студентів. І хоч не слід очікувати, що закордонні студенти повністю скомпенсують негативні демографічні тенденції, у деякій мірі вони їх пом'якшать і в той же час посприяють розвитку польської економіки (за даними Європейської міграційної мережі, ця категорія вже вкладає

[32] Perspektywy. (2013). «Portal edukacyjny Perspektywy.pl – Ranking Szkół Wyższych 2013». – URL: http://www.perspektywy.pl/ranking/2013/RWU/rsw2013_kryteria_umiedzynarodowienie.html

[33] Study of human capital in Poland. Warszawa: PARP. (2011). – URL: en.parp.gov.pl/.../pdf/2011_bkl_key_en.pdf

в польський бюджет більше 400 млн. злотих за рік), що в цілому робить навчання іноземних студентів у польських ЗВО взаємовигідним[34].

Але цей успішний досвід Польщі з залучення іноземних студентів, насамперед українських, має привернути увагу Міністерства освіти і науки України не тільки як приклад для наслідування, але і з іншої причини – як запобігти відтоку української молоді, причому активної і обдарованої, на навчання до Польщі. Адже спустошення навчальних аудиторій, і скорочення припливу кваліфікованих кадрів на вітчизняний ринок праці може стати для України дуже гострою проблемою. За даними CEDOS, – «кількість молодих українців, які виїжджають на навчання до закордонних університетів, щороку збільшується. За попередніми прогнозами у минулому навчальному році закордоном навчалось щонайменше 53 тис. українців. Це така ж кількість студентів, як у двох найбільших українських університетах разом взятих – Львівській політехніці та КПІ, або це стільки ж студентів, скільки сукупно навчається у вишах Рівненської та Волинської області. Найчастіше українці обирають саме польські університети. За даними головного управління статистики Польщі минулого навчального року в польських університетах навчалось 20,5 тис. українських громадян. І це лише повні програми, які по завершенні дають диплом, а ще є чимало семестрових чи річних стажувань»[35].

Але гострота проблеми полягає особливо у дуже швидкому зростанні кількості студентів, що виїжджають на навчання закордон. Так, «Сім-вісім років тому, коли українських студентів у Польщі було не більше 3 тисяч, переважали магістерські студії, але з часом все більше українців почало вступати до польських ЗВО одразу після школи. Більшість (60%) вступає саме у приватні університети»[36]. Проблему загострює і той факт, що приватні заклади вищої освіти у Польщі у своїй більшості поступаються державним за якістю навчання. То ж, якщо українці і повернуться після отримання диплому міжнародного зразка до дому, то їх диплом про вищу освіту зовсім не обов'язково буде свідченням міжнародної якості набутих ними кваліфікацій.

Для вирішення проблеми «відтоку мізків» також може бути корисним досвід Польщі. Польський уряд, оголосивши що буде запускати з 2016 року грантові програми для кращих студентів для навчання у провідних закордонних ЗВО одночасно ввів і певний запобіжник відтоку фахівців закордон (еміграція висококваліфікованих людей). Було прийнято рішень що, ця можливість буде надаватися за умови, що бенефіціари мають повернутися і пропрацювати п'ять років у Польщі після закінчення навчання або аспірантури закордоном[37].

Уряд Польщі, як можна було переконатися, добре усвідомив необхідність активного включення у глобальну конкуренцію за залучення іноземних студентів і вжив відповідних заходів. Але на думку польських експертів, ці заходи мають виходити за межі студентської мобільності і втілюватись у виразну стратегію інтернаціоналізації освіти: Стратегії, що включає інтернаціоналізацію науки, наукових досліджень і викладання. Польща, очевидно, зобов'язана виконувати директиви Європейської Комісії щодо інтернаціоналізації (EUR-Lex, 2013) і особливо інтернаціоналізації в дослідженні людського капіталу в Польщі (*Study of Human Capital in Poland*) документ (PARP, 2011). Дана тема набуває все більшого значення в

---

[34] Biuletyn Migracyjny», Marcin Gońda, Інститут соціології, Лодзіньський університет (UŁ) . – URL: http://osvita.ua/abroad/higher_school/poland/42368/

[35] Стадний Є. Українські студенти в польських ВНЗ (2008-2015) . – URL: http://www.cedos.org.ua/uk/osvita/ukrainski-studenty-v-polskykh-vnz-2008-2015

[36] Там само

[37] Education and Training Monitor 2015 Poland. – URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/tools/docs/2015/monitor2015-poland_en.pdf. – P.7.

останні два-три роки, а уряд Польщі почав звертати більше уваги на становище Польщі в європейській і світовій економіці. Ця зміна в мисленні проявляється в публічних виступах міністра науки і вищої освіти, в більш послідовній програмі «Готові, вчіться, йдіть!» і останнім часом планується створити цілий ряд можливостей для навчання у закладах вищої освіти на основі базової стратегії інтернаціоналізації. Міністерство науки та вищої освіти здійснює національну стратегію і планує представити його вже в цьому році.

Ще одна проблема, яка потребує розв'язання на державному рівні це, на думку Юстіни Джезинської, *недостатній взаємозв'язок якості вищої освіти та інтернаціоналізації.*

Дуже велика кількість закладів, що з'явилися в Польщі після 1989 року, надали безпрецедентний доступ до вищої освіти, а демографічний вибух 1990-х років ще більше активізував розвиток закладів вищої освіти, але якість опинилася під загрозою. У Польщі, так само як і в Україні, це було і в багатьох випадках продовжує бути очевидним у переповнених класах з неякісним викладанням, і в надмірній кількості ЗВО, і в наукових дослідженнях недостатньої інтенсивності. Істотним недоліком є застарілий стиль викладання і програми, що не адаптовані до потреб 21-го століття, і реальністю з невеликим практичним застосуванням знань. У даний час питання якості належить до найбільш актуальних проблем закладів вищої освіти. Спільно з кількома урядовими органами в її вирішенні беруть участь державні і приватні заклади. Оскільки глобалізація досягає навіть віддалених регіонів Польщі, стратегічна інтернаціоналізація вищої освіти стає помічником стійкості і розвитку.

Інтернаціоналізація вимагає поліпшення якості вищої освіти, а тому виникли органи, які контролюють якість. Найважливіший з цих органів – Комісія державної акредитації (Państwowa Komisja Akredytacyjna – the State Accreditation Committee). Комісія державної акредитації була створена в 2002 році, з відповідальністю за прийняття рішень і контроль якості всіх видів освіти. Вона оцінює нові заклади вищої освіти до їх відкриття, нові факультети в існуючих закладах, а також нові освітні програми на всіх рівнях. Комісія державної акредитації відповідає за перевірку якості в рамках існуючих закладів вищої освіти і їх окремих програм. Вона відвідує усі заклади один раз у п'ять років.

Комісія державної акредитації, після ретельного аналізу якості послуг та освіти, що надається закладом вищої освіти, може пропонувати міністру науки і вищої освіти закрити освітню програму або цілий заклад, якщо не будуть виконані зауваження щодо поліпшення, які вона запропонувала. Контроль Комісії державної акредитації нещодавно посилився з метою підвищення якості. Багато закладів вищої освіти зараз закриваються або зливаються з цієї причини, а також з економічних міркувань. У своїй анкеті Комісія державної акредитації просить заклади вищої освіти описати, хто дає іноземну акредитацію, яка статистика мобільності та як міжнародне співробітництво впливає на викладання і навчання[38].

В останні декілька років Польська комісія Акредитації приділяє все більше уваги проблемі акредитації міжнародних програм і разом із Бюро співпраці з закордоном іноземній акредитації освітніх програм. Іноземна акредитація розглядається як додаткове свідчення про якість програми, можливість розширення співпраці із закордонними партнерами.

Стратегія, запропонована Міністерством науки і освіти, також закликає до розвитку міжнародної акредитації і передбачає виділення 112 млн. євро для залучення зарубіжних дослідників в Польщу через створення міжнародних програм із захисту докторських і пост-

[38] Polska Komisja Akredytacyjna. – URL: http://www.pka.edu.pl/kompetencje/ . «Home – Polska Komisja Akredytacyjna.» Retrieved from http://www.pka.edu.pl/?q=pl/oceny_p_i

докторських стипендій[39]. Водночас, польська система акредитації за оцінкою експертів, ще недостатньо заохочує до акредитації у закордонній комісії. Для здійснення закордонної акредитації наявні як законодавчі, так і економічні складності.

Іншими органами контролю якості є Комітет на рівні Міністерства для оцінювання наукових підрозділів (the Ministerial Committee for Evaluation of Scientific Units), який контролює якість освітніх програм і складається з представників наукової та академічної спільноти, включаючи студентів (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższgo), а також головна Рада з питань науки та вищої освіти (the Main Council for Science and Higher Education). Остання здійснює моніторинг стандартів якості вищої освіти та надає рекомендації для міністерства як незалежного органу, в тому числі рекомендації щодо компонентів Національної рамки кваліфікацій (the National Qualification Framework) щодо вищої освіти.

Хоча міжнародні аспекти вищої освіти вказані в документах, які видаються зазначеними органами, всебічний розгляд ще належить провести у майбутньому, якщо розглядати питання про взаємозв'язок між стратегією інтернаціоналізації та підвищенням якості вищої освіти.

Інтернаціоналізація вищої освіти на регіональному рівні: багатоманіття «добрих практик»

Польща пропонує цікавий досвід інтернаціоналізації вищої освіти на регіональному рівні. У країні виділяють декілька великих студентських центрів, кожний з яких має власну специфіку і власні «добрі практики». Юстіна Джезинська наводить такі їх приклади.

Деякі регіони взяли на себе ініціативу просування своєї місцевості для іноземних студентів. Органи місцевого самоврядування та місцеві заклади вищої освіти, співпрацюють, щоб привабити іноземних студентів, які шукають довгострокові й короткострокові можливості навчання в рамках європейських програм, і які зацікавлені в отриманні додаткової інформації про місто і регіон, де вони будуть навчатись. Наприклад, міська рада Кракова ухвалила програму із семи закладів вищої освіти (Study in Krakow); місцевий уряд Вроцлава, здійснює ініціативи за участю своїх закладів вищої освіти (Study in Wroclaw) і спрямовані на студентів зі Східної Європи (в основному на українців і білорусів); міська рада Любліна (Lublin City Council) і міська рада Познані (Poznan City Council) також беруть участь у загально регіональних проектах по просуванню міжнародної освіти.

Познань – це місто, де всебічно думають про інтернаціоналізацію і де є стратегія інтернаціоналізації, яка ініційована університетом імені Адама Міцкевича в Познані (єдиний заклад вищої освіти у Польщі, який має окрему інституційну стратегію інтернаціоналізації).

Хоча можна припустити, що ці проекти є частиною більш широкої регіональної стратегії інтернаціоналізації, тільки Люблін зробив це дуже ясно. Він проголосив, що іноземні студенти є важливими для регіону, а тому пішов далі й опублікував стратегію про те, як зробити місто та регіон більш міжнародним. Крім того, одна регіональна ініціатива працює без підтримки місцевого уряду або влади, а саме мережі університету Сілезії (the Silesian University Network). Мережа надає інформацію про дев'ять державних закладів вищої освіти в Сілезії і що вони пропонують програмі студентському обміну Erasmus. Зазначимо, що столиця Варшава (1,7 млн. жителів) та три міста – Гданськ, Гдиня, Сопот (Труймясто) з 750 000 жителів є великими агломераціями студентів, але вони не мають ні

[39] Poland launches internationalisation strategy. – URL: http://monitor.icef.com/2015/10/poland-launches-internationalisation-strategy/

підтримки місцевого уряду, ні напрацьованих власних ініціатив, які б активно підтримували регіональні заклади або заохочували вищу освіту на міжнародному рівні[40].

Інтернаціоналізація на інституціональному рівні

Основні події з розгортання інтернаціоналізації у Польщі відбуваються на рівні закладів вищої освіти. Це цілком природно, оскільки ЗВО у Польщі мають дуже високий ступень автономності, закріплений на законодавчому рівні. Відповідно до статті 4 Закону «Про вищу освіту», –

«1. Вищі навчальні заклади повинні бути автономними у всіх областях своєї діяльності у відповідності з Правилами, викладеними в цьому Законі.

2. Вищі навчальні заклади повинні керуватися принципами академічної свободи викладання, наукового дослідження і художньої творчості»[41].

У багатьох закладах вищої освіти Польщі курс на інтернаціоналізацію зафіксований у їхніх стратегіях розвитку, ведеться активна робота по розвитку міжнародного партнерства, залучення іноземних студентів на повні програми навчання, розширення пропозицій курсів іноземною мовою, приділяється велика увага збільшенню участі у міжнародних наукових проектах і грантових програмах, створюються умови для збільшення кількості запрошених іноземних професорів, впроваджуються заходи для підвищення кваліфікації адміністративного персоналу для інтенсифікації процесу інтернаціоналізації. Кількість іноземних студентів та персоналу швидко збільшується: у 2013 році 91 заклад приймав іноземних студентів і співробітників у порівнянні з 50 закладами у 2011 році (Perspektywy, 2013).

Значний прогрес щодо інтернаціоналізації вищої освіти в Польщі на інституційному рівні визнає і Юстіна Джезинська. На початковому етапі розгортання цього процесу ЗВО пріоритетну увагу приділяли залученню іноземних студентів. Так, на початку і в середині 2000-х років, напередодні знижувальної частини демографічної хвилі, окремі заклади завбачливо розпочали приваблювати іноземних студентів і заохочувати їх до повного циклу навчання. Часто одна успішна програма призводила до підвищення інтересу до інтернаціоналізації, наприклад у медичні заклади вищої освіти. Програми медичної освіти, так само, як і в Україні, посідають особливе місце в польській інтернаціоналізації вищої освіти, тому що вони зуміли залучити більше іноземних студентів у Польщі, ніж будь-яка конкретна програма на сьогоднішній день. Також технічні дисципліни стають все більш привабливими для іноземних студентів, оскільки Польща всесвітньо відома інженерно-технічними програмами. Багато з цих програм з’явилися на світ завдяки співпраці і далекоглядності провідних учених, котрі зрозуміли цінність програми не тільки для вітчизняних студентів. Особливо відчутних успіхів польські ЗВО досягли у галузі мобільності та партнерства.

Далі можна розглянути особливості інституційного рівня інтернаціоналізації вищої освіти у Польщі на прикладі Варшавського університету.

Варшавський Університет (ВУ), заснований у 1816 році, є найбільшим і одним з кращих польських закладів вищої освіти. Він є також і одним із провідних європейських університетів, що грають важливу і активну роль в Центральній і Східній Європі. Навчання в Університеті тісно пов'язана з дослідницькою роботою. Тут забезпечується високий рівень підготовки викладачів і студентів, які досягають успіху і в Польщі і за кордоном. Так, випускники університету отримали 5 Нобелівських премій.

---

[40] Giezynska J. Poland // Internationalisation of Higher Education. Study. – Brussels, European Parliamentm, 2015. – 147-157 pp.

[41] Law on higher education (pdf, Dziennik Ustaw – Official Journal of Laws of 27 July 2005, No.164, item 1365, as amended). – 6-7 c.

Університетська спільнота нараховує 58,300 осіб і складається з: 44,600 студентів, 3,200 докторантів, 3,400 аспірантів, 7 100 співробітників. ВУ включає в себе 20 факультетів та понад 29 науково-дослідницьких підрозділів. Вчені університету досліджують більше 3400 теми досліджень на рік. Беруть участь у більш ніж 150 проектах, що фінансуються європейськими та іншими міжнародними фондами і організаціями, такими як рамкові програми ЄС, Європейського наукового Фонду, Європейського співробітництва в галузі наукових і технічних досліджень, Європейської економічної зони та гранти Норвегії, Європейської організації молекулярної біології.

Кожен рік публікації вчених університету збільшуються приблизно на 7500 нових предметів.

ВУ співпрацює з більш ніж 800 зарубіжними організаціями. Він є членом близько 100 міжнародних асоціацій і мереж, пропонує більше 20 англомовних програмах, близько 2000 курсів викладаються на іноземних мовах.

Іноземні студенти здають іспити з польської або англійської мов (залежить від мови навчання на тій спеціальності, яку вибрав кандидат). При вступі на англомовні спеціальності кандидат надає міжнародний сертифікат, який підтверджує знання мови на рівні B2. Вступники, у яких немає мовного сертифіката, повинні будуть пройти мовне тестування, яке буде відбуватися у Варшавському Національному Університеті в певний час (липень, серпень).

У «Місії UW», ухваленої Сенатом у 2001 році за основу роботи університету було визнано єдність науки і викладання. Документ включає соціальну місію Університету, яка повинна забезпечити загальний доступ до знань і навички, і громадянську місію, яка полягає в утворенні еліт, здатних до співпраці, незважаючи на відмінності у поглядах. У документі визначено також культурну місію, в рамках якої Університет повинен підтримувати діалог між усіма товариствами, інтегрованими до Європи[42].

У Варшавському університеті інтернаціоналізація визнається як інституціональний імператив і охоплює всі аспекти академічного співтовариства, науково-дослідницьку складову, навчання та соціальну місію. Як відомий науково-дослідницький університет, він пропонує високоякісне інноваційне навчання і активно співпрацює з представниками ЄС, і у цьому спрямований на подальший розвиток Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору. Університет орієнтований на зміцнення міжнародного співробітництва в галузі викладання і досліджень Європейських і неєвропейських закладів вищої освіти. Особлива увага приділяється ЗВО із сусідніх країн – зокрема по історичним і географічним причинам, а також із ЗВО третіх, промислово розвинених країн і країн, що розвиваються.

Основними критеріями міжнародного партнерства виступають якість наукових досліджень, викладання і інновації, а також альянси, засновані на довірі і стійкості, що гарантує додаткову цінність для всіх зацікавлених сторін. Співпраця проводиться в рамках двосторонніх/ багатосторонніх проектів, спільних магістерських програм та спільної наукової діяльності, участі в регіональних та міжнародних асоціаціях і мережах.

Головні цілі процесу інтернаціоналізації визначено такі:

- збільшення кількості міжнародно студентів в основному і отримання докторського ступеня магістра через більш прозору інформацію, з урахуванням керівництва та високої якості послуг, що пропонуються місцевим студентам у рамках інтернаціоналізації вдома;
- залучення талановитих іноземних студентів, викладачів і дослідників;

[42] Uniwersytet Warszawski. – URL: http://www.uw.edu.pl/

- надання кращім студентам і співробітникам більше можливостей отримати міжнародний досвід, міжкультурних та лінгвістичних компетенцій;
- посилення міжнародного аспекту і більшу різноманітність;
- більше практичних видів навчання та розвиток спільних інноваційних освітніх програм для забезпечення більш ефективного працевлаштування;
- впровадження академічної мобільності на більш систематичній основі освітніх програм;
- забезпечення більш ефективного визнання дипломів, отриманих за кордоном; проведення інноваційних міждисциплінарних дослідницьких проектів завдяки активній участі в міжнародних науково-дослідницьких групах/командах;
- розвиток партнерських відносин з новими регіонами та країнами; зміцнення потенціалу;
- отримання зовнішнього фінансування через активну участь у національних і міжнародних проектах;
- зростання видимості, поліпшення позиції університету в міжнародних рейтингах.

Міжнародне співробітництво зі стратегічними партнерами буде спрямоване на довгострокове співробітництво з особливим акцентом на мобільність і спільну діяльність (наприклад, літні /зимові школи, ознайомчі поїздки, співробітників і навчання студентів, стажування).

Особливу увагу буде приділено розвитку подвійних/ множинних/ спільних ступенів з урахуванням цього типу співробітництва як одного із найцінніших для студентів, співробітників та установ.

Серед проблем виділяються правові та адміністративні перешкоди і необхідність повного впровадження механізмів і процедур створення особистісної зацікавленості та основи для розвитку цих спільних ініціатив.

Серед досягнень у впроваджені інтернаціоналізації ВУ виділено такі: участь у програмах Erasmus (тільки у 2012/2013 – 410), розширення мережі установ-партнерів, 1.100 міжвідомчих угод, 2.500 студентів і співробітників, бюджет майже 4 млн. євро; 2 Еразмус історії успіху нагороди Європейської Комісії; «Золотий Еразмус» (присуджується Фондом розвитку Системи освіти), Еразмус Мундус (25 проектів), Темпус, Жан Монне і т. д.

На перспективу, особлива увага приділятиметься проектам, орієнтованим на знання, трикутник освіта-дослідження-бізнес. Передбачається запрошення викладачів із бізнесу і втягнення студентів в бізнес-діяльність із допомогою їх дипломним роботам, різних тематичних досліджень. Це буде мати позитивний вплив на навчальні програми і програми розвитку персоналу.

Буде розгорнута широка інформаційна кампанія щодо проектів співробітництва, адресованих різним цільовим групам, по наданню різних інструментів і діяльності. Налогодження більш тісної співпраці між центральними підрозділами адміністрації[43].

Як можна було побачити, програма інтернаціоналізації Варшавського університету значною мірою співвідносна із основними пунктами програми Міністерства. Але взаємодія між різними рівнями здійснення цього процесу налагоджена ще недостатньо. Насамперед, це стосується збору інформації.

У Міністерстві науки і вищої освіти немає точних даних про те, скільки польських студентів навчаються за програмами ступенів за кордоном. Є тільки дані, щодо глобальної кількості студентів і випускників закладів з дипломами бакалавра або магістра. Не існує жодних даних щодо того, що студенти роблять після закінчення бакалаврату або

[43] ERASMUS POLICY STATEMENT (Overall Strategy) UNIVERSITY OF WARSAW – PL WARSZAW01. – URL: http://bwz.uw.edu.pl/en/wp-content/uploads/2015/07/2013_wniosek_ECHE_EPS_Strategy_EN.pdf

магістратури, а також немає ніякої інформації для зазначення кількості або напрямів підготовки студентів, які виїжджають за кордон. Отже, уряду не вистачає фундаментальних знань про те, чому студенти їдуть, і що б затримало їх у Польщі та яка є можливість удосконалити систему, щоб підвищити освітню програму, яка б позитивно вплинула на польську економіку і польське суспільство[44].

Про найпопулярніші напрямки, де польські студенти отримують ступені за кордоном, можна дізнатися зі статистики по країнах призначення, а також з інших міжнародних джерел, але не з польських. Топ-десятка напрямків навчання у 2012 році була такою: Німеччина (9 238), Великобританія (8 316), Франція (2 809), США (2 244), Австрія (1 871), Італія (1 274), Данія (616), Нідерланди (486), Швейцарія (454) та Іспанія (438)[45].

У 2012/13, Польща входила також у п'ятірку країн, що направляють на навчання за програмами Еразмуса з 16,221 вихідних студентів, при цьому більшість обирають навчання у Іспанії, Німеччини, Португалії, Франції та Італії.

За даними британської вищого органу статистики освіти (UK-based Higher Education Statistics Authority (HESA)), кількість польських студентів у закладах вищої освіти у Великобританії знизилася з близько 8500 в 2009/10 році до близько 5200 в 2013/14. Падіння збігається з підвищенням 2012 року у Великобританії плати за навчання для студентів вітчизняних і ЄС, і фактично завершився період бурхливого зростання числа польських студентів у Великобританії після вступу Польщі в ЄС у 2004 році.

Число польських студентів, що навчаються в США також незначно знизилися, з 1,581 у 2012/13 до 1520 в 2013/14 навчального року, за даними Міжнародного Інституту Освіти Відкриті Двері (Institute for International Education's Open Doors)[46].

Електронне навчання і віртуальна мобільність відіграють незначну роль в інтернаціоналізації у Польщі. Лише невелика кількість закладів мають професійно підготовлені програми, використовують цифрове навчання і віртуальну мобільність, бо, як правило, їй не довіряли і не довіряють. Електронне навчання використовується дуже рідко, хоч існує думка, що це забезпечує швидкий доступ до зростання доходу. Міністерство дозволяє таку форму навчання і залишає питання якості на відповідальність окремим закладам.

Крім того, згідно інформації від інтерв'ю Юстіни Джезинської в Міністерстві науки і вищої освіти при підготовці цієї доповіді, немає транснаціональних операцій і закладів у Польщі: хоча закон дозволяє це зробити, але не було ніякого інтересу з боку закордонних університетів, щоб відкрити філії в Польщі. У той же час, є тільки десять польських закладів вищої освіти, які мають філії у Великобританії, Ірландії, Литві, Австрії, Чеській республіці, Україні та Франції. Вони обслуговують головним чином поляків та осіб польського походження[47].

Зараз розгортання інтернаціоналізації інтенсифікується і за рахунок розвитку міждержавних двох- і трьох- сторонніх відносин. Наприклад, Конференція ректорів академічних шкіл Польщі нещодавно ініціювала домовленості з тристороннього співробітництва з німецькою Конференцією ректорів і українськими колегами.

---

[44] Giezynska J. Poland // Internationalisation of Higher Education. Study. – Brussels, European Parliamentm, 2015. – 147-157 pp.

[45] UNESCO Institute for Statistics (UNESCO-UIS). «Global flow of tertiary-level students». – URL: http://www.uis.unesco.org/EDUCATION/Pages/ internationalstudent-flow-viz.aspx

[46] Poland launches internationalisation strategy 30 Oct 2015. – URL: http://monitor.icef.com/2015/10/poland-launches-internationalisation-strategy/

[47] Giezynska J. Poland // Internationalisation of Higher Education. Study. – Brussels, European Parliamentm, 2015. – 147-157 pp.

Недержавні заклади, які мають глибше розуміння ринку і його потреб, і як більш керовані адміністративні структури зі скороченим терміном прийняття рішень, за спостереженнями Юстіни Джезинської, більш активно відповіли на попит на певні програми, ніж державні заклади. Приватні заклади вирішили раніше від державних приступити до здійснення програм викладання англійською мовою і активно шукати іноземних студентів, тим самим сприяючи інтернаціоналізації польських закладів вищої освіти. Незабаром після цього державні університети стали пропонувати короткострокові можливості мобільності для студентів з ЄС. Це викликало появу не-польських програм розвитку і, за необхідності, більшу відкритість для міжнародних перспектив. У даний час, програми англійською мовою пропонуються в 57 закладах (як державних, так і приватних): 37 пропонують програми бакалаврату і 27 – програми магістра. Є 133 програми, що викладаються англійською мовою на рівні бакалавра, 218 на рівні магістра та 14 програм MBA англійською в 10 закладах. Є програми іншими мовами[48].

Разом з успіхами, польська дослідниця привертає увагу і до проблем інтернаціоналізації на інституційному рівні. Головні з них вона вбачає у недостатній готовності польських ЗВО до розгортання цього процесу і обмежених ресурсах. Почнемо з того, що Польща не була адміністративно готова до прийому громадян третіх країн в якості студентів: для студентів з країн ЄС не було ніякої студентської візи як такої, а інші студенти зіткнулися з труднощами при отриманні в'їзних віз. Заклади вищої освіти не були готові, адміністративно чи інакше, допомагати іноземцям в адаптації до нового середовища. Місцеві громади не знали, як прийняти й асимілювати приїжджих студентів. І міністерство робило мало для того, щоб зробити життя простішим, а це все уповільнювало темпи прогресу. Наприклад, створення програм будь-якою іноземною мовою (зазвичай англійською мовою) мало свої труднощі, оскільки вони повинні співпадати з програмами польською мовою та бути адаптованими до міжнародних стандартів.

Англомовні програми такої ж тривалості, як і польські, істотно збільшили витрати на заробітну плату викладачам і професорам, а це не було економічно вигідно. Зараз ситуація змінилася і ці перешкоди вже не існують: заклади повинні гарантувати, що їхні програми є відповідної якості, незалежно від кількості годин, проведених в аудиторії. Інші аспекти також змінилися, такі як питання про студентські візи. Студенти, які отримують студентську візу, тепер можуть працювати (хоча це ще важко для студентів, щоб отримати шенгенську візу). Крім того, місцеві громади також більш-менш звикли до іноземних студентів і краще зрозуміли економічну цінність від їх присутності[49].

Спочатку керівництво закладу було у багатьох випадках єдиною рушійною силою рішення для інтернаціоналізації. Сьогодні, керівники і працівники міжнародних офісів, як чітко зазначено в опитуванні Міжнародної асоціації університетів, показали активну підтримку інтернаціоналізації в Польщі (Egron-Polak & Hudson, 2014). Ці лідери, хоча і не на вершині управлінської структури, але мають досвід на міжнародній арені і мають глобальне мислення; вони подорожували, вчилися і працювали за кордоном, вони легко працюють в міжнародних мережах і зрозуміли вплив глобалізації на роботу і життя.

Незважаючи на це, порівняно небагато польських закладів вищої освіти з ентузіазмом сприйняли інтернаціоналізацію. Для більшості як державних, так і приватних ЗВО, це трудомісткий процес, що обходиться дорого, а дохід менший, ніж очікувалося. Проблеми, які впливають на статус-кво інтернаціоналізації є результатом недостатнього інституційного управління, недоліків в організації міжнародної експозиції наукових кадрів і

[48] Giezynska J. Poland // Internationalisation of Higher Education. Study. – Brussels, European Parliamentm, 2015. – 147-157 pp.
[49] Там само

недостатній рівень інвестицій через зміни схеми фінансування. Якщо інтернаціоналізацію включають у стратегії розвитку закладів, то вимагається ретельний аналіз створення, постачання і адміністрування освітніх програм та їх змісту, зусилля щодо сприяння мобільності студентів і персоналу, і дії, щоб підтримати міжнародне становище проектів польського науково-технічного міжнародного співробітництва. Багато закладів не в змозі провести такий глибокий аналіз, тому недостатньо готові до інтернаціоналізації в плані бачення, управління і фінансування[50].

Коли запропонували повідомити про причини інтернаціоналізації в опитуванні міжнародної асоціації університетів, більшість закладів з 47 розглянутих розуміли значення інтернаціоналізації для їх розвитку. Зокрема, вони посилалися на поточне зниження кількості студентів в системі вищої освіти – демографічний мінімум.

Висновки

У Польщі інтернаціоналізація була започаткована знизу-вгору. Але в останні роки цей процес суттєво інтенсифікувався на усіх рівнях. З 2015 року, після прийняття у Польщі стратегії інтернаціоналізації, деякі дослідники називають інтернаціоналізацію «мантрою» Міністерства науки і освіти.

Стратегія презентує достатньо чітке бачення пріоритетних напрямів розгортання цього процесу і забезпечує їх необхідними заходами, механізмами і фінансуванням.

Одним із пріоритетних напрямів був і залишається той, що орієнтований на залучення іноземних студентів на повні програми навчання до польських університетів. Завдяки цілеспрямованим діям у цьому напрямі вже вдалося досягти певних результатів. Була обрана країна, що може постачати найбільшу кількість студентів – Україна. Уряд протягом десятиріччя проводив маркетингову кампанію просування польських ЗВО на українському ринку. Було навіть започатковано фінансову підтримку для деяких іноземних студентів, зокрема з України, а ті, хто мають Карту поляка, можуть навчатися у Польщі на рівних із поляками умовах. У 2014 році, наприклад, уряд оголосив про програму Еразмус спеціально для України, пропонуючи стипендії для 400 студентів і 50 аспірантів у ЗВО Польщі, із пріоритетом для студентів із постраждалих від війни районів Східної України[51].

Але стратегія інтернаціоналізації вищої освіти не обмежується лише цим напрямом, а є інтегративною, відповідно до загальних настанов Євро Комісії і європейського законодавства[52]. Важливим завданням, при цьому, залишається інтеграція цієї стратегії на всі рівні вищої освіти – державний, регіональний, інституційний, а також інтеграція зусиль усіх учасників освітнього процесу по впровадженню її у життя.

[50] Там само

[51] Poland launches internationalisation strategy 30 Oct 2015. – URL: http://monitor.icef.com/2015/10/poland-launches-internationalisation-strategy/

[52] EUR-Lex (2013). EUR-Lex – 52013DC0499 – EN. – URL: http://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52013DC0499&qid=1416662151567&from=EN

РОЗДІЛ 4.
ВИЩА ОСВІТА В РОСІЇ: СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ
(О. Шипко)

Процес реформування системи вищої освіти в Росії розпочався у 2003 році, з часу підписання Болонської декларації. Однак значні зміни, які висувають нові вимоги до вищої освіти, відбулися останніми роками. На державному рівні ухвалено низку документів, що визначають розвиток закладів вищої освіти.

Згідно з Федеральним законом від 29 грудня 2012 р. N 273-ФЗ «Про освіту в Російській Федерації», який набрав чинності 1 вересня 2013 року, **вища освіта** в Росії є складовою професійної освіти, що має на меті забезпечення підготовки висококваліфікованих фахівців за всіма основними напрямками суспільнокорисної діяльності відповідно до потреб суспільства і держави, задоволення потреб особистості в інтелектуальному, культурному і моральному розвитку, поглибленні і розширенні освіти, науково-педагогічної кваліфікації. За цим законом навчання в аспірантурі (ад'юнктурі), за програмами ординатури, асистентури-стажування відноситься не до післядипломної професійної освіти, як раніше, а до вищої[1].

Вища освіта в Росії має **три рівні**:

1) бакалаврат;

2) спеціалітет, магістратура;

3) підготовка фахівців вищої кваліфікації.

До освоєння програм бакалаврату та спеціалітету допускаються особи, які мають середню загальну освіту, програм магістратури – особи, які мають вищу освіту будь-якого рівня, програм підготовки фахівців вищої кваліфікації – особи, які мають вищу освіту – спеціалітет чи магістратуру. Підготовка фахівців вищої кваліфікації включає в себе програми підготовки науково-педагогічних працівників в аспірантурі (ад'юнктурі), програми ординатури для осіб, які мають вищу медичну або вищу фармацевтичну освіту, асистентури-стажування для осіб, які мають вищу освіту в галузі мистецтв[2].

Програми вищої освіти реалізуються в закладах, що здійснюють освітню діяльність, у тому числі і за допомогою мережевих форм їх реалізації. Це можуть бути заклади вищої освіти[3], наукові заклади чи інші юридичні особи[4].

Система вищої освіти включає в себе:

– федеральні державні освітні стандарти, освітні стандарти, освітні програми різних видів, рівнів та напрямів;

– заклади, що здійснюють освітню діяльність, педагогічних працівників, студентів і батьків (законних представників) неповнолітніх осіб, які навчаються;

– федеральні державні органи і органи державної влади суб'єктів Російської Федерації, що здійснюють державне управління у сфері освіти, та органи місцевого самоврядування, які здійснюють управління у сфері освіти, створені ними консультативні, дорадчі та інші органи;

– заклади, які здійснюють забезпечення освітньої діяльності, оцінювання якості освіти;

---

[1] Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», статья 69. – URL: http://273-фз.рф/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf

[2] Там само.

[3] Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», статья 23. – URL: http://273-фз.рф/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf

[4] Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», статья 31. – URL: http://273-фз.рф/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf

– об'єднання юридичних осіб, роботодавців та їх об'єднань, громадські об'єднання, що здійснюють діяльність у сфері освіти[5].

Поняття освітнього стандарту було введено Законом Російської Федерації «Про освіту» в 1992 році, а обов'язковість прийняття федерального державного освітнього стандарту була встановлена Конституцією Російської Федерації в 1993 році. З 1994 до 2000 року діяв єдиний державний стандарт вищої професійної освіти, потім було прийнято три покоління стандартів, при цьому стандарти другого покоління (затверджувалися з 2005 року) були орієнтовані на отримання студентами знань, умінь і навичок, а стандарти третього покоління (затверджувалися з 2009 року) орієнтувалися на вироблення у студентів загальнокультурних та професійних компетенції. З 1 вересня 2013 року відповідно до чинного закону про вищу освіту повинні затверджуватися стандарти нового покоління, у тому числі й для програм підготовки науково-педагогічних працівників, для яких раніше передбачалися федеральні державні вимоги.

Вища освіта реалізується за напрямами підготовки і спеціальностями. Напрями підготовки передбачають підготовку за програмами бакалаврату та магістратури, а спеціальності – спеціалітету та підготовки науково-педагогічних працівників в аспірантурі (ад'юнктурі), ординатурі й асистентурі-стажуванні. Перелік спеціальностей та напрямків підготовки із зазначенням кваліфікації затверджуються Міністерством освіти і науки Російської Федерації, яке було створено в результаті адміністративної реформи в 2004 році і керує вищою освітою по теперішній час.

Чинний закон про освіту розділяє заклади вищої освіти на типи, не визначаючи їх конкретні види, а отже, не скасовуючи існуючі. Таким чином у Росії функціонують наступні види закладів вищої освіти:

Федеральний університет – заклад вищої освіти, який реалізує інноваційні освітні програми вищої і післядипломної професійної освіти, інтегровані у світовий освітній простір; забезпечує системну модернізацію вищої і післядипломної професійної освіти; здійснює підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації працівників на основі застосування сучасних освітніх технологій для комплексного соціально-економічного розвитку регіону; виконує фундаментальні та прикладні наукові дослідження з широкого спектру наук, забезпечує інтеграцію науки, освіти і виробництва, у тому числі шляхом доведення результатів інтелектуальної діяльності до практичного застосування; є провідним науковим і методичним центром.

Університет – заклад вищої освіти, який реалізує освітні програми вищої освіти всіх рівнів за широким спектром напрямів підготовки (спеціальностей), програми підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників вищої кваліфікації, наукових і науково-педагогічних працівників, виконує фундаментальні та прикладні наукові дослідження з широкого спектру наук і є провідним науковим і методичним центром у сферах своєї діяльності.

Академія – заклад вищої освіти, що реалізує освітні програми вищої освіти всіх ступенів, здійснює підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації працівників вищої кваліфікації для певної галузі наукової і науково-педагогічної діяльності. Академія має виконувати фундаментальні та прикладні наукові дослідження переважно в одній з галузей науки або культури та є провідним науковим і методичним центром у сфері своєї діяльності.

Інститут – заклад вищої освіти, який реалізує освітні програми вищої освіти бакалаврату, спеціалітету, магістратури (програми аспірантури не є обов'язковими для реалізації). Інститути також здійснюють підготовку, перепідготовку та підвищення

[5] Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», статья 10. – URL: http://273-фз.рф/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf

кваліфікації працівників, однак тільки для певної галузі професійної діяльності. Інститут проводить фундаментальні чи прикладні наукові дослідження, широкий спектр яких не є обов'язковим[6].

Провідними **класичними університетами** в Росії є Московський державний університет імені М. В. Ломоносова та Санкт-Петербурзький державний університет, які мають особливий правовий статус.

Закладам вищої освіти Урядом Російської Федерації можуть встановлюватися категорії «федеральний університет» і «національний дослідницький університет»[7].

Першим **федеральним університетом** став Сибірський федеральний університет, створений у 2006 році шляхом реорганізації – до Красноярського державного університету було приєднано три великих заклади вищої освіти Красноярська. Насьогодні в Росії налічується дев'ять федеральних університетів.

Основні напрямки розвитку федеральних університетів:

– підготовка сучасних фахівців, бакалаврів і магістрів на базі реальної інтеграції наукового й освітнього процесів і використання всіх методів сучасної вищої освіти, включаючи дистанційне (on-line) навчання для сфери управління, економіки, освіти, науки, культури, тих технологічних галузей, які входять у сферу національних інтересів;

– створення умов для академічної мобільності студентів, викладачів і наукових працівників, інтеграції університету у світовий освітній простір і досягнення міжнародного визнання освітніх програм, що в ньому реалізуються, з метою експорту освітніх послуг і технологій;

– проведення фундаментальних та прикладних досліджень з пріоритетних наукових напрямів, ефективна взаємодія з Російською академією наук;

– розвиток активного міжнародного співробітництва з університетами Європи, Азії й Америки, участь у міжнародних освітніх та наукових програмах.

Національні дослідницькі університети – це нова категорія закладів вищої освіти в Росії, яку було встановлено 29 провідним університетам з метою створення на їх основі передових науково-освітніх центрів світового класу, що забезпечують потреби національної економіки у висококваліфікованих фахівцях та сприяють розвитку науки і технологій.

З формуванням мережі національних дослідницьких університетів висувається ідею про необхідність підвищення конкурентоспроможності вищої освіти за рахунок пріоритетної підтримки найбільш сильних університетів, спроможних стати флагманами науки й освіти як на національній, так і на міжнародній арені. Національний дослідницький університет є втіленням нового підходу до якісної модернізації сектору науки та освіти і нової інституціональної форми організації наукової та освітньої діяльності. Інтеграції науки та освіти є особливо актуальною, оскільки за радянських часів академічна наука була значною мірою відокремлена від університетської, і університети лише частково брали участь у процесі створення інновацій, зосереджуючи свої головні зусилля на підготовці фахівців. Починаючи з 90-х років зв'язки закладів вищої освіти з реальним сектором економіки ще більше послабилися, і російські університети виявилися нездатними відігравати суттєву роль у науково-технологічному прогресі, на відміну від зарубіжних дослідницьких університетів, які були опорними елементами нової економіки, заснованої на знаннях. Включаючись у глобальну конкуренцію, Росія теж формує модель

[6] Федеральный закон от 22 августа 1996 года № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», статья 9. – URL: http://base.garant.ru/135916/2/#friends

[7] Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», статья 24. – URL: http://273-фз.рф/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf

дослідницьких університетів, які зосереджують свої зусилля на випереджаючому розвитку науки, генерації і впровадженні інновацій та підготовці висококваліфікованих фахівців[8].

Станом на початок 2015-2016 навчального року в Росії налічувалося 896 закладів вищої освіти (530 державних та 366 приватних), у яких навчається 4 766,5 тис. студентів. У 2016 році у закладах вищої освіти Росії передбачено 576 тис. бюджетних місць, з них для випускників шкіл − 295 тис. місць в бакалавраті і спеціалітеті на денних відділеннях інститутів і університетів[9].

Система вищої освіти Росії характеризується зменшенням кількості закладів вищої освіти (починаючи з 2008/2009 навчального року), чисельності студентів (починаючи з 2000/2001 навчального року) і чисельності студентів на 10 тис. населення (починаючи з 2008/2009 навчального року)[10].

Згідно з дослідженням, проведеним Інститутом соціології РАН і Центром соціального прогнозування і маркетингу на замовлення Міністерства освіти і науки РФ, очікується, що загальна чисельність студентів у закладах вищої освіти Росії досягне свого мінімуму в 2018/2019 навчальному році – 4295,4 тис. осіб, а свого максимуму чисельність студентів досягне тільки у 2029/2030 навчальному році. Також у 2018/2019 навчальному році в Росії буде спостерігатися мінімальна кількість закладів вищої освіти, загальна ж їх кількість у Росії до 2029/2030 навчального року почне збільшуватися і становитиме 1058 одиниць, що однак буде менше, ніж у 2010/2011 навчальному році[11].

Традиційні для Росії три **форми отримання освіти** − очна (денна), очно-заочна (вечірня) і заочна – доповнилися новими формами. У чинному законі про освіту вперше прописано поняття мережевого, електронного та дистанційного навчання, які можуть бути використані на всіх рівнях освіти:

Мережева форма реалізації освітніх програм − реалізація освітньої програми з використанням ресурсів декількох закладів, що здійснюють освітню діяльність, у тому числі іноземних, а також при необхідності з використанням ресурсів інших закладів. У реалізації освітніх програм з використанням мережевої форми разом із закладами, що здійснюють освітню діяльність, також можуть брати участь наукові заклади, медичні заклади, заклади культури, фізкультурно-спортивні та інші заклади, що володіють ресурсами, необхідними для здійснення навчання, проведення навчальної та виробничої практики та здійснення інших видів освітньої діяльності, передбачених відповідною освітньою програмою[12];

Електронне навчання – це організація освітньої діяльності із застосуванням інформації, що міститься в базах даних і використовується при реалізації освітніх програм через інформаційні технології, технічні засоби, а також інформаційно-телекомунікаційні мережі, що забезпечують її оброблення та передавання, взаємодію студентів і педагогічних працівників. Під *дистанційними освітніми технологіями* розуміють освітні технології, що реалізуються переважно із застосуванням інформаційно-телекомунікаційних мереж при опосередкованій (на відстані) взаємодії студентів і педагогічних працівників[13].

Якість вищої освіти. Незважаючи на проведені реформи, якість вищої освіти в Росії не підвищується, хоча фінансування було збільшено в 20 разів з 2000 року. Розвиватися

[8] Ведущие российские университеты. – URL: https://strategy.hse.ru/niu

[9] Поступи онлайн. – URL: http://postupi.online/

[10] Назарова И.Б. Вызовы для российских университетов и преподавателей / Назарова И.Б. // Высшее образование в России. – 2015. – №8-9. – С. 61-68.

[11] Сколько вузов останется в России к 2030 году. – URL: http://moiarussia.ru/skolko-vuzov-ostanetsya-v-rossii-k-2030-godu

[12] Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», статья 15. – URL: http://273-фз.рф/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf

[13] Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», статья 16. – URL: http://273-фз.рф/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf

російським закладам вищої освіти заважає застаріла система управління, а також низький відсоток іноземних викладачів, які мають відповідну кваліфікацію. Невисока академічна репутація і низький рейтинг російських закладів вищої освіти у світовому академічному співтоваристві пояснюються слабкою інтернаціоналізацією. Також серед причин низької якості вищої освіти є погана інфраструктура, у яку впродовж десятиліть не інвестувалися серйозні ресурси[14].

Наприклад, вартість навчання одного студента на рік в США становить 25576 дол. на рік, у Канаді – 22475, у Швеції – 19562, в Норвегії – 18512, в Росії –7039 дол. Хоча такі середні дані не відображують стан справ у кожному окремому закладі вищої освіти, однак загалом можна зробити висновок, що при низькій частці ВВП на душу населення Росія не може забезпечити всі заклади вищої освіти максимально сучасним навчальним і експериментальним обладнанням, гарантувати високу заробітну плату професорам і викладачам вищої кваліфікації і забезпечити всім студентам максимально сприятливі умови, необхідні для отримання повноцінної вищої освіти. З цього випливає, що для забезпечення високоякісної академічної освіти недостатньо реформування, реорганізації, злиття або скорочення закладів вищої освіти. Вирішальним фактором є радикальні зміни економічного становища в країні, збільшення ВВП і його частки, що припадає на душу населення[15].

Важливого значення в російському закладі вищої освіти набуває досвід роботи викладача в закордонному університеті. Такий досвід має насамперед іноземний громадянин, найнятий за контрактом, або російський фахівець, що отримав ступінь і пройшов стажування у закордонному університеті. У 2013 р. в російських університетах питома вага чисельності іноземних громадян у загальній чисельності науково-педагогічних працівників становила 0,38%, у науково-дослідницьких університетах – 0,55%, в університетах, що реалізують програми підвищення конкурентоздатності – 0,70%. В університетах, що реалізують такі програми, відсоток зарубіжних професорів, викладачів і дослідників в чисельності науково-педагогічних працівників, враховуючи російських громадян – власників ступеня PhD зарубіжних університетів, становив не більше 2%, до 2020 р. планується збільшення цього показника до 10-20%. Передбачається збільшення чисельності зарубіжних викладачів за рахунок прийому на роботу іноземних фахівців і зменшення чисельності російських викладачів[16].

Серед основних тенденцій і перспектив розвитку вищої освіти в Росії можна виділити інтернаціоналізацію вищої освіти й підвищення мобільності викладачів і студентів, можливість більш широкого обміну досвідом, закордонних стажувань, а також посилення практичної спрямованості освіти, впровадження в освітні програми практичних дисциплін, залучення викладачів-практиків; застосування в освітньому процесі мультимедійних технологій, систем візуалізації, впровадження технологій дистанційного та електронного навчання[17].

Інтернаціоналізація вищої освіти включає два найважливіших елементи: міжнародну освіту та інтернаціоналізацію освітніх програм, у рамках яких здійснюються залучення та підготовка іноземних студентів, реалізуються програми різних обмінів, мультикультурної

---

[14] Современная система высшего образования в России: вчера, сегодня, завтра. – URL: http://www.kp.ru/guide/sovremennoe-vysshee-obrazovanie.html

[15] Ракитов А.И. Высшее образование и общество: Россия и другие страны / Ракитов А.И., Анисимова А.Э. // Высшее образование в России. – 2015. – №4. – С. 128-135.

[16] Назарова И.Б. Вызовы для российских университетов и преподавателей / Назарова И.Б. // Высшее образование в России. – 2015. – №8-9. – С. 61-68.

[17] Современная система высшего образования в России: вчера, сегодня, завтра. – URL: http://www.kp.ru/guide/sovremennoe-vysshee-obrazovanie.html

освіти тощо. Вона характеризує можливості підготовки студентів і випускників закладів вищої освіти, здатних працювати в умовах професійної мобільності та міграції трудових ресурсів. Практика показує, що найбільш поширеними формами інтернаціоналізації освіти є:

- індивідуальна мобільність,
- інтернаціоналізація освітніх програм,
- транснаціональна освіта[18].

У сучасних умовах інтернаціоналізація освіти є найзначнішим чинником забезпечення конкурентоспроможності закладу вищої освіти. В процесі інтернаціоналізації вищої освіти в Росії простежується послідовна зміна тенденцій, які взаємодоповнюють одна одну – підготовка іноземних фахівців, нові форми експорту освітніх послуг, таких як створення закордонних філій закладу вищої освіти і франчайзингу освітніх програм, відкриття спільних університетів, міжнародна співпраця та конкуренція в науковій сфері, системні програми обміну вченими, двосторонні відносини і програми співпраці, різні міжнародні регіональні і глобальні мережі й об'єднання.

З 2010 року в закладах вищої освіти Росії починається принципово новий етап – внутрішня інтернаціоналізація, завдання якої випливають з процесів глобалізації. Одним із найважливіших завдань для закладів вищої освіти є підготовка випускників, здатних працювати у глобальній конкуренції і в інтернаціональних колективах, жити серед багатонаціональних і багатоконфесійних спільнот в умовах толерантності, професійної мобільності та міграції трудових ресурсів. Тобто завдання закладу вищої освіти спрямовані вже не тільки на навчання іноземних студентів та залучення іноземних викладачів. Найважливіше завдання тепер полягає в інтернаціоналізації власних студентів і власних науково-педагогічних працівників.

Загальноприйняті у світових рейтингах показники інтернаціоналізації закладів вищої освіти Росії в цілому є відносно слабкими, за винятком деяких провідних університетів. Тому продовжується «традиційна» робота з інтернаціоналізації – збільшення кількості іноземних студентів; залучення провідних зарубіжних викладачів; інтернаціональне виховання і виховання толерантності у студентів тощо, яку тепер потрібно розглядати не як самостійні цілі, а як допоміжні засоби внутрішньої інтернаціоналізації російських закладів вищої освіти, спрямованої на інтернаціоналізацію колективів та особистостей студентів, викладачів і співробітників. Вихід російського закладу вищої освіти на арену міжнародної вищої освіти вимагає підвищення якості освітнього процесу, якості складу науково-педагогічних працівників, актуальності наукових досліджень тощо[19].

Інтернаціоналізація російської вищої освіти відзначається і цікавими підходами, спрямованими на навчання талановитої молоді, експорт освітніх послуг та міжнародні рейтинги. Зокрема, у 2014 році стартувала державна програма «Глобальна освіта», у рамках якої надається підтримка для навчання на магістерських та PhD-програмах у провідних університетах світу. Такий напрямок роботи, як експорт освітніх послуг, реалізується відповідно до Концепції експорту освітніх послуг Російської Федерації на період з 2011 по 2020 рік, яка передбачає не тільки навчання іноземців за межами країни, але й зміну стратегій рекрутингу для залучення в російські заклади вищої освіти більшої кількості міжнародних студентів, вдосконалення системи прийому, оновлення інфраструктури, викладання англійською мовою, розвиток відкритих онлайн-курсів тощо.

---

[18] Барахтенова Л.А. Интернационализация образования в экономическом вузе (модели, технологии, перспективы развития). – Высшее образование в России. – 2013. – №10. – С.63-69.

[19] Филиппов В.М. Внутренняя интернационализация в российском высшем образовании / Филиппов В.М. // Императивы интернационализации. – М.: Логос, 2013. – 420 с.

Підвищення репутації російської системи вищої освіти є також одним із завдань Проекту 5-100 – нового проекту, спрямованого на максимізацію конкурентної позиції групи провідних російських університетів на глобальному освітньому і науковому ринку. За результатами рейтингу QS, за підсумками 2014-2015 навчального року, заклади вищої освіти – учасники Проекту 5-100 значно поліпшили свої позиції у міжнародних рейтингах з 36 предметних галузей, що можна розглядати як основу для входження до 2020 року п'яти російських закладів вищої освіти у першу світову сотню.

Ключовим завданням для російських закладів вищої освіти визначається перетворення інтернаціоналізації в базову основу всіх аспектів своєї діяльності. Тобто, у кожному закладі вищої освіти має сформуватися чітке розуміння необхідності повноцінної інтернаціоналізації та розроблення відповідних правил і стратегій. Оскільки інтернаціоналізація всієї системи вищої освіти є головною, в її основі має бути ідея залучення в процес інтернаціоналізації всіх членів академічної спільноти – студентів, викладачів і співробітників та забезпечення їх інструментами, необхідними для навчання, життя і роботи в глобальному світі[20].

Далі розглянемо діяльність Московського державного університету імені М. В. Ломоносова[21], який у міжнародному рейтингу університетів Times Higher Education World Reputation Rankings (2016-2017) займає 188-е місце з 980-ти – найвищу позицію серед російських університетів[22].

Повна назва закладу – Федеральна державна бюджетна освітня установа вищої освіти «Московський державний університет імені М. В. Ломоносова». Московський державний університет (МДУ) вважається найстарішим російським університетом. Заснований у 1755 році. Заснування університету в Москві стало можливим завдяки діяльності видатного вченого-енциклопедиста, першого російського академіка Михайла Васильовича Ломоносова. Його ім'я університет носить з 1940 року. Згідно з планом М. В. Ломоносова в університеті було створено 3 факультети: філософський, юридичний та медичний. Своє навчання всі студенти починали на філософському факультеті, де діставали фундаментальну підготовку з природничих і гуманітарних наук. Навчання можна було продовжити, спеціалізуючись на юридичному, медичному або на тому ж філософському факультеті.

З часу заснування університету відбулося багато змін. Сьогодні МДУ – найбільший класичний університет Росії, у якому навчається понад 45 тисяч студентів з усіх регіонів країни (на різних формах навчання). В університеті є 40 факультетів (за останні 20 років створено 21 факультет), 15 науково-дослідницьких інститутів, близько 750 кафедр, відділів і лабораторій, медичний науково-освітній центр, наукова бібліотека, чотири музеї, ботанічний сад, науковий парк, філії в Севастополі, Ташкенті, Астані, Баку, Душанбе, Єревані.

Федеральним законом від 10 листопада 2009 року № 259-ФЗ «Про Московський державний університет імені М. В. Ломоносова та Санкт-Петербурзький державний університет» Московському державному університету надано право самостійно встановлювати освітні стандарти і видавати дипломи про вищу освіту власного зразка.

---

[20] Чамчиян А. Прошлое, настоящее и будущее интернационализации высшего образования в России / Чамчиян А. // Международное высшее образование. – 2016. – Вып.83. – С. 28-30.

[21] Московский государственный университет имени В.М.Ломоносова : Официальный веб-сайт. – URL: http://www.msu.ru/

[22] The *Times Higher Education* World University Rankings. – URL: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/world-ranking#!/page/0/length/25/country/2628/sort_by/rank_label/sort_order/asc/cols/rank_only

МДУ здійснює навчання за власним освітнім унікальним 6-річним освітнім стандартом, що реалізується в двох формах: інтегрована магістратура (нормативний термін навчання 4 роки в бакалавраті і 2 роки в магістратурі) і спеціалітет (нормативний термін навчання 6 років). Особливістю інтегрованої магістратури є безперервна підготовка студентів (протягом 6 років навчання) за обраним напрямом, що є гарантією якісної підготовки фахівців в обраній галузі. В умовах переходу країни на дворівневу систему вищої освіти план прийому в бюджетну магістратуру МДУ дозволяє продовжити навчання в магістратурі всім його випускникам (бакалаврам), які здатні й готові до подальшого навчання.

У МДУ реалізується 228 основних освітніх програм вищої освіти (спеціалітет, бакалаврат, магістратура), у тому числі 139 програм на основі власних освітніх стандартів. Реалізуються також міжфакультетські навчальні курси – семестрові курси лекцій, які читають для студентів незалежно від факультету, на якому вони навчаються, провідні професори і викладачі МДУ, інші визнані фахівці у своїй галузі, здатні яскраво і цікаво показати зв'язки між різними галузями знання: наукою, мистецтвом, політикою, культурою, громадськими та соціальними процесами. Деякі міжфакультетські навчальні курси проводять в дистанційному онлайн-форматі через Інтернет на основі спеціально підготовлених відеозаписів лекцій, доповнених різними завданнями, що забезпечують проміжну перевірку знань. Освоєння міжфакультетських курсів є невід'ємним елементом навчання студентів і входить у навчальний план.

Загальна чисельність науково-педагогічних працівників МДУ – близько 10 тис. осіб, у тому числі понад 5 тис. професорсько-викладацького складу та більше 4 тис. наукових працівників. 80% науково-педагогічних працівників мають ступені кандидата і доктора наук.

Значну роль в освітньому процесі Московського державного університету відіграє ***міжнародне співробітництво***. Щорічно на навчання в партнерські закордонні заклади вищої освіти направляється близько 500 студентів і стільки ж іноземців приїжджає на навчання до МДУ. Географія міжнародного співробітництва охоплює 130 країн з усіх регіонів світу.

В університеті пропонуються *програми навчання і стажування іноземців*.

Навчальний рік триває з вересня по червень (01.09-30.06). Тривалість навчання: BSc/BA (бакалавр) – 4 навчальні роки; спеціаліст – 6 навчальних років; MSc/MA (магістр) – 2 навчальних роки; аспірант – 3 (4) навчальні роки, залежно від факультету (напрямків). На всіх факультетах існує очна форма навчання студентів. На деяких факультетах можлива заочна форма навчання в аспірантурі. Зарахування в МДУ відбувається за результатами вступних випробувань на факультетах.

Навчання в університеті ведеться російською мовою, тому для іноземців потрібна попередня мовна підготовка. Пройти курс російської мови пропонується в Інституті російської мови і культури МДУ (ИРЯиК).

Стажування в університеті можуть пройти зарубіжні учасники обмінів. Для цього потрібно до 1 березня (на осінній семестр) або до 1 жовтня (весняний семестр) надіслати на розгляд пакет визначених документів, за результатами якого приймається рішення про стажування.

З 2016 року для співробітників та аспірантів МДУ стала можливою участь у міжнародній програмі DAAD RISE Worldwide, метою якої є надання студентам німецьких закладів вищої освіти можливості пройти стажування (в літні місяці) у різних закладах вищої освіти світу, у тому числі в Росії. Учасники програми можуть прийняти стажерів з Німеччини, отримати допомогу у виконанні дослідницьких проектів, налагодити чи закріпити наукові зв'язки.

Зарубіжні стажування. Кожен студент МДУ може взяти участь в програмах обміну, що реалізуються в рамках міжуніверситетських угод. Підставою для стажування слугує доцільність відвідування студентом курсів лекцій, участь у семінарських заняттях, організація яких у Московському університеті не є можливою.

Як правило, студенти направляються на стажування на один семестр. У виняткових випадках може бути прийнято рішення про продовження стажування ще на один семестр.

Питання можливості стажування розглядається відбірковою комісією ректорату, до участі в якій можуть бути запрошені представники факультету.

Співробітництво МДУ з закладами вищої освіти здійснюється на підставі міжуніверситетських та факультетських дороворів, меморандумів і угод, а також протоколів і робочих програм. Із загального числа чинних договорів і угод (близько 450) приблизно третина укладена на рівні університету в цілому, інша частина – на рівні підрозділів університету.

Основні партнери МДУ, з якими діють загальноуніверситетські програми обміну:

Австралія	Університет Нового Південного Уельсу (University of New South Wales)
Австрія	Зальцбурзький університет (Universität Salzburg)
Албанія	Університет Тірани (University of Tirana)
Аргентина	Університет Мендоси (University of Mendosa)
Болгарія	Великотирновський університет (University of Veliko Tarnovo)
Бразилія	Університет Сан-Пауло (University of San Paolo)
Німеччина	Єнський університет ім. Ф. Шіллера (Friedrich-Schiller-Universität Jena) Марбургзький університет (Philipps-Universität Marburg) Тюбінгенський університет (Universität Tübingen) Університет ім. Гумбольдтів (Humboldt-Universitaet) Університет Кайзерслаутерн (University Kaiserslautern) Університет Ульма (Ulm University)
Індія	Університет ім. Джавахарлала Неру (Jawaharlal Nehru University)
Ірландія	Трініті-Коледж (Дублін) (Trinity College Dublin)
Іспанія	Університет Аліканте (Universitat d'Alacant)
Італія	Болонський університет (Università di Bologna) Міланський університет (Università degli Studi di Milano) Падуанський університет (Università degli Studi di Padova) Університет Барі (Università degli Studi di Bari) Університет Палермо (Università degli Studi di Palermo) Університет Рим-3 (Università degli Studi Roma Tre) Університет Флоренції (Università degli Studi di Firenze)
Китайська Народна Республіка	Міністерство освіти КНР (Ministry of Education of P.R.C.) Харбінський політехнічний інститут (Kharbin Technical University)
Литва	Вільнюський університет (Vilnius University)
Македонія	Університет Скоп'є (University of Skopje)
Нідерланди	Технічний університет Дельфта (Technical University Delft)
Польща	Варшавський університет (Warsaw University) Лодзинський університет (Lodz University)
Республіка Корея	Сеульський національний університет (Seoul National University) Університет Єнсей (Yonsei University)
Сербія	Бєлградський університет (University of Belgrade)
Словаччина	Університет Коменського (Comenius University)

Словенія	Університет Любляни (University of Lubliana)
Сполучені Штати Америки	Університет Штату Нью-Йорк (State University of New York)
Фінляндія	Університет Тампере (University of Tampere) Гельсінський університет (University of Helsinki)
Франція	Вища школа філології і гуманітарних наук, м. Ліон (Ecole Normale Supérieure de Lettres et Sciences Humaines, Lyon) Національна школа мостів і доріг (L'Ecole nationale des ponts et chaussées) Університет ім. Р. Шумана (L'Université Robert Schumande) Університет Париж X (Université Paris X) Університет Париж-I (Université Paris I)
Швейцарія	Женевський університет (University of Geneva)
Швеція	Стокгольмський університет (Stockholm University)
Японія	Освітня система Токай (Tokai Educational System) Токійський університет (University of Tokyo) Університет «Дзьоті (Софія)» (Sophia University) Університет Сока (Soka University)

Програми академічної мобільності

МДУ є партнером програм академічної мобільності Eranet-Mundus, Eranet-Plus, IAMONET-RU, які надають можливість студентам, аспірантам, докторантам та працівникам пройти стажування в європейських закладах вищої освіти терміном від 1 місяця до 36 місяців.

Програма Європейського Союзу Erasmus+ спрямована на підтримку співробітництва у галузі вищої освіти, професійного навчання, підтримки молоді і спорту. Програма включає в себе наступні напрямки: Key Action 1: Learning Mobility of Individuals – мобільність студентів та викладачів; Key Action 2: Cooperation for innovation and good practice – співпраця для розвитку потенціалу університетів Jean Monnet Activities – розвиток європейських досліджень. Мобільність для студентів означає можливість навчання та/або стажування за кордоном у закладах, які є партнерами МДУ, терміном від 3-х до 12-ти місяців. Мобільність для викладачів означає викладання – мінімум 8 годин на тиждень та/або підвищення кваліфікації для викладачів і адміністрації терміном від 5 днів до 2 місяців. В рамках програми Erasmus+ МДУ є партнером низки закладів вищої освіти країн Європейського Союзу, крім того, існують партнерські угоди на факультетському рівні.

Метою програми академічного і наукового обміну між МДУ і Токійським університетом (University of Tokyo) «Students and Researchers Exchange Program in Sciences» (STEPS) є налагодження та інтенсифікація взаємодії у галузі природничих і соціогуманітарних наук, що сприяє розвитку російсько-японських відносин в академічній і виробничій сфері. У програмі академічного обміну можуть брати участь студенти, аспіранти і молоді співробітники (до 35 років на момент закінчення стажування включно) МДУ, що спеціалізуються в галузі природничих наук, психології або бізнесу. Загальна кількість учасників – до 15 осіб на рік. Основними вимогами до учасників програми є: видатні академічні досягнення; хороший рівень володіння англійською мовою (достатній для повсякденного спілкування, навчання і роботи); інтенсивна зацікавленість у науковому співробітництві між Росією і Японією; можливість взяти участь в обміні без шкоди для основної освіти. Тривалість програми для учасників становить від 1 до 3 місяців (мінімум 4 тижні).

Проекти, конкурси, гранти, стипендії – на постійній основі в МДУ діє більше 25 міжнародних програм.

Міжнародні програми підтримки наукових досліджень в МДУ представлені програмою «Володимир Вернадський», Московським відділенням Національної контактної точки «Ідеї».

Спільні аспірантські програми. У МДУ проводиться робота зі створення та розвитку спільних освітніх програм, зокрема, спільних аспірантських проектів, метою яких є стимулювання співпраці у галузі спільних наукових досліджень і освіти. Це переважно спільні аспірантські програми, після закінчення яких кожен партнер видає диплом власного зразка. У МДУ в цьому випадку передбачається повне виконання навчального плану аспіранта, захист дисертації за правилами ВАК і отримання диплома державного зразка.

На сайті МДУ також ***представлено інформацію для потенційних зарубіжних партнерів***, зокрема презентовано перелік пріоритетних напрямів наукових досліджень і наукові напрямки для організації нових спільних наукових проектів.

РОЗДІЛ 5.
АНАЛІЗ МІЖНАРОДНОГО ДОСВІДУ РОЗРОБЛЕННЯ ТА ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ТРАНСВЕРСАЛЬНИХ (ТРАНСКУЛЬТУРНИХ, ТРАНСФЕРАБЕЛЬНИХ) КОМПЕТЕНЦІЙ ЯК КЛЮЧОВИХ ОСВІТНІХ КОМПЕТЕНЦІЙ 21 СТОЛІТТЯ
(Л. Горбунова)

У даному розділі здійснюється аналіз огляду літератури, в якій викладаються актуальні проблеми, пов'язані з визначенням і імплементацією ключових компетенцій у закладах вищої освіти в Європі на системному рівні[1]. В огляді також аналізуються різні взаємопов'язані аспекти інноваційного освітнього середовища (формального і неформального), розроблення освітніх програм, педагогічні та соціально-економічні проблеми на основі широкого ряду джерел, включаючи наукові огляди, монографії, збірники статей, звіти ЄС та інших міжнародних організацій, а також ключові національні звіти про конкретні релевантні ініціативи.

У своєму огляді ми спираємося на дослідження вчених Європейського інституту освіти і соціальної політики (EIESP), які проаналізували підходи до імплементації ключових компетенцій у вищу освіту на системному рівні, фокусуючись на розробленні та імплементації освітніх програм, а також на соціально-економічних аспектах і пильній увазі до літератури з трансверсальних і транскультурних компетенцій.

Визначення ключових компетенцій

В загальному вживанні компетенція (competence) розуміється в двоякому сенсі: по-перше, як те, що люди можуть робити, а не тільки те, що вони знають (суб'єктний атрибут); по-друге, як сфера повноважень, наприклад, в юридичній та адміністративній областях (об'єктний атрибут). Відповідно до освітньої сфери цей концепт вживається в першому сенсі і застосовується до індивідів, соціальних груп або інститутів, а такі слова як «компетенція» і «компетентність» або їх множинна форма «компетенції» часто вживаються як взаємозамінні.

Таке вживання, на жаль, нехтує широким розмаїттям смислів терміна «компетенція», які можуть охоплюватися такими термінами як «здатність», «схильність», «можливість», «ефективність» і «навик». В результаті такого узагальнення поняття «компетенція» та його множинну форму «компетенції» (competencies) часто заміняють більш вузькою і одночасно сумативною версією «компетентність» або множинною формою «компетентності». На думку Allan, останні означають конкретні навички і види діяльності, якими можуть володіти індивіди[2]. На наш погляд, більш релевантним є розуміння і поняття компетентності як сукупної атрибутивності, що включає всі конотації компетенцій та фактичність їх диференційованої множинності. Говорячи про компетенції, ми маємо на увазі складові компетентності. Наприклад, транскультурна компетентність складається з великої множини конкретних здатностей, знань, умінь і навичок діяльності, тобто транскультурних компетенцій.

---

[1] Gordon, J., Rey, O., Siewiorek, A., Vivitsou, M., & von Reis Saari, J. KeyCoNet (2012) Literature Review: Key competence development in school education in Europe. http://perso.ens-lyon.fr/olivier.rey/wp-content/uploads/2012/10/KeyCoNet-Literature-Review-on-Key-competence-development-in-school-education-in-Europe_11.pdf

[2] Allan, J. (2011). Responsibly Competent: teaching, ethics and diversity. Policy Futures in Education, 9(1), pp. 130-137.

У своїй спробі прояснити поняття «компетенція» Weinert[3] співвідносить цей термін з грецьким поняттям «arête», що означає майстерність індивіда, перевага в сенсі бути кращим, а також з латинським терміном «virtus», свого роду моральною перевагою.

Походження дискусії про компетенції можна відслідкувати до 1996 року[4], коли Рада Європи визначила активне громадянство як здатність на основі критичних суджень брати на себе відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, вирішувати конфлікти ненасильницьким чином і брати участь в управлінні і вдосконаленні демократичних інститутів.

Таким чином, компетенції введені в риторику офіційних документів для того, щоб охопити найважливіші соціально-економічні аспекти життя громадян Європи. Визначення «критичного судження» висловлює необхідність надання аргументованої «опозиційної» сили по відношенню до інформації, поширюваної ЗМІ рекламою. Очевидно, що ця політика спрямована на забезпечення громадян когнітивними інструментами, які дозволяють знанням вийти за межі інформаційної маніпуляції і пропаганди з боку ЗМІ. Проведене дослідження показало, що існує широке різноманіття термінології, що використовується в 27 країнах, пов'язаної з філософією освіти, історією, підходами до навчання і розробленням освітніх програм, процесами реформ і міжнародним впливом, будь то дослідження OECD (наприклад, DeSeCo) або політика «навчання», що фінансується ЄС або іншими програмами тощо.

Так, головне завдання програми Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)[5] полягає в розробці концептуальної структури для розвитку ключових компетенцій, необхідних кожній людині в перспективі безперервної освіти, а також їх оцінення та зіставлення на міжнародному рівні.

Ми проаналізували також роботу Hoskins і Deakin Crick[6] і включили фрагменти тексту із запропонованими ними визначеннями компетенції і ключових компетенцій. Компетенція належить до складної комбінації знань, навичок, розуміння, цінностей, установок і бажань, які ведуть до ефективної, втіленої людської діяльності в конкретній області. Досягнення на роботі, в особистих відносинах або в громадянському суспільстві засновані не просто на накопичених знаннях, що зберігаються як база даних, а на поєднанні цих знань з навичками, цінностями, установками, бажаннями і мотивацією, а також їх застосуванням до конкретних людських обставин в конкретній точці траєкторії часу. Компетенція включає в себе сенс суб'єктності, дії і цінності.

Для розуміння компетенції увага має бути звернена на рішення «реальних завдань» і на безліч способів пізнання – наприклад, пізнання чогось і того, як щось зробити і чому це важливо; а також пізнання себе і своїх бажань. Це схоже на чотири стовпи навчання, розроблені Delors для UNESCO: «вчитися жити разом, вчитися пізнавати, вчитися робити і вчитися бути»[7].

Важливо, що компетенції проявляються в діяльності, за визначенням втілені в наративах і сформовані цінностями. Така діяльність або спосіб що-небудь робити є більш бажаними, ніж будь що інше, тому що вони призводять до конкретної мети. Оскільки

---

[3] Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: a conceptual clarification, in D.S. Rychen& L.H. Salganik (Eds). Defining and Selecting Key Competencies. Seattle: Hogrefe& Huber.

[4] Dabrowski, M. & Wisniewski, J. (2011). Translating Key Competences into the School Curriculum: lessons from the Polish experience. European Journal of Education, 46(3), pp. 323-334. 3.

[5] Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). URL: http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm

[6] Hoskins, B. and Deakin Crick, R. (2010) Learning to learn and civic competence to sides of the same coin? European Journal of Education Research Vol. 45, 1. Pages 121–137.

[7] Delors, J. (ed.)(1996): Learning – The Treasure within. Paris: UNESCO.

компетенція включає знання контексту реального світу, розвиток компетенцій також базується на досвіді реального світу і враховує весь спектр можливостей навчання (інформального, неформального і формального) протягом усього життя.

Мабуть, найбільш ретельне вивчення цього концепту було зроблено OECD в DeSeCo. Спираючись на цю роботу, Rychen і Salganick визначають термін «компетенція» як «здатність відповідати складним вимогам в конкретному контексті за допомогою мобілізації психосоціальних передумов (включаючи когнітивні і не-когнітивні аспекти) і як внутрішні ментальні структури в сенсі здібностей, нахилів або ресурсів, втілених у взаємодії індивіда з «конкретними завданнями або вимогами реального світу»[8].

Ми розглядаємо навички 21 століття як знання, які можуть бути передані або застосовані в нових ситуаціях. Такі трансферабельні знання включають в себе як знання контенту в певній галузі, так і процедурне знання того, як, чому і коли застосувати це знання для відповіді на питання і для вирішення проблем. Останні аспекти трансферабельного знання (як, чому і коли застосовувати знання контенту) часто називають «навичками». Ми називаємо таке поєднання знання контенту і пов'язаних з ним навичок як «компетенції 21 століття».

Що ж таке «ключові компетенції»?

Програма DeSeCo[9] визначає ключові компетенції як компетенції, що дозволяють індивідам ефективно брати участь в безлічі контекстів або соціальних областей, сприяють повній життєвій реалізації індивідів, а також розвитку добре функціонуючого суспільства (тобто ведуть до важливих особистісних і соціальних результатів). Відповідно вона визначає чотири аналітичні характеристики ключових компетенцій:

- вони є мультифункціональними;
- вони є трансверсальними для соціальних областей;
- вони відносяться до вищого порядку ментальної складності, який передбачає активний, рефлексивний і відповідальний підхід до життя;
- вони є багатовимірними, інкорпоруючими ноу-хау, аналітичні, креативні та комунікаційні навички, а також здоровий глузд.

У рамках дослідження Європейського інституту освіти і соціальної політики (EIESP) представників країн-членів OECD попросили перерахувати, які компетенції вони вважають ключовими. У звітах країн найбільш часто згадувалися чотири групи компетенцій:

- (I) соціальні компетенції / співпраця;
- (II) грамотність / розум і застосування знань;
- (III) навчання компетенціям / безперервне навчання протягом усього життя;
- (IV) комунікаційні компетенції[10].

З точки зору логіки, що лежить в основі розвитку компетенцій, A. Tiana і співавтори[11] посилаються на роботи Bernstein 1990-х років по відмінності між економічною і соціальною логікою щодо компетенції в тому сенсі, що соціальна логіка зосереджена на демократичній перспективі соціального розвитку, в той час як економічна логіка зосереджена на людському капіталі. Вони цитують Бернштейна при характеристиці соціальної логіки компетенції:

---

[8] Rychen, S. & Salganick, L. (2003) A holistic model of competence,. in Rychen, S. & Salagnick, L. (Eds.) Key competencies for a successful life and a wellfunctioning society. Gottingen, Hogrefe & Huber. pp. 41-62.

[9] Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). URL: http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm

[10] Trier (2002) Yearbook. URL: http://www.classmates.com/yearbooks/New-Trier-High-School/233688

[11] Tiana, A., Moya, J. & Luengo, F. (2011). Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design and development in Spain. European Journal of Education, 46(3), pp. 307-322.

a) Очікування універсально демократичного характеру придбання (компетенції): всі люди за своєю природою компетентні і всі вони мають у своєму розпорядженні загальні процедури, так що дефіциту як такого не існує.

b) Індивід є активним і креативним в створенні валідного світу смислів і практик: в даному випадку відмінності виникають між людьми, а не внаслідок дефіциту.

c) Індивід є самоврядним суб'єктом з позитивною еволюцією, його розвиток не здійснюється за допомогою формального навчання: офіційні соціалізатори стають підозрілими, тому що придбання цих процедур є негласним, невидимим актом, який не є предметом громадського регулювання.

d) Критичний і скептичний погляд на ієрархічні відносини, що випливає з того факту, що в деяких теоріях «роль соціалізаторів має бути обмежена сприянням, адаптацією і організацією контексту. З цієї точки зору теорії компетенції в чимось схожі на емансипацію»[12].

Це ситуаційне навчання, контекстуалізоване відповідно до структури академічних завдань, і екологічний (соціально-психологічний) клімат, створений за допомогою переговорів соціальної групи.

Мета ключових компетенцій

Адекватні навички та компетенції важливі для участі як в робочому житті, так і в соціальному та цивільному житті. Вони є основою згуртованості суспільства, заснованого на демократії, взаєморозумінні, повазі до різноманітності і активному громадянстві. Креативність, відкритість і міжособистісні компетенції необхідні для самореалізації та щастя[13].

Європейська система ключових компетенцій для безперервного навчання (OJEU, 2006) визначає ключові компетенції як знання, навички та установки, що застосовуються відповідно до цього контексту[14]. Система визначає вісім ключових компетенцій в якості необхідних для особистої самореалізації, активного громадянства, соціальної інклюзії та зайнятості:

- спілкування рідною мовою,
- спілкування іноземними мовами,
- математична компетенція і основні компетенції в природничих науках і технологіях,
- цифрова компетенція,
- вміння вчитися,
- соціальні і громадянські компетенції,
- почуття ініціативи та підприємництво,
- культурна обізнаність та демонстрація культури.

Кожна з них має коротке визначення свого обсягу, і всі вони припускають критичне мислення, креативність, ініціативу, вміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики, приймати рішення, комунікацію і конструктивне управління почуттями. Останні компетенції також відомі як «трансверсальні навички».

---

[12] Bernstein, B. (1996). Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique. London: Taylor & Francis. – P. 308.

[13] New Skills for New Jobs. Action Now, EU 2010. A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for the European Commission. URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/New_Skills_150dpi_100125.pdf

[14] Pepper, D. (2011). Assessing Key Competences across the Curriculum — and Europe. European Journal of Education, 46(3), pp. 335-354.

Очевидно, що необхідність інтерпретації концепту «компетенція» призводить до його фрагментації: на сцені з'являються ключові компетенції, компетентності та трансверсальні навички. Крім того, з огляду на особливості культурного розмаїття, характерного для Європи, єдина модель для послідовного пан-європейського застосування цього терміна є скоріше утопією, ніж досяжною метою.

До невизначеності ситуації додається визначальне рішення про те, щоб залишити подальшу інтерпретацію країнам-членам в залежності від конкретного контексту визнання їх системами освіти несумісності ідеології «плавильного котла» з полікультурним характером Європи.

Трансверсальні навички, викладені в Європейській системі, зокрема, тісно пов'язані з рекомендаціями, прийнятими іншими організаціями, а також вченими. OECD, наприклад, зосереджена на трьох широких областях: здатності використовувати інструменти (включаючи мову) інтерактивно, здатності взаємодіяти в гетерогенних групах і здатності діяти автономно[15]. Ця організація виділяє дані компетенції як відповідь на вимоги сучасного життя.

T.Varis підкреслює важливість критичного мислення, здатність вирішувати проблеми, покращувати комунікацію і взаємодію, а також громадську участь і активне громадянство в системі компетенцій UNESCO для 21 століття, далі стверджуючи, що «навчання має пропонувати інструменти для знаходження причин і наслідків різних явищ і для висновків, які в своїх кращих проявах призводять до зростання числа активних, критичних і таких громадян, що критично ставляться до ЗМІ»[16].

Всесвітній Банк зосередився на технологічній грамотності, управлінні інформацією, комунікації, роботі в підприємницьких командах, глобальній поінформованості, цивільній участі і вирішенні проблем[17]. Точно так же фінансований промисловістю консорціум Оцінювання і Навчання навичкам 21 століття (AT21CS) виступає на захист чотирьох категорій: способів мислення, способів роботи, інструментів для роботи і життя в реальному світі. Wagner вважає, що той набір ключових компетенцій, якими повинен володіти індивід, включає в себе критичне мислення і здатність вирішення проблем, співробітництво в мережах і лідерство, адаптивність, ініціативу і підприємливість, оцінку та аналіз інформації, ефективну (письмову і усну) комунікацію, допитливість і уяву[18] .

Такі вчені як Gardner[19] і Jenkins із співавторами[20] закликають зосередитися на культивуванні креативності та критичного мислення, на розвитку здатності учнів вирішувати проблеми, а також на мета-когнітивних ресурсах, які є головними темами в науці про освіту і науці в цілому.

Взаємопов'язаність, підтримувана технологічним прогресом в 21 столітті, дозволяє створити транс-європейський освітній простір, що мобілізується мережею інститутів і

---

[15] OECD—Organization for Economic and Cooperative Development (2005). Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary (DeSeCo). http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf.

[16] Varis T. (2011) Towards global education: The need for the 21st century literacies. Professor Tapio Varis UNESCO Chair in Global e-Learning University of Tampere, Finland World Universities Forum from 14-16 January, 2011 at the Hong Kong Institute of Education. URL: / http://gu.friends-partners.org/Global_University/Global%20University%20System/List%20Distributions/2011/MTI2215_20110108/T.Varis%20Hong%20Kong%202011.pdf

[17] Wagner, T. (2012). Creating innovators: the making of young people who will change the world. NY: Scribner.

[18] Wagner, T. (2010). The Global Achievement Gap. NY: Basoc Books.

[19] Gardner,H. (2011). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.

[20] Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2006). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. Tech. rep., The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.

експертів[21]. Такі транснаціональні потоки людей, ідей і практик, що долають кордони, також породжують потребу в уніфікованій моделі принципів, націлених на консенсус з точки зору освітніх цілей, акредитації вчителів та порівнянності результатів навчання. З цією метою концепт компетенції був вбудований в риторику офіційних документів і вплинув на програми навчання вчителів, починаючи з початку 1990-х років, намічаючи, тим самим, стандарти і рамки по всій Європі.

В даному тексті, зважаючи на складність, пов'язану з визначенням компетенцій, ми розуміємо і визначаємо «компетенцію» як загальний термін, який позначає знання, навички та установки, які дозволяють індивідам впоратися з вимогами, що породжуються швидкими соціально-технологічними змінами нової ери. Визначення освіти з точки зору компетенцій підкреслює важливість розгляду знання в дії і підкреслює необхідність пов'язування придбання знань з вирішенням завдань.

У цьому відношенні розвиток ключових компетенцій вимагає ситуаційного навчання або навчання, пов'язаного з конкретним контекстом і конкретними завданнями для придбання необхідної компетенції. Ідея ситуаційного навчання з'явилася в 1980-і роки, коли вчені-суспільствознавці почали аналізувати когнітивні процеси як аспект взаємодії, а деякі вчені-когнітивісти – розглядати соціальні механізми навчання як фундаментальні для визначення того, що вивчається. Suchman[22] стверджує, що когнітивний концепт дії, плановий процес управління з адаптацією до непередбачених аспектів ситуації поступається місцем розумінню, за яким план являє собою ресурс, але не визначає хід ситуативної дії. Таким чином, була створена перспектива для організації дії як емерджентної властивості взаємодії між акторами, і між акторами і середовищем дії[23].

Однак застосуванню ситуаційної моделі на основі компетенцій заважають послідовність і системний підхід, необхідний для уніфікації Європейського освітнього простору. Pepper[24] підкреслює необхідність віддати пріоритет концепту розуміння по відношенню до процедурного знання. Виникає проблема визначення оптимальних умов для навчання ключовим компетенціям. Згідно Tiana і співавторам[25], для майбутньої освіти важлива нова професійна культура, заснована на спільному бажанні всіх суб'єктів освіти створити найбільш сприятливі для навчання умови.

Дослідження в галузі освіти наголошують на необхідності розуміння активної когнітивної діяльності індивідів[26], стратегій, стадій концептуального розвитку і природи емпіричних процесів асиміляції і акомодації. Концепція сприйняття і дія розглядаються як такі, що знаходяться в стані взаємодії. Соціальна точка зору підкреслює ту думку, що середовище включає (часто фізично, але завжди концептуально) інших людей, разом з якими індивід бере участь в діяльності систем[27]. Індивід і суспільство взаємно обмінюються

[21] Lawn, M. & Grek, S. (2012). Europeanizing Education – governing a new policy space. Oxford: UK, Symposium Books.

[22] Suchman, L. (1987). Plans and situated actions: The Problem of Human-Machine Communication. NY: Cambridge University Press.

[23] Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated Learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

[24] Pepper, D. (2011). Assessing Key Competences across the Curriculum — and Europe. European Journal of Education, 46(3), pp. 335-354.

[25] Tiana, A., Moya, J. & Luengo, F. (2011). Implementing Key Competences in Basic A Education: reflections on curriculum design and development in Spain. European Journal of Education, 46(3), pp. 307-322.

[26] Dewey, J. (1938). Experience and Education. NY: Collier Books.

[27] Vygotsky, L. (1978). Mind in Society: the development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press; Wertsch, J.V. (1991). Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action. Cambridge, MA: Harvard University Press.

один з одним: «культура являє собою здатність постійно розширювати діапазон і точність нашого сприйняття смислів»[28].

Таким чином, на європейському рівні поява культури, що підтримує рефреймінг і переорієнтацію системи компетенцій, має включати в себе:

- комплексне розроблення освітньої програми;
- зміни у ставленні до середовища, яке полегшує навчання;
- координацію навчання;
- моделі навчання, що ведуть до завдань, націлених на формування компетентності та досвіду за допомогою різних форм культурної експресії (наприклад, знань, цінностей, правил і т.п.)

Однією з основних цілей розвитку ключових компетенцій є сприяння безперервному навчанню, здатності індивідів використовувати те, чого вони навчилися в закладах освіти, але, що ще більш важливо, сприятиме продовженню навчання протягом усього життя. За своєю природою це схоже на ідею трансферу, тобто, здатність учнів переносити знання, навички і мета-когнітивні навички на нові ситуації і, в кінцевому рахунку, на «реальний» світ за рамками освітнього закладу. Це довгострокова мета теоретиків освіти, яку педагогічна наука активно розглядала протягом тривалого часу. Ключові висновки цих досліджень підкреслюють необхідність контекстуалізованного навчання, конструктивістських підходів, які поєднують експериментування учнів з експліцитним контентом навчання і динамічним оцінюванням – аспектами того, що Bransford і Schwartz[29] назвали Освітою Майбутнього.

Методи навчання, таким чином, які потрібні для розвитку ключових компетенцій, повинні бути орієнтовані на міждисциплінарне, міжпредметне і інтеркультурне навчання, а орієнтоване на команду навчання має поєднуватися з індивідуальним підходом і роботою над проектами[30]. Таким чином, як стверджують Gordon, Halasz, Krawczyk та ін., ефективна педагогіка розвитку компетенцій може стати досяжною метою з урахуванням того, що вона орієнтована на все життя, сприяє активній участі, сприяє індивідуальним і соціальним процесам і результатам, залежить від навчання всіх тих, хто підтримує навчання інших, і будується на узгодженій основі, яка орієнтована на цілі конвергенції[31].

Ключові компетенції і трансверсальні навички

Система ключових компетенцій і трансверсальних навичок наголошує на необхідності комплексної, орієнтованої на співпрацю і трансдисциплінарне середовище навчання. В Європі і в усьому світі проведено безліч досліджень, достатніх для того, щоб спертися на них при розгляді розвитку ключових компетенцій. Хоча поява технологій надає чудові способи для трансформації навчання ключовим компетенціям, і розширює для учнів освітні можливості, методи розвитку ключових компетенцій мають також виходити з прийнятих програм, які показали себе успішними протягом тривалого періоду.

Таким чином, потрібно відзначити, що незважаючи на перешкоди для імплементації, які швидше за все є перешкодами адміністрування, оцінювання і фінансування, багато закладів освіти вже практикують навчання ключовим компетенціям. Ключові теми навчання

---

[28] Dewey, J. (1916). Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education. New York: The Macmillan Company. – P.123.

[29] Bransford, J. D. & Schwartz, D. L. (1999) Rethinking Transfer: A Simple Proposal with Multiple Implications. Review of Research in Education,24, pp. 61-100.

[30] Gordon,J.,Halasz,G., Krawczyk,M., Leney,T., Michel,A., Pepper,D., Putkiewicz,E., Wiśniewski, J. (Project Coordinator). Key competences in Europe: opening doors for lifelong learner across the school curriculum and teacher education. Center for Social and Economic Research. CASE Network Reports No. 87., Warsaw, 2009.- P.162.

[31] Ibid. P.227.

ключовим компетенціям для 21 століття пов'язані зі створенням значимої освіти, заснованої на реальних проблемах і участі, міждисциплінарному і інтеркультурному середовищі і експліцитному навчанні само-управлінню (мета-когнітивним навичкам і навичкам само-регулювання).

Цифрова компетентність не зводиться до простої здатності споживати цифрові ЗМІ, а передбачає наявність критичного мислення і креативних навичок, які необхідні громадянам для того, щоб бути ефективними одержувачами і творцями цифрової сфери.

Zahn, Pea, Hesse і Rosen[32] пишуть про студентів, які розробляють веб-сайт для онлайнового музею історії, розвиваючи в той же час навички критичного мислення, креативності і співпраці. Трансдисциплінарне, засноване на дослідженні навчання може формувати ключові компетенції і сприяти вивченню контенту, і в той же час розвиває трансверсальні навички. Важливо відзначити, що цифрова компетентність стає все більш важливою для загальної грамотності, а також для соціальної та громадянської компетентності, яка буде обговорюватися далі.

Уміння вчитися

Невизначеність економічної перспективи та необхідність бути гнучкими в робочому житті змусили європейців звернути увагу на безперервне навчання протягом усього життя. Справжнє безперервне навчання присвячено ідеї навчання тому, як вчитися, тобто, навичкам вирішення проблем, само-регулювання, само-ефективності та креативного гнучкого мислення, необхідним для освоєння нових завдань і нового середовища. В кінцевому рахунку, як пишуть Bransford і Schwartz[33], вміння вчитися повертається до ідеї трансферу – ключової теми досліджень в галузі освіти, яка вказує на певні моделі освіти, а саме: на конструктивістську і експериментальну, але також і на такі, що засновані на експліцитному навчанні та навчанні само-управлінню.

Соціальні та громадянські компетенції

Соціальні та громадянські компетенції можуть, з одного боку, розглядатися як створення можливості для молодих людей функціонувати в плюралістичному суспільстві, де важливими є співпраця і взаємодія.

Іншим важливим аспектом соціальних і громадянських компетенцій є потенціал для політичного протесту, опору впливу, а також розвитку почуття суб'єктності, або само-ефективності[34], в якості громадян демократичного суспільства. Це важка мета для деяких традиційних структур. У даному огляді як інноваційне середовище, що сприяє креативності та суб'єктності, так і технології навчання, що сприяють критичній грамотності, розглядаються в якості ключових елементів соціальних і громадянських компетенцій.

Почуття ініціативи і підприємливість

Ініціатива і підприємливість залежать не тільки від розвитку у студентів навичок, а й від їх почуття суб'єктності. Тобто, вони у високому ступені залежать від само- ефективності

[32] Zahn, C., Pea, R., Hesse, F. W., & Rosen, J. (2010). Comparing simple and advanced video tools as supports for comp lex collaborative design processes. Journal of the Learning Sciences, 19. – P. 410.

[33] Bransford, J. D. & Schwartz, D. L. (1999) Rethinking Transfer: A Simple Proposal with Multiple Implications. Review of Research in Education, 24, pp. 61-100.

[34] Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. In W. J. Perrig & A. Grob (Eds.), Control of human behaviour, mental processes and consciousness (pp. 17-33) Mahwak, NJ: Erlbaum.

учнів і наполегливості при вирішенні складних завдань. Важлива не тільки індивідуальна само-ефективність, але, як стверджує Бандура, також і колективна само-ефективність: «Оскільки глобалізація все глибше проникає в життя людей, сильне почуття колективної ефективності для здійснення роботи транснаціональних систем стає для них найважливішим для сприяння їхнім спільним інтересам ... Масштаби людських проблем також підривають очевидну ефективність знаходження їх ефективного вирішення. Масштаби світових проблем ростуть, викликаючи почуття паралічу перед тим, що можуть зробити маленькі люди для того, щоб зменшити ці проблеми. Глобальні наслідки є продуктом локальної діяльності»[35].

Само-ефективність і колективна ефективність розглядаються як такі, що розвиваються за допомогою оволодіння майстерністю, а також соціальним моделюванням. Освітня аудиторія 21 століття, експлікуючи відкриті проблеми і надаючи арену для спільної роботи, повинна служити в якості тестової лабораторії для студентів і розвитку компетенції в області ініціативи та підприємливості. Молоді люди повинні «розвивати безліч компетенцій, щоб відповідати мінливим професійним вимогам і ролям»[36]. Для перетворення інших компетенцій в ініціативну і підприємницьку діяльність молоді люди повинні бути озброєні само-ефективністю.

Культурне розуміння

Нові методики, такі як спільна цифрова розповідь за допомогою мобільних пристроїв були також застосовані для навчання культурі і креативності. В проекті Lombardo і Damiano[37] , який включав в себе керівництво для відвідування сайтів культурної спадщини, дослідники використовували характерну для тієї місцевості оповідальну методику розповіді від імені персонажа. За допомогою використання ігрового фільму з'явилася пам'ять про вивчений досвід. Такі підходи інтегрують технологію з культурною і креативною освітою. Спільні проекти, розроблені для загального використання, такі як цифрове оповідання, також відкривають можливість створення освітніх місць зустрічі для міжнародного навчання, так як розповіді поширюються і створюються в різних культурах.

Трансверсальні навички

Такі трансверсальні навички як критичне мислення і креативність необхідно помістити в середовище 21 століття. Як відзначають Hennessy і співавтори[38], критичне мислення може загубитися в потоці інформації, що надається за допомогою інтернету. Lewis і співавтори[39] стверджують, що для того, щоб бути підготовленою як критичний споживач і користувач сучасних ЗМІ та технологій, молодь повинна також розуміти, як вони виробляються і створюються: за допомогою спільного вивчення текстів і ситуацій, концептуалізації проблем, вироблення рішень, створення артефактів, перепроектування,

[35] Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. Annual Review of Pscyhology, 52, pp. 17-18.
[36] Ibid. P.11
[37] Lombardo, V., & Damiano, R. (2012). Storytelling on mobile devices for cultural heritage. New Review of Hypermedia and Multimedia, 18(1-2), 11-35.
[38] Hennessy, S., Deaney, R. and Ruthven, K. (2005). Emerging teacher strategies for mediating 'Technology-integrated Instructional Conversations': a socio-cultural perspective. Curriculum Journal, 16 (3), 265-292/ http://dx.doi.org/10.1080/09585170500256487); Hennessy, S., Ruthven, K. and Brindley, S. (2005). Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: commitment, constraints, caution and change. Journal of Curriculum Studies, 37 (2), 155-192.
[39] Lewis, S., Pea, R., & Rosen, J. (2010). Beyond participation to co-creation of meaning: mobile social media in generative learning communities. Social Science Information, 49(3), pp. 1–19.

переосмислення та реінтеграції. Люди породжують форми суспільного знання, які, в свою чергу, забезпечують концептуальну і раціональну підтримку подальшої взаємодії та навчання.

Однак креативність і критичність в середовищі цифрових медіа залежать від високого рівня технологічної компетентності і само-ефективності в навчанні новим медіа та оволодінні новими інструментами. Справа в тому, що для того, щоб бути компетентним, продуктивним і критичним в цьому столітті, ми повинні прагнути до того, щоб мати базове розуміння мов і процесів, які лежать в основі нашого сьогоднішнього повсякденного життя. Це передбачає розуміння комп'ютерних кодів і алгоритмічного мислення, як підкреслюють Goode і Margolis[40].

Одним із прикладів розроблення технологічного середовища для освіти, яка дозволяє розвивати трансверсальні навички, є фінська платформа MoViE, яка надає можливість спільного використання і реміксу відео просто в онлайні для цифрового оповідання, призначеного для полегшення співпраці при навчанні[41]. Здатність цих нових інструментів використовувати потенціал співпраці Web 2.0 і можливість використання активної участі і критичного мислення за допомогою реміксу медіа[42] збільшують можливості цифрового оповідання для сприяння навчанню 21 століття. Крім того, як підкреслюють Figg і співавтори[43], результатом недавніх досліджень цифрового оповідання в навчальній аудиторії стали критичне мислення і розширення співпраці[44].

Вирішення проблем і саморегулювання

Розвиток здатності вирішувати проблеми і приймати рішення є дуже важливими результатами освіти. Уміння вирішувати проблеми можна розвивати в процесі проблемного навчання. Ця теорія навчання являє собою підхід, орієнтований на студента, який допомагає йому отримувати і розвивати знання, навички та здібності, необхідні для ефективного вирішення проблем[45]. Проблемне навчання націлене на підготовку індивіда до зустрічі з погано структурованими проблемами, які зазвичай зустрічаються в реальному житті. Такі проблеми, як правило, є складними і мають кілька рішень. Основні принципи проблемного навчання – контекстуальність, співпраця і експериментаторство, як підкреслюють Boud і Feletti[46], є плідними для використання в закладах освіти всіх рівнів.

Саморегулювання, визначає Malmivuori[47], важливо для вирішення проблем, організації уваги і управління емоціями. Як таке, воно лежить в основі інших ключових компетенцій, зокрема, вміння вчитися. Мета зміцнення почуття ініціативи та

---

[40] Goode, J. & Margolis, J. (2011). Exploring Computer Science: A Case Study of School Reform. ACM Transactions on Computing Education, 11(2).- P. 10.

[41] Multisilta, J. (2012). Designing learning ecosystems for mobile social media. In A. D. Olofsson, & J. O. Lindberg (Eds.) Informed Design of Educational Technologies in Higher Education, chap. 14, (pp. 270–291). IGI Global.

[42] Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2006). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. Tech. rep., The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.

[43] Figg, C., McCartney, R., & Gonsoulin, W. (2009) Impacting academic achievement with student learners teaching digital storytelling to others: The ATTTCSE digital video project. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education 10 (1), pp. 38-79.

[44] Sadik, A. (2008) Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning Education Tech Research Dev (2008) 56: 487–506. – URL: http://classroomweb20.pbworks.com/f/digital+storytelling.pdf

[45] Engel, C. (1997). Not just a method but a way of learning. In D. Boud& G. Feletti (Eds), The challenge of problem-based learning (pp. 22–33). London: Kogan.

[46] Boud, D. & Feletti, G. (1991). The challenge of problem-based learning. London: Kogan Page.

[47] Malmivuori, M.-L. (2006). Affect and self-regulation. Educational Studies in Mathematics, 63(2), 149–164.

підприємливості в дійсності є метою забезпечення учнів навичками і саморегулюванням для того, щоб стати незалежними, креативними і критичними співучасниками. Є багато різних способів обговорення і оцінки саморегулювання, або, наприклад, самоконтролю та виконавчих функцій, але, як зазначають Duckworth і Kern[48], існує єдиний основоположний концепт.

Стратегіям саморегулювання можна навчитися. Є приклади використання студентами інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку самоусвідомлення власного саморегулювання в зв'язку зі своєю роботою і для підтримки в процесі зміни існуючих моделей поведінки[49]. Такі навички стають все більш необхідними в складному, індивідуалізованому навчальному середовищі.

Простори для навчання ключовим компетенціям і трансверсальним навичкам

Самонавчання є важливою ключовою компетенцією. Часто учням радять і заохочують їх до того, щоб вони вчилися самостійно. Коли вони набувають певний досвід, то в якості наступного кроку їм дається можливість практикуватися в самооцінці та оцінці своїх однолітків. Такий досвід дуже важливий для підготовки для безперервного навчання протягом усього життя. Він також безпосередньо сприяє розвитку такої компетенції як уміння вчитися, на що вказують Gordon і співавтори[50]. Дуже популярним і ефективним методом навчання ключовим компетенціям є проектна освіта, підкреслюють Ravitz, Hixson, English і Mergendoller[51]. Цей метод настійно рекомендується, наприклад, Міністерством освіти Австрії.

Проведено багато досліджень, присвячених ефективності проектного навчання, наприклад, дослідження Бьолера[52]. Крім того, Thomas[53] представив деякі докази того, що проектне навчання є ефективним для навчання вирішенню проблем і прийняттю рішень.

Академія прикладного навчання Форт-Уорт (Техас,США) (цілорічний кампус і школа за вибором) дає студентам можливість вчитися на основі реального досвіду в середовищі, яке «сприяє критичному мисленню, креативності та співпраці з представниками мистецтва, бізнесу і наукового співтовариства Форт-Уорт». Студенти створюють портфоліо, розробляють високотехнологічні проекти, співпрацюють з місцевим театром, готують і проводять польові випробування документів.

У Німеччині були реалізовані зусилля для розширення корпоративного навчання, сприяючи тим самим придбанню таких ключових компетенцій як здатність працювати в

[48] Duckworth, A. L., & Kern, M. L. (2011). A meta-analysis of the convergent validity of selfcontrol measures.Journal of Research in Personality, 45, 259–268.

[49] Niemi, H., Nevgi, A., & Virtanen, P. (2003). Towards self-regulation in web-based learning. Journal of Educational Media, 28(1), 49–71.

[50] Gordon,J.,Halasz,G., Krawczyk,M., Leney,T., Michel,A., Pepper,D., Putkiewicz,E., Wiśniewski, J. (Project Coordinator). Key competences in Europe: opening doors for lifelong learner across the school curriculum and teacher education. Center for Social and Economic Research. CASE Network Reports No. 87. Warsaw, 2009.

[51] Ravitz, J., Hixson, N., English, M., & Mergendoller, J. (2012). Using project based learning to teach 21st century skills: Findings from a statewide initiative. Paper presented at Annual Meetings of the American Educational Research Association. Vancouver, BC. April 16, 2012.

[52] Boaler, J. (2002). Learning from teaching: Exploring the relationship between reform curriculum and equity. Journal for Research in Mathematics Education, 33(4), 239–258.

[53] Thomas, J.W. (2000) A review of research on project-based learning. URL: http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_ Research.pdf

команді, відповідальність, самоорганізованість і зв'язок знань контенту з умінням їх застосовувати[54].

Приклади загальнонаціональних реформ освітніх програм для навчання ключовим компетенціям

Трансфер навчання, як раніше вже говорилося в даному огляді, передбачає застосування знань, навичок і мета-когнітивних можливостей до ситуацій реального життя і, таким чином, жодним чином не є простим процесом. Проте, передова практика вказує на те, що міждисциплінарні задачі, які здійснюються в інтердисциплінарних і трансдисциплінарних рамках, можуть бути механізмом розвитку трансферабельної компетентності та трансверсальних навичок. Згідно з аналізом відображення систем ключових компетенцій, який проводить Pirrie[55], орієнтовані на компетенції крос-дисциплінарні і крос-культурні реформи були метою освіти всіх країн Європи з метою, зокрема, поновлення статусу компетенції на всіх рівнях освітньої програми (наприклад, в Румунії, Угорщині та Ірландії), використання відповідних критеріїв та індикаторів (в Німеччині та на Мальті) та пілотного використання нових стандартів освіти (наприклад, в Австрії та на Кіпрі).

Широкомасштабні інновації в освітніх програмах повинні також враховувати наслідки, що випливають з контекстуальних чинників. Вони можуть включати в себе усталену практику предметного викладання освітніх програм в європейських країнах, ступінь автономії на рівні освітнього закладу і відсутність загального визначення «крос-дисциплінарних», чи «транс-дисциплінарних» компетенцій.

Іншою пов'язаною з педагогікою темою в розробленні освітньої програми для ключових компетенцій є інновації, які повинні займати важливе місце в освітньому процесі. Однак, слід також відзначити, що інноваційних контекстів недостатньо. Наведені вище приклади підкреслюють важливість експліцитних способів навчання навичкам роботи і самоврядування, тобто, моделювання для студентів того, як вчитися і досліджувати незалежно.

Цікавим є досвід навчання трансверсальним компетенціям в педагогічній освіті у Греції. Аналіз розвитку трансверсальних компетенцій у студентів через викладання різних дисциплін проводиться в роботі Gordon і співавторів «Ключові компетенції в Європі», на яку ми вже неодноразово посилалися. Зокрема, на основі дослідження досвіду навчання трансверсальним компетенціям в Греції була здійснена класифікація компетенцій відповідно до цілей навчання[56]. Для всіх предметів були визначені три типи цілей: когнітивні, афективні, психо-кінетичні.

Когнітивні цілі: придбання необхідних знань і розвиток когнітивних здібностей, необхідних для обробки інформації; більш конкретно, вміння збирати і класифікувати інформацію, формулювання припущень, аналіз і оброблення інформації та вміння робити

[54] Gordon,J.,Halasz,G., Krawczyk,M., Leney,T., Michel,A., Pepper,D., Putkiewicz,E., Wiśniewski, J. (Project Coordinator). Key competences in Europe: opening doors for lifelong learner across the school curriculum and teacher education. Center for Social and Economic Research. CASE Network Reports No. 87. Warsaw, 2009.

[55] Pirrie, A. (2004). Analysis of the Mapping of Key Competency Frameworks. Implementation of 'Education & Training 2010' Work Programme, Group B 'Key Competences', European Commission. Available. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicnational2004.pdf. Retrieved 27.07.2012.

[56] Gordon,J.,Halasz,G., Krawczyk,M., Leney,T., Michel,A., Pepper,D., Putkiewicz,E., Wiśniewski, J. (Project Coordinator). Key competences in Europe: opening doors for lifelong learner across the school curriculum and teacher education. Center for Social and Economic Research. CASE Network Reports No. 87. Warsaw, 2009. – P.114.

висновки і т.ін. Точне визначення навчальних / когнітивних цілей дозволяє визначити, що саме потрібно вивчати і як можна оцінити досягнення цілей навчання.

Афективні цілі: емоційний розвиток учнів (емпатія, чутливість, співпереживання), зміцнення їх мотивації і їх інтересу до наукового знання, розвиток системи цінностей, поглядів і поведінки, значущих для комунікації індивіда з іншими і необхідних для суспільства (комунікабельність, толерантність, відкритість).

Психо-кінетичні цілі: розвиток практичних навичок, таких як проведення експериментів, користування інструментами і інформаційними технологіями, вміння пристосовуватися до обставин (адаптивність), легке та ефективне переключення на виконання нових видів діяльності (трансферабельність).

Дана класифікація в загальних рисах відображає тенденцію до прояснення змісту і значення розвитку трансверсальних компетенцій через педагогічну освіту.

Серед стратегічних пріоритетів Університета Бішопа (Квебек, Канада) (створений в 1843 році), крім серйозних знань з однієї і більше дисциплін, почуття особистої та соціальної відповідальності, досвіду застосування здобутих теоретичних знань до обставин реального світу, названі здатності по 11 трансверсальним компетенціям. Нижче наводимо витяг із заключного Звіту Спеціального Комітету з гуманітарної освіти Сенату Університета Бішопа за 2012 рік, який визначає трансверсальні компетенції, рекомендовані Комітетом, як результати навчання, притаманні гуманітарній освіті.

«Навички та установки для оволодіння обраною спеціальністю повинні відповідати більш широкому завданню формування громадянства. Для того, щоб студенти були в змозі досягти цієї мети, університет прагне допомогти своїм студентам отримати досвід в ряді ключових навичок, областей знання і установок: навички усної та письмової комунікації; логічне мислення; навички критичного мислення; здатність вирішувати проблеми; навички інформаційної грамотності; креативне і адаптивне мислення; соціальна та культурна грамотність; соціальна сміливість і міжособистісна компетентність; здатність до прояву громадянської активності; знання в області екологічної, економічної та соціальної стабільності; етичне і моральне судження»[57].

Розвиток трансферабельних компетенцій як освітня стратегія США у 21 столітті

Аналіз присвячено проекту і звіту, затвердженого Керівною Радою Національного науково-дослідницького центру, членами якого є представники рад Національної Академії Наук США, Національної Інженерної Академії та Інституту Медицини. Звіт містить дослідження, що проводилися науковцями закладів вищої освіти США та провідних науково-дослідних центрів на чолі з Національною Академією Наук США з залученням провідних фахівців у галузі вищої освіти[58]. В дослідженні був представлений і узагальнений досвід провідних закладів вищої освіти і наукових центрів, що стали майданчиками для дослідження, серед яких Науково-дослідницький інститут освіти Іллінойського університету, Педагогічний факультет Каліфорнійського університету, Наукова палата Нью-

[57] Bishop's University: Strategic Priorities, 2012. URL:http://www3.ubishops.ca/fileadmin/bishops_documents/visitors_media/strategic_plan/Strategic-plan_F_NTC.pdf

[58] Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century (2012), Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, J.W. Pellegrino and M.L. Hilton, Editors. Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, THE NATIONAL ACADEMIES PRESS, 242 pages. Printed in the United States of America. – URL: www.nap.edu/catalog/13398/education-for-life-and-work-developing-transferable-knowledge-and-skills

Йорка, Педагогічний коледж Колумбійського університету, Пенсильванський, Каліфорнійський, Мічіганський та інші університети.

Американці вже давно визнали, що інвестиції в суспільну освіту сприяють загальному благу, зміцнюють національний добробут і підтримують стабільними сім'ї, соціальне оточення і суспільство. Ще більш важливою освіта є сьогодні, перед обличчям економічних, екологічних і соціальних проблем. Сьогоднішні діти зможуть відповісти на ці виклики, якщо їх формальна (шкільна і вища освіта) і неформальна освітня діяльність підготує їх до дорослої ролі громадян, службовців, менеджерів, батьків, волонтерів та підприємців.

Для того, щоб повністю реалізувати свій потенціал дорослої людини, молоді люди повинні розвивати ряд навичок і знань, які полегшують засвоєння і застосування ряду навчальних предметів. У той же час лідери бізнесу і політики все більше вимагають від закладів освіти розвивати такі навички як здатність до розв'язання проблем, критичне мислення, комунікація, співпраця і самоуправління, тобто тих, які часто відносять до «навичок 21 століття».

Приватні фонди, політичні діячі та освітні заклади використовують різні найменування для переліку широких навичок, що розглядаються як цінні. Для того, щоб допомогти громадськості отримати уявлення про дослідження, пов'язані з викладанням і навчанням таким навичкам, ряд фондів доручили Національній науково-дослідницькій раді США (NRC) визначити набір навичок, які пов'язані з такими поняттями як «поглиблене навчання», «навички 21 століття», «готовність до коледжу і кар'єри», «навчання, орієнтоване на учня», «навчання наступного покоління», «нові базові навички» і «мислення вищого порядку» («higher order thinking»). Ці позначення зазвичай використовують для включення як когнітивних, так і не-когнітивних навичок, таких як критичне мислення, вирішення проблем, співпраця, ефективна комунікація, мотивація, наполегливість і вміння вчитися, які можуть бути продемонстровані в рамках основних областей наукового контенту, а також є важливими для успіху в освіті, на роботі і в інших областях дорослого життя.

Ці поняття також іноді використовуються для включення інших важливих умінь, таких як креативність, інновації та етика, які важливі для подальшого успіху і можуть бути розвинені у формальному і неформальному освітньому середовищі.

Необхідно було описати, як ці навички співвідносяться одна з одною і з більш традиційними академічними навичками і контентом в рамках ключових дисциплін (математики та природничих наук). Зокрема, розглянути ці навички в контексті роботи з визначення спільних основних державних стандартів з англійської мови та математики, а також роботи NRC з визначення рамок наукової освіти для середньої і вищої школи: практики, наскрізні концепти і основні ідеї (далі названі науковими рамками NRC). Ставилося також завдання узагальнити висновки досліджень, в яких вивчається важливість таких навичок для успіху в освіті, на роботі і в інших сферах життя дорослої людини, і які демонструють важливість розвитку таких навичок у всій системі освіти. Потрібно було узагальнити, що вже відомо і які дослідження необхідно провести щодо того, як можна навчитися цим навичкам, як викладати і оцінювати їх. Таке узагальнення повинно включати в себе як когнітивні підстави цих навичок в теорії навчання, так і дослідження ефективних підходів до викладання і навчання цим навичкам, включаючи підходи з використанням цифрових медіа.

Планувалося визначити характеристики освітнього процесу, які згідно з проведеними дослідженнями повинні бути використані в якості індикаторів того, що освітній процес буде істотно і значно сприяти розвитку ключових навичок. Зокрема, для навчання у формальному освітньому середовищі визначити характеристики, пов'язані з

навчанням таким навичкам в (а) професійному розвитку вчителів, (б) освітній програмі, (в) оцінюванні. Для навчання в неформальному середовищі визначити характеристики, пов'язані з навчанням цим навичкам в освітньому процесі в (г) після-шкільній та поза-шкільній програмах і (д) на виставках, в музеях і в інших центрах навчання. Для навчання як у формальних, так і неформальних умовах визначити характеристики, пов'язані з навчанням таким навичкам в освітньому процесі з використанням (е) цифрових медіа.

При виконанні цього завдання NRC спирався на широку дослідницьку базу в когнітивній області, в області розвитку, освіти, організації, соціальної психології та економіки для уточнення і систематизації концептів і термінів. Слід зауважити про відсутність визначального дослідження по спектру навичок та поведінки, які повністю підходять під визначення «поглиблене навчання» і «навички 21 століття». Проте, NRC зробив перші кроки в напрямку уточнення сенсу терміну «поглиблене навчання» і його зв'язку з кластером компетенцій, який охоплює різні терміни, пов'язані з загальною назвою навичок 21 століття. На відміну від бачення навичок 21 століття як загальних, які можна застосувати в ряді різних завдань в різноманітних академічних, цивільних або сімейних контекстах, Комітет розглядає навички 21 століття як аспекти експертизи, яка є специфічною і переплетеною щодо контенту і застосування. Для відображення спільного бачення того, що навички і знання є переплетеними, дослідники використовують термін «компетенції», а не «навички».

Уточнення і систематизація концептів і термінів

NRC розглянув різні набори термінів, пов'язаних з позначенням навичок 21 століття як таких, що відображають важливі аспекти компетенції людини, які визнавалися цінними протягом багатьох століть, а не як навички, які несподівано стали сьогодні новими, унікальними та цінними. Важлива відмінність між часом може лежати в бажанні суспільством того, щоб всі індивіди досягли певного рівня майстерності у багатьох областях навичок і знань, які раніше не були потрібні для особистого успіху в освіті і на робочому місці. У той же час повсюдне поширення цифрових технологій збільшило швидкість спілкування і обміну інформацією між індивідами, вимагаючи компетенції в обробленні численних форм інформації для виконання завдань, які можуть виконуватися в різних контекстах, включаючи дім, школу, робоче місце і соціальні мережі.

Як спосіб систематизації різноманітних термінів для навичок 21 століття і відправного пункту для подальших досліджень щодо їхнього змісту і цінності, NRC визначив три широких області компетенції

- когнітивну (мислення і пам'ять),
- внутрішньо-особистісну (вміння управляти власною поведінкою і емоціями для досягнення своїх цілей (включаючи цілі навчання),
- міжособистісну (вираз ідей, інтерпретацію і реакцію на меседжі з боку інших людей).

Потім був проведений контент-аналіз, зібравший до купи перелік навичок 21 століття, запропонованих різними групами і особами, і навичок, включених в існуючі науково обґрунтовані системи когнітивних, внутрішньо-особистісних і міжособистісних навичок і умінь. NRC розглядає вміння, включені в дані системи як піддатливі аспекти поведінки людини, які можна змінити за допомогою навчання або життєвого досвіду, на відміну від загальноприйнятого розгляду їх як стійких характеристик.

За допомогою цього процесу дослідники прикріпили різні навички 21 століття до кластерів компетенцій в кожній області. Розуміючи, що існують області перетину між ними і

між окремими навичками 21 століття і більш широкими кластерами компетенцій, NRC розробив наступну первинну схему класифікації:

Когнітивна область включає в себе три кластери компетенцій: пізнавальні процеси і стратегії, знання і креативність. Ці кластери включають в себе такі компетенції як критичне мислення, інформаційна грамотність, аргументація і інновація.

Внутрішньо-особистісна (інтра-персональна) область включає в себе три кластери компетенцій: інтелектуальна відкритість, трудова етика і сумлінність, позитивна основа самооцінки. Ці кластери включають в себе такі компетенції як гнучкість, ініціативність, визнання цінності розмаїття, метапізнання (здатність до саморефлексії щодо власного навчання та вміння вносити відповідні корективи).

Міжособистісна (інтер-персональна) область включає в себе два кластери компетенцій: командна робота і співпраця, лідерство. Ці кластери включають в себе такі компетенції як комунікація, співпраця, відповідальність, вирішення конфліктів.

Важливість компетенцій 21 століття

NRC вивчив докази важливості різних типів компетенцій для успіху в освіті, на роботі, для здоров'я і для інших життєвих обставин і прийшов до наступного висновку: наявні в дослідженнях докази є обмеженими і переважно кореляційними за своїм характером; на сьогоднішній день тільки деякі дослідження продемонстрували каузальні відносини між однією або більше компетенціями 21 століття і результатами для дорослих людей. У дослідженнях було розглянуто великий ряд різних компетенцій, які не завжди чітко визначені або відокремлені від суміжних компетенцій. Незважаючи на обмеженість доказів досліджень, NRC зумів прийти до трьох висновків про важливість різних компетенцій.

Висновок 1: когнітивні компетенції вивчені краще, ніж внутрішньо-особистісні і міжособистісні компетенції, демонструючи послідовні позитивні кореляції з бажаними результатами в області навчання, кар'єри і здоров'я. Раніше придбані академічні компетенції також позитивно корелюють з цими результатами.

Висновок 2: серед внутрішньо-особистісних і міжособистісних компетенцій найвищий рівень кореляції з бажаними результатами в галузі освіти, кар'єри і здоров'я має свідомість (бути організованим, відповідальним і працьовитим). Негативну кореляцію з цими результатами має антисоціальна поведінка, яка має як внутрішньо-особистісний, так і міжособистісний аспект.

Висновок 3: рівень освіти строго зумовлює досягнення дорослої людини, а також зумовлює стан її здоров'я і громадянську активність. Крім того, люди з більш високим рівнем освіти, як правило, набувають більше знань і навичок на роботі, ніж люди з більш низьким рівнем освіти, і вони можуть, певною мірою, передавати іншим те, чого вони навчилися за своєю професією. Так як невідомо, що комплекс когнітивних, внутрішньо-особистісних і міжособистісних компетенцій враховується на ринку праці як перевага додаткової освіченості, вже само по собі сприяння підвищенню рівня освіти може являти собою корисну додаткову стратегію розвитку компетенцій 21 століття.

У той час, коли лідери освіти і бізнесу все більше зацікавлені в сприянні поглибленому навчанню і розвитку навичок 21 століття, а також в світлі обмеженості доступних емпіричних доказів, що пов'язують ці компетенції з бажаними дорослою людиною результатами, NRC рекомендує проводити подальші дослідження, призначені для зростання спільного розуміння відносин між компетенціями 21 століття і бажаними дорослою людиною результатами. Для забезпечення строгих каузальних доказів, пов'язаних з такими відносинами, програми досліджень повинні вийти за рамки простих кореляційних досліджень і включати в себе більш тривалі дослідження з контролем над

відмінностями в умовах життя сім'ї і більше досліджень з використанням статистичних методів, які розроблені для апроксимації експериментів. Такі дослідження виграють від зусиль задля досягнення загальних визначень компетенцій 21 століття, а також від пов'язаного з цим комплексу заходів, призначених для здійснення валідної і надійного оцінювання різних індивідуальних компетенцій.

Точки зору на поглиблене навчання

NRC визначає «поглиблене навчання» («deeper learning») як процес, за допомогою якого індивід стає здатним засвоїти те, що було вивчено в одній ситуації, і застосувати це до нової ситуації (тобто здійснити трансфер). За допомогою поглибленого навчання (яке часто передбачає спільне навчання і взаємодію з іншими людьми) людина стає експертом в певній галузі знань і / або діяльності. Продуктом поглибленого навчання є трансферабельні знання, включно із утриманням знання в певній галузі і знання про те, як, чому і коли застосовувати ці знання для відповіді на питання і для вирішення проблем. NRC вважає таке поєднання знань і навичок «компетенціями 21 століття». Ці компетенції структуровані навколо фундаментальних принципів змісту тієї чи іншої області і пов'язаних з ними відносин, а не навколо розрізнених, поверхневих фактів або процедур. Це шлях, на якому індивід і спільнота структурують і організовують переплетені знання і навички, а не самі по собі окремі факти і процедури, які підтримують трансфер. Хоча і інші типи навчання можуть дозволяти індивіду згадати факти, концепти або процедури, поглиблене навчання дозволяє йому перенести те, що він вивчив, на рішення нових проблем.

NRC переглянув загальнодержавні стандарти та наукові рамки і порівняв їх з визначенням поглибленого навчання і з останнім переліком навичок 21 століття, виявивши важливі перетини. Цілі, включені в нові стандарти і в наукові рамки NRC, відображають бажання кожної дисципліни сприяти поглибленому навчанню і розвивати трансферабельні знання і навички в рамках цієї дисципліни. Наприклад, як стандарти математики, так і наукові рамки, включають в себе «практичні» аспекти, що закликають учнів до активного використання і застосування – тобто, до трансферу – знань, а стандарти англійської мови закликають учнів синтезувати і застосовувати докази для створення і ефективного обговорення аргументів. Даний огляд привів до наступних висновків:

Висновок 1: Цілі поглибленого навчання і деякі компетенції 21 століття можна знайти в документах стандартів, вказуючи на те, що дисциплінарні цілі виходять за рамки їх традиційного фокуса, спрямованого на базовий академічний контент. Кластер когнітивних компетенцій, включаючи критичне мислення, рішення неординарних проблем, створення і оцінку доказової аргументації, рішуче підтримується у всіх дисциплінах.

Висновок 2: Охоплення інших компетенцій, зокрема у внутрішньо-особистісній і міжособистісної областях, є неоднорідним. Наприклад, документи стандартів у трьох дисциплінах (математика, англійська мова і природничі науки) включають в себе дискурс і аргументацію (які включають в себе як когнітивні, так і міжособистісні аспекти), але ці дисципліни розрізняються за своїм баченням того, що вважати доказом і правилами аргументації. Така неоднорідність потенційно може привести до такого середовища навчання з різних предметів, яке є варіативним в своїй підтримці розвитку компетенцій 21 століття.

Висновок 3: Розвиток повного спектру компетенцій 21 століття в рамках цих дисциплін потребує систематичного навчання і стійкої практики. Необхідно приділяти додатковий навчальний час і ресурси для досягнення цих складних освітніх цілей, в порівнянні з тим, що прийнято в сьогоднішній практиці. Рамкові документи і стандарти демонструють бажання кожної дисципліни розвивати навички і знання, які будуть виходити

за рамки навчальної аудиторії. Однак цілі трансферу для кожної дисципліни є специфічними. Наприклад, наукові рамки NRC націлені на підготовку випускників середніх шкіл до участі в публічних обговореннях наукових проблем і для критичного сприйняття наукової інформації. Відсутні дослідження того, як допомогти студентам перенести компетенції, набуті в одній дисципліні або тематичній області, за рамки цієї дисципліни або предметної області.

Висновок 4: Навчання трансферу в рамках кожної дисципліни має на меті збільшення трансферу в рамках цієї дисципліни. До сьогоднішнього дня дослідження дають мало вказівок щодо того, як допомогти студентам узагальнити трансферабельні компетенції різних дисциплін. Це може бути недоліком в дослідженнях або відображенням предметно-специфічного характеру трансферу. Для заповнення цієї прогалини NRC рекомендує проводити подальші дослідження, призначені для висвітлення того, чи може, і до якої міри, навчання трансферу в рамках кожної академічної дисципліни полегшити трансфер між дисциплінами.

Поглиблене навчання можна підтримати за допомогою практики викладання, яка створює позитивне освітнє співтовариство, в якому індивіди отримують знання, а також розвивають інтра-персональні і інтер-персональні компетенції.

Наприклад, у 94-х навчальних групах одного їз південних штатів була протестована інтегрована освітня програма з наукової грамотності. Освітня програма поєднувала спільну практичну науково-дослідницьку діяльність з читанням і розумінням тексту, написанням заміток і звітів, а також з обговоренням в малих групах. Коли викладачів у випадковому порядку розподілили для викладання або інтегрованої освітньої програми, або для викладання науки і грамотності окремо (з використанням звичайних матеріалів), то учні в рамках інтегрованої програми продемонстрували значно вищі показники за мірками наукового розуміння, наукової лексики, наукового письмового викладу. У той же час учні розвинули внутрішньо-особистісні компетенції усної комунікації та обговорення, а також міжособистісні компетенції мета-пізнання і позитивного ставлення до навчання.

Дослідження також висвітлили те, як внутрішньо-особистісні і міжособистісні компетенції допомогли поглибленому вивченню шкільних і університетських предметів. Наприклад, процес поглибленого навчання розвитку експертного рівня в області знання або виконання вимагає багатьох місяців, або навіть років, постійної, свідомої практики; такі постійні зусилля підтримуються за допомогою внутрішньо-особістісної компетенції свідомості. Розвиток експертного рівня також вимагає зворотного зв'язку для керівництва і оптимізації практичної діяльності, і людина з сильними міжособистісними компетенціями буде краще розуміти і використовувати такий зворотний зв'язок. Мета-пізнання як здатність до рефлексії щодо власного навчання та внесення відповідних коректив також підсилює поглиблене навчання. Науковці дійшли висновку: процес поглибленого навчання є важливим для розвитку трансферабельних компетенцій 21 століття (включаючи як знання, так і навички), а застосування компетенцій 21 століття в свою чергу підтримує процес поглибленого навчання в рекурсивному циклі, що взаємно їх підсилює.

Методичні особливості поглибленого навчання

Огляд доказів NRC щодо викладання та вивчення когнітивних, внутрішньо-особистісних і міжособистісних компетенцій підтвердив наступний висновок: хоча відсутність загальноприйнятих визначень і способів вимірювання якості є проблемою, яка потребує дослідження, отримані дані вказують на те, що когнітивні, внутрішньо-особистісні і міжособистісні компетенції можна викладати і вивчати так, щоб вони сприяли трансферу.

Найбільш грунтовні і точні дослідження, пов'язані з поглибленим навчанням, походять з вивчення природничих наук. Хоча завдання таких досліджень зосереджені на придбанні когнітивних знань і навичок, їх результати говорять про те, що поглиблене навчання і рішення складних проблем передбачає взаємодію когнітивних, внутрішньо-особистісних і міжособистісних компетенцій. За більш ніж сто років досліджень проблеми трансферу мало уваги приділялося тому, як навчання може розвивати загальні когнітивні компетенції, які є трансферабельними, тобто такими, що переносяться на будь-яку нову дисципліну, проблему або контекст і можуть слугувати основою між- і транс-дисциплінарних досліджень.

Проте, вони визначили особливості методики, яка може істотно підтримати поглиблене навчання і сприяти розвитку компетенцій 21 століття в рамках певної предметної області або дисципліни. Наприклад, сьогодні ми знаємо, що трансфер підтримується, коли студенти розуміють загальні принципи, що лежать в основі їх початкового навчання, а ситуація або проблема трансферу передбачає ті ж самі загальні принципи. Це висновок, відбитий в нових загальнодержавних стандартах і наукових рамках NRC, які акцентують на навчанні загальним принципам. Аналогічно, при вирішенні проблем трансферу сприяє методика, яка допомагає студентам розвинути глибоке розуміння структури проблемної області та доступні методи її вирішення, але не підтримує заучування алгоритмів і процедур вирішення конкретних проблем.

Цей вид глибокого, міцно інтегрованого навчання розвивається поступово і вимагає часу, але він може починатися з раннього віку: отримані останнім часом дані свідчать про те, що навіть учні початкової школи можуть домогтися значного прогресу в систематизації концептів, умінні аргументувати, в рішенні проблем, в мистецтві викладу і комунікації в певних тематичних галузях природничих наук, математики та оволодіння мовою. Крім того, навчання, яке робить акцент на умовах застосування корпусу фактичного або процедурного знання, також сприяє трансферу.

Розробникам методики, спрямованої на розвиток когнітивних компетенцій будь то в освітньому закладі або за його рамками, а також незалежно від підтримки цифрових медіа, NRC рекомендує почати з чіткого розмежування цілей навчання і моделі того, як буде розвиватися навчання, поряд з оцінкою вимірювання прогресу учня на шляху досягнення цих цілей. Така методика може і повинна застосовуватися, починаючи з самих ранніх ступенів, і зберігатися протягом всього періоду навчання в освітньому закладі.

Рекомендується залучати студентів у вирішення складних завдань, в той же час підтримуючи їх за допомогою настанов, зворотного зв'язку і заохочення до рефлексії щодо свого освітнього процесу і стану свого розуміння.

Навчати на прикладах і конкретних випадках, такі як покрокове моделювання того, як можна застосовувати процедуру вирішення проблеми.

Підживлювати мотивацію навчання за допомогою поєднання тематики навчання з особистим життям і інтересами індивідів, залучення студентів до спільного вирішення проблем і залучення уваги до знань і навичок, які повинні розвивати самі студенти, а не до дипломів і оцінок.

Використовувати формуюче оцінювання для того, щоб: (1) зробити цілі навчання ясними для студентів; (2) здійснювати постійний моніторинг, забезпечити зворотний зв'язок і реагувати на прогрес в навчанні; (3) залучати студентів до самооцінювання й оцінювання своїх однолітків.

Дослідження викладання і вивчення компетенцій у внутрішньо-особистісній і міжособистісній областях на даний час є менш об’ємними і менш точними, ніж дослідження поглибленого навчання когнітивним знанням і навичкам. Даний огляд досліджень, що з'являються в цих областях, також як і огляд більш широких когнітивних

досліджень, показує, що методичні особливості, які допомагають розвитку трансферабельних компетенцій в когнітивній області, можуть також допомагати трансферу і в цих областях.

Перераховані вище методичні функції, показані в дослідженнях на підтримку придбання когнітивних компетенцій як трансферабельних, можуть застосовуватися для розробки і імплементації методики, яка буде підтримувати придбання трансферабельних внутрішньо-особистісних і міжособистісних компетенцій.

Можливості і проблеми

Поточна освітня політика і пов'язана з нею система звітності зосереджена в першу чергу на зверненні до фактів і процедур, що створює проблеми для розширення освітнього процесу та навчання трасферабельним компетенціям 21 століття. Однак необхідно знаходити можливості вирішити ці проблеми. Зокрема, як було зазначено вище, загальнодержавні основні стандарти і наукові рамки NRC забезпечують глибоке осмислення знань і навичок, які повинні бути засвоєні в кожній дисципліні, включаючи різноманітні аспекти компетенцій 21 століття.

Хоча нові національні цілі, які охоплюють компетенції 21 століття, були сформульовані в стандартах і наукових рамках NRC, ступінь реалізації цих цілей в освітніх закладах буде сильно залежати від їх сприйняття на місцевому рівні і від національного оцінювання. Таким чином, значна увага має бути приділена розробці завдань і ситуацій, які вимагають від студентів застосування цілого ряду компетенцій 21 століття, що є релевантним для кожної дисципліни.

NRC визнає, що хоча поліпшення оцінювання сприятиме ширшому впровадженню заходів, які підтримують процес поглибленого навчання, розвиток такого оцінювання стикається з певними труднощами. По-перше, на сьогоднішній день дослідження зосереджені на безлічі різних конструктів у когнітивній, внутрішньо-особистісній і міжособистісній областях. Розроблені системи є корисними в якості відправного пункту, але необхідні подальші дослідження для більш ретельної систематизації, узгодження і визначення таких конструктів. По-друге, існують психометричні проблеми.

Хоча був досягнутий прогрес в оцінюванні простих і складних когнітивних компетенцій, все ще необхідні подальші дослідження для розроблення оцінювання внутрішньо-особистісних і міжособистісних компетенцій. Такі дослідження мають бути в першу чергу спрямовані на розроблення оцінювання цілей дослідження, а потім на оцінювання формуючих цілей. Якщо ці зусилля будуть успішними, то сумативне оцінювання внутрішньо-особистісних і міжособистісних компетенцій може бути розроблено для подальшого використання в навчальних закладах. Досвід США 1980-х і 1990-х років з розроблення та імплементації оцінювання дає цінні результати, але оцінювання повинно бути надійним, валідним і чесним для того, щоб його можна було широко використовувати в формальному і неформальному освітньому середовищі.

Наступна проблема обумовлена політичними і економічними силами, які впливають на розроблення і використання оцінювання. Політики віддають перевагу стандартизованим тестам в кінці року, які легко підраховуються і структуруються для надання звітності. Складені в основному з наборів відповідей на питання, такі тести є відносно простими для використання, але не оптимальними для оцінювання компетенцій 21 століття. В умовах сьогоднішніх фінансових обмежень система оцінювання прагне до мінімізації витрат, використовуючи подібні типи тестів замість того, щоб впроваджувати більш затратні, ефективні і відповідні освітній програмі оцінювання, які можуть краще допомогти розвитку і оцінюванню компетенцій 21 століття.

Важливою проблемою є потенціал вчителів і викладачів. Принципи навчання, які були викладені вище, рідко знаходять своє відображення в знаннях і практиці вчителів і викладачів, студентів, адміністрації. Програми підготовки вчителів повинні допомогти майбутнім вчителям розвинути конкретне бачення навчання для трансферу, а також знання і навички для того, щоб використовувати це бачення на практиці. Як новачкам, так і досвідченим учителям і викладачам необхідний час для розвитку нового розуміння предметів, яким вони навчають, а також для розуміння того, як оцінювати компетенції 21 століття з цих предметів, що створює можливість постійного професійного навчання і робить його головним аспектом роботи кожного вчителя. Звичайно, вчителям необхідна підтримка з боку адміністраторів, так як вони вступають в боротьбу зі складністю і невизначеністю перегляду практики свого викладання в рамках більш широких зусиль з інституціоналізації фокуса на поглиблене навчання і ефективний трансфер.

Два великих державних консорціума за підтримки Департаменту освіти США в даний час розробляють нову систему і методи оцінювання, які відповідають загальнодержавним стандартам з англійської мови та математики. Якщо в цю систему оцінювання будуть включені аспекти компетенцій 21 століття, представлені в загальнодержавних стандартах, то це стане потужним стимулом для штатів, округів, освітніх закладів, вчителів, викладачів, щоб виділити ці компетенції як частину інструкції з викладання дисципліни. Наукові стандарти наступного покоління, засновані на системі наук NRC, знаходяться на стадії розроблення і оцінювання. Коли нові наукові оцінки будуть розроблені, включення в них аспектів компетенцій 21 століття також стане потужним стимулом для виділення цих аспектів в процесі навчання.

Так як держава і розробники тестів приступили до створення нових систем оцінювання, що відповідають новим науковим стандартам, вони мають приділити значну увагу розробленню вимірювання компетенцій 21 століття, які належним чином відображають поєднання наукової практики, наскрізних концептів і ключових ідей.

Оскільки компетенції 21 століття допомагають поглибленому навчанню предметів, а їх повсюдне поширення потенційно може зменшити нерівність освіти, їх імплементація буде сприяти підготовці широких верств молодих людей до успіхів на роботі і в інших сферах життя, коли вони стануть дорослими. Однак залишаються важливі проблеми. Для освітньої діяльності, зосередженій на розвитку трансферабельних компетенцій, щоб вийти за рамки окремих перспективних прикладів і набути поширення, необхідно вирішити серйозні системні питання і змінити політику, пов'язану з освітньою програмою, викладанням, оцінюванням і професійним розвитком. Зокрема, потрібні системи оцінювання нового типу, здатні точно вимірювати і допомагати придбанню таких компетенцій.

Необхідна стійка програма досліджень і розробок для створення систем оцінювання, здатних вимірювати когнітивні, внутрішньо-особистісні і міжособистісні компетенції. Крім того, для дослідників і видавців важливо буде розробляти нові освітні програми, які включають в себе науково обгрунтовані розробки принципів і методів навчання, які були описані вище. Нарешті, необхідні нові підходи до підготовки і професійного розвитку для допомоги сьогоднішнім і майбутнім вчителям і викладачам в тому, щоб зрозуміти такі принципи і методи навчання, а також роль поглибленого навчання та компетенцій 21 століття в оволодінні основним академічним і не-академічним контентом. Для того, щоб вчителі не тільки розуміли ці ідеї, а й передавали їх в своїй повсякденній педагогічній практиці, вони потребують підтримки з боку адміністрації освітніх закладів та округу, включаючи час на навчання, спільне планування та огляд уроків, а також рефлексію.

Аналіз дослідження досвіду навчання трансферабельним компетенціям в США може слугувати прикладом і своєрідним дороговказом для розроблення освітньої політики

в Україні, яка має бути трансформована відповідно до запитів і потреб в трансверсальних і трансферабельних компетенціях, відомих як «компетенції 21 століття».

Трансверсальні компетенції: стратегія UNESCO

На основі аналізу результатів новітніх освітніх досліджень, задокументованих організаціями міжнародного рівня, можна зробити висновок про те, що відбувається глобальний комунікативний поворот в освітніх стратегіях і практиках різних країн, який веде до відмови від суто когнітивного спрямування освіти і перенесення акценту на формування комунікативних транскультурних і трансверсальних компетенцій. Підтвердженням цього є доповідь UNESCO «Transversal Competencies In Education Policy And Practice», підготовлена директором відділення в Бангкоку Gwang-Jo Kim на основі дослідження, проведеного в 2013 році Мережею Інститутів освітніх досліджень Азійсько-тихоокеанського регіону (ERI-Net)[59].

Азійсько-тихоокеанська мережа Інститутів освітніх досліджень (ERI-Net) створена з метою спостереження і сприяння переходу від традиційних до нетрадиційних методів навчання. Як регіональна платформа для дослідження освітньої політики, ERI-Net сприяє і супроводжує обмін знаннями між партнерами. Вона також слугує для підтримки зусиль країн в ідентифікації та імплементації трансверсальних навичок та компетенцій для подальшого розвитку. На щорічній конференції у 2012 році члени ERI-Net погодилися з вибором терміну «трансверсальні компетенції» для відображення різноманітності мов і термінології в усьому регіоні. Доповідь директора UNESCO (Бангкок) Gwang-Jo Kim дає розуміння того, як трансверсальні компетенції розглядалися, імплементувалися і адаптувалися в освітній політиці та навчальних програмах в усьому Азійсько-тихоокеанському регіоні. Публікація містить результати досліджень, які були проведені в 2013-2014 роках в десяти країнах Азійсько-тихоокеанського регіону. Вона є результатом спільних зусиль у проведенні регіонального дослідження з інтеграції трансверсальних / XXI століття компетенцій в освітню політику і освітні програми в десяти країнах і економіках Азійсько-тихоокеанського регіону.

Дослідження проводилися в Австралії (Університет Фліндерса), Китаї (Шанхайський педагогічний університет), Гонконзі (Гонконгський педагогічний інститут), Індії (Фонд зв'язків з навчанням), Республіці Корея (Корейський інститут навчальних програм та оцінювання), Японії (Токійський технологічний інститут), Малайзії (Міністерство освіти), Монголії (Інститут економіки і фінансів), Філіппінах (Фонд поновлення стандартів освіти, Філіппінський педагогічний університет), Таїланді (Університет Дхуракій Пандіт).

Були проведені численні інтерв'ю, анкетування, обговорення з учителями і директорами шкіл, викладачами закладів вищої освіти, студентами, співробітниками сфери освіти і дослідниками. Був проведений аналіз статей і публікацій у наукових виданнях і засобах масової інформації, а також відео-фільмів, представлених для регіонального електронного конкурсу «Навички для кращого життя» (Skills for a Better Life), який був організований у процесі дослідження.

Як відомо, Азійсько-тихоокеанський регіон знаходився на чолі глобального соціального та економічного розвитку протягом декількох останніх десятиліть. Мільйони людей піднялися з бідності, і базова освіта (початкова й неповна середня) стала майже загальною в багатьох країнах регіону. Темпи охоплення закінченою середньою і вищою

[59] Gwang-Jo Kim. Regional Study on TRANSVERSAL COMPETENCIES IN EDUCATION POLICY AND PRACTICE (Phase I) 2013 Asia-Pacific Education Research Institutes Network (ERI-Net). Published in 2015 by UNESCO. – URL:http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002319/231907E.pdf

освітою також значно зросли. Проте, не дивлячись на такі величезні досягнення, якість освіти залишається серйозною проблемою серед економік, що розвиваються, як і для промислово розвинених країн.

У той же час тривають дебати навколо того, в чому насправді полягає якість освіти і навчання в XXI столітті. Зростає занепокоєння тим, що система освіти занадто сильно сфокусована на накопиченні академічних знань та «когнітивних» здібностей за рахунок більш невловимих і важких для вимірювання «не-академічних» навичок та компетенцій.

В доповіді підкреслюється необхідність перенесення уваги з накопичення академічних знань та «когнітивних» здібностей на більш невловимі і важкі для вимірювання «не-академічні» навички та компетенції. Мова йде про формування таких навичок та компетенцій, які необхідні для ефективної комунікації з іншими, для критичного та інноваційного мислення, поваги до різноманітності і навколишнього середовища, вирішення конфліктів, командної роботи, вирішення проблем і так далі, що важливо не тільки для адекватної підготовки індивідів до світу праці, але також має першочергове значення для забезпечення того, щоб майбутні покоління були підготовлені до осмисленого, сталого і відповідального життя в мінливому і взаємозалежному світі. Транскультурна освітня стратегія в своїй багато-аспектності є одним із найактуальніших конкретно-змістовних втілень глобальних трансверсальних інтенцій освіти.

«Трансверсальні компетенції», які іноді відносять до «навичок XXI століття», артикулюються відповідно до широкої основи навичок, що націлені на зустріч з такими викликами як новітні технологічні досягнення, трансдисциплінарний характер наукового знання і інтеркультурна комунікація. Такі навички та компетенції охоплюють ряд нетрадиційних ідей, що включають в себе інноваційне мислення, креативність, адаптивність, повагу до іншого, глобальну обізнаність і комунікацію. Визнаючи необхідність краще готувати молодь, багато країн включають ці навички в освітню політику і освітні програми.

Наслідки недостатньої уваги, що приділяється таким навичкам і компетенціям в освіті, можна спостерігати в ряді областей. Вони включають в себе, наприклад, недостатню повагу до різноманітності (включаючи соціально-економічну, етнічну та гендерну особливості), нехтування екологічними проблемами, відсутність інновацій та соціальної підприємливості серед учнів, некритичне ставлення до існуючих програм і парадигм пізнання і діяльності.

Для того, щоб протистояти таким проблемам, багато країн і економік Азійсько-тихоокеанського регіону ввели або перебувають у процесі введення політики та освітніх програм змін, спрямованих на підвищене культивування у молоді таких «не-академічних» навичок та компетенцій. В 2013 році члени Мережі Інститутів освітніх досліджень Азійсько-тихоокеанського регіону (ERI-Net) в 2009 році прийняли рішення про дослідження цих проблем.

В рамках фази 1 у 2013 році ERI-Net досліджувала те, як різні країни та економіки в регіоні визначають і застосовують «не-академічні» навички (часто звані «не-когнітивними навичками») у своїй політиці, практиці та системі освітніх програм, і ідентифікувала виникаючі тенденції і проблеми. Ця доповідь синтезує десять окремих досліджень (звіти були отримані з Австралії, Гонконгу, Індії, Японії, Республіки Корея, Малайзії, Монголії, Філіппін, Шанхая (Китай) і Таїланду) і включає в себе важливу інформацію та ідеї, отримані в результаті обговорень у ході конференцій ERI-Net в 2013 році.

Цілями аналітичного дослідження було:

- (1) простежити рух в області «не-академічного» навчання в десяти системах освіти Азійсько-тихоокеанського регіону;

- (2) визначити можливі політичні рекомендації для просування і зміцнення всебічного і цілісного навчання;
- (3) продумати наступні стадії дослідження.

Термінологія дослідження ERI-Net

У даний час у рамках міжнародного дослідницького співтовариства використовується різноманітна термінологія для позначення категорій «не-академічного» знання, навичок, цінностей і позицій, глибоко необхідних і властивих життю в XXI столітті. Деякі міжнародні проекти або інститути надають перевагу терміну «навички XXI століття» або «навчання XXI століття» (наприклад, «Оцінювання і навчання навичкам XXI століття» [ATC21S], «Партнерство в ім'я навичок XXI століття» [P21], Азійське товариство і Міжнародне товариство технології в освіті), у той час як Організація з економічного співробітництва та розвитку (OECD) використовує термін «ключові компетенції»[60]. Крім того, існує також ряд інтерпретацій того, які конкретно навички, позиції і цінності належать до цієї категорії.

До сьогоднішнього дня серед членів ERI-Net не досягнутий консенсус з приводу єдиного терміну для позначення «не-академічних навичок», або «не-когнітивних навичок», «навичок XXI століття» або «трансверсальних компетенцій», і це відображено в доповідях з відповідних країн і економік. У доповіді з Філіппін використаний термін «не-когнітивні навички» («non-cognitive skills»). У доповіді з Республіки Корея використовується термін «виховання характеру». На щорічних зборах ERI-Net в жовтні 2013 був обговорений і прийнятий додатковий термін – «трансверсальні компетенції»[61]. Всі ці терміни широко використовуються і охоплюють навички, компетенції, цінності і позиції, необхідні для розвитку молоді, такі як співпраця, самодисципліна, винахідливість, повага до навколишнього середовища. Але для зручності досліджень і використання в освітній політиці експерти UNESCO дійшли згоди щодо застосування єдиного терміну: ***трансверсальні компетенції***.

Тенденції та проблеми в процесі інтеграції трансверсальних компетенцій в освіту

Наявні дослідження показують, що більшість національних освітніх програм рухається в бік інтеграції трансверсальних компетенцій у відповідь на ряд соціальних, економічних і культурних змін внаслідок глобалізації та швидкого розвитку і проліферації інформаційних і комунікаційних технологій[62].

---

[60] OECD—Organization for Economic and Co-operative Development (2005). Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary (DeSeCo). URL: http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf.

[61] Більше інформації про щорічні збори 2013 можна знайти тут: URL:http://www.unescobkk.org/en/education/epr/epr- partnerships / eri-net / eri-netseminar-2013-oct /

[62] European Commission (2002) Communication from the Commission concerning Corporate Social Responsibility: A business contribution to Sustainable Development. URL: http://trade.ec.europa.eu/doclib/docs/2006/february/tradoc_127374.pdf;

OECD—Organization for Economic and Cooperative Development (2005). Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary (DeSeCo). URL:http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf;

Hipkins, R., Boyd, S., & Joyce, C. (2005). Documenting learning of the key competencies: What are the issues? A discussion paper. Wellington: New Zealand Council for Educational Research;

Voogt, J. and Pelgrum, H. (2005). ICT and curriculum change. Human Technology: an Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments, Vol. 1 (2), pp. 157–75.

У своєму огляді дев'яти теоретичних систем з трансверсальних компетенцій Choo, Sawch і Villanueva[63] дійшли висновку, що однією з головних проблем є те, як найкраще інтегрувати трансверсальні компетенції в існуючі освітні програми. На додаток до цього Dede[64] підкреслює, що в дискусіях навколо цієї проблеми мало уваги приділяється тому, що ці аспекти насправді дуже нові, а також у чому полягає корисність трансверсальних компетенцій для студентів. Це є проблемою, оскільки компетенції, що визначені як трансверсальні, не обов'язково є новими або повністю відсутніми в існуючих освітніх програмах (наприклад, співробітництво). Інші проблеми стосуються того, як і до якої міри трансверсальні компетенції повинні включатися в національні освітні програми, як це обговорює Trier[65].

Є декілька підходів до розміщення трансверсальних компетенцій в існуючих освітніх програмах. Один з основних теоретичних підходів до трансверсальних компетенцій полягає у тому, щоб не ігнорувати значення освоєння основних предметів (тобто, математики, природознавства, мов, мистецтва і соціальних досліджень). Він припускає знаходження широких і сучасних тем, які пов'язують трансверсальні компетенції з основними предметами. Наприклад, екологічна грамотність вимагає, щоб учні мали всеосяжне розуміння екологічних проблем і перетворювали свої знання у практичну діяльність. Це означає, що вони не тільки повинні бути здатні аналізувати й оцінювати проблеми, а й приймати обґрунтовані, консолідовані та відповідальні рішення як громадяни[66].

Gordon і співавтори[67], проаналізувавши освітній досвід різних країн, виокремили три шляхи інтеграції трансверсальних компетенцій в національні освітні програми:

- (1) додавання трансверсальних компетенцій до вже існуючих освітніх програм в якості нових предметів, або в якості нового контенту в рамках традиційних предметів;
- (2) інтеграція трансверсальних компетенцій в якості міжпредметних, що лежать в основі всіх дисциплін;
- (3) прийняття трансверсальних компетенцій як частини нових освітніх програм, в яких традиційна структура шкільних та університетських предметів трансформується.

На основі своїх досліджень і аналізу досвіду сімнадцяти країн Organization for Economic and Co-operative Development (OECD) Ananiadou і Claro[68] зробили висновок, що трансверсальні компетенції в багатьох країнах інтегровані в якості міжпредметних (наприклад, у Бельгії, Новій Зеландії, Фінляндії та Республіці Корея). Однак, вони також

---

[63] Choo, S., Sawch, D. & Villanueva, A. (2012). Educating for Twenty-first Century Global Capacities: Summary of Report. New York: Studies in Educational Innovation. URL:http://globalsei.org/WP/wp-content/uploads/2012/07/Educating-for-Twenty-First-Century-Global-Capacities.pdf(Accessed 5 September2012.

[64] Dede,C.(2010) ComparingFrameworks for 21st Century Skills. In 21st Century Skills, edited by J. Bellanca and R.Brandt.Bloomington,IN: Solution Tree Press, pp.51-76; Dede,C.(2010) A Multi-user Virtual Environment for Building and Assessing Higher Order Inquiry Skills in Science. British Journal of Educational Technology, 41 (1), pp.56-68.

[65] Trier (2002) Yearbook. URL: http://www.classmates.com/yearbooks/New-Trier-High-School/233688; Trier (2003) Yearbook. URL: http://www.classmates.com/yearbooks/New-Trier-High-School/233688

[66] Schneider, U.J. (1997). The Situation of Philosophy, the Culture of the Philosophers: Philosophy in the New Germany. Social Research: An International Quarterly Volume 64, No. 2 (Summer 1997): 281-300.

[67] Gordon,J.,Halasz,G., Krawczyk,M., Leney,T., Michel,A., Pepper,D., Putkiewicz,E., Wiśniewski, J. (Project Coordinator). Key competences in Europe: opening doors for lifelong learner across the school curriculum and teacher education. Center for Social and Economic Research. CASE Network Reports No. 87., Warsaw, 2009.

[68] Ananiadou, K., and Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. Paris: OECD. URL: http://www.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-skills-and-competences-for-new-millennium-learners-in-oecdcountries_218525261154 [April 2011].

зазначили, що контент, пов’язаний з інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ), доданий в якості нового і окремого предмета.

Серед різних підходів до інтеграції трансверсальних компетенцій в існуючі освітні програми можна виокремити недавні дослідження, спрямовані на підтримку інкорпорації трансверсальних компетенцій в програми навчання в цілому, внаслідок складної та міждисциплінарної природи цієї області[69]. Дійсно, багато країн в регіоні ввели політику і освітні програми, націлені на культивування трансверсальних компетенцій (наприклад, Австралія, Гонконг і Японія). Однак багато досліджень, які на сьогоднішній день проведені, не включають в себе досвід азійсько-тихоокеанського регіону. З сімнадцяти країн-учасниць OECD, які брали участь в дослідженні Ananiadou і Claro, тільки Республіка Корея була з цього регіону. Саме тому дослідницький проект ERI-Net має велике значення і своїми результатами робить значний внесок в існуючі дослідження трансверсальних компетенцій за допомогою збору та документування точок зору та ідей з азійсько-тихоокеанського регіону.

Методологія

Дослідницький проект за темою трансверсальних компетентностей в освітній політиці і практиці ERI-Net 2013 був проведений з березня по грудень 2013 року за участю десяти країн і економік.

Загальними питаннями дослідження були наступні:

• Який статус інтеграції та застосування трансверсальних компетенцій в освітній політиці і практиці в країнах Азійсько-тихоокеанського регіону?

• Який досвід набуто?

• Які висновки зроблено?

Відповідно до пошукового характеру досліджень основа дослідження передбачала використання ряду можливих підходів. У більшості звітів був прийнятий якісний метод. Запропоновані збір даних і методи аналізу включали в себе:

- (1) огляд політичних документів (наприклад, Конституції, планів національного розвитку і законів про освіту), рамок освітніх програм і пов'язаних з цим інструментів;
- (2) інтерв'ю з зацікавленими особами;
- (3) опитування керівництва, вчителів, викладачів.

Дослідження привело до різноманітних результатів, які наочно демонструють широкий спектр точок зору, інтерпретацій і визначень трансверсальних компетенцій в Азійсько-тихоокеанському регіоні. Ймовірно, це могло стати наслідком використання цілого ряду різних підходів до дослідження, але це також може бути відображенням різних ситуацій і контекстів дослідження.

[69] Albaum, G., Yu, J., Wiese, N., Herche, J., Evangelista, F., & Murphy, B. (2010). Culture-based values and management style of marketing decision makers in six Western Pacific Rim countries. Journal of Global Marketing, 23(2), 139-151;
Voogt, J. & Roblin, N.P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies, Journal of Curriculum Studies, 44:3, 299-32. URL: http://www.riic.unam.mx/doc/A%20comparative%20analysis%20of%20international%20framworks%20for%2021%20century%20competences.pdf

Робочі визначення трансверсальних компетенцій

В якості основи для дослідження трансверсальних компетенцій в освіті Секретаріат ERI-Net розробив попередні рамки для визначення, що включають в себе чотири широкі області навичок, компетенцій, цінностей та/ або атрибутів. Ними є (Таблиця 1):

- (1) критичне і інноваційне мислення;
- (2) навички міжособистісного спілкування;
- (3) інтра- персональні навички (їх можна назвати «практиками себе» (Фуко));
- (4) глобальне громадянство (космополітизм).

Таблиця 1

Робочі визначення трансверсальних компетенцій, запропоновані UNESCO

Області компетенцій	*Приклади ключових характеристик*
Критичне і інноваційне мислення	Креативність, підприємництво, винахідливість, навички застосування, рефлексивне мислення, обгрунтоване прийняття рішень
Інтер-персональні навички (навички міжособистісного спілкування)	Презентаційні та комунікаційні навички, лідерство, організаційні навички, робота в команді, співпраця, ініціатива, комунікабельність, колегіальність
Інтра-персональні навички	Самодисципліна, ентузіазм, наполегливість, самомотивація, співпереживання, чесність, цілеспрямованість
Глобальне громадянство	Поінформованість, толерантність, відкрітість, повага до різноманітності, інтеркультурне розуміння, здатність залагоджуваті конфлікти, громадянська / політична участь, повага до навколишнього середовища

Ключові висновки і аналіз: політики та освітні програми

Проведені дослідження показують, що всі досліджувані країни та економіки рухаються або починають рухатися в напрямку до все більшого акцентування на трансверсальних компетенціях як порядку денного для своєї освіти. Дійсно, більшість розглянутих у звітах систем освіти останнім часом приступили до політики включення або вдосконалення трансверсальних компетенцій як значної частини порядку денного своєї освітньої політики. Однак дослідження також показують, що існує значна різноманітність, наприклад, у точках зору, стимулах і стадіях імплементації реформістських ініціатив і змін. Крім того, рамки дослідження дозволяли дослідникам підійти до питань дослідження під різним кутом зору. В результаті звіти також варіюються за своєю спрямованістю і контентом. Деякі звіти документують, що мали місце значні реформи в освіті, в яких трансверсальні компетенції відігравали провідну роль (наприклад, Філіппіни, Гонконг і Малайзія).

Незважаючи на відмінності і різноманітність, що містяться в цих доповідях, результати дослідження дають чіткі докази існування загальної тенденції до інтеграції трансверсальних компетенцій в освітню політику і освітні програми, а викладання трансверсальних компетенцій перемістилося за рамки теорії і стало важливим елементом освітньої практики. Це свідчення може стимулювати українську освітню систему до того, щоб почати зміни в своїй політиці та освітніх програмах.

Обгрунтування інтеграції трансверсальних компетенцій в освіту

Десять звітів країн Азійсько-тихоокеанського регіону дають детальне уявлення про різні стимули і підстави для введення та інтеграції трансверсальних компетенцій у

відповідні системи освіти. Вони можуть бути зведені в три дискурси, що відповідають трьом широким перспективам: економічному, соціальному і гуманітарному дискурсу, і глобальній, регіональній та персональній перспективі, як це показано в Таблиці 2.

Таблиця 2

Обґрунтування інтеграції трансверсальних компетенцій в освіту

	Економічний дискурс	*Соціальний дискурс*	*Гуманітарний дискурс*
Глобальна перспектива	Конкуренто-спроможність	Розуміння і мир	Глобальне громадянство
Національна перспектива	Зростання ВВП	Індекс людського розвитку	Патріотизм
Персональна перспектива	Працевлаштування	Спільнота/ гармонія	Моральне виховання

Для більшості країн і економік, які брали участь у дослідженні ERI-Net, обгрунтування руху до інтеграції трансверсальних компетенцій в освіту є комбінацією вище означених дискурсів та перспектив. На перший погляд економічний дискурс виглядає як самий сильний драйвер цього руху, наприклад, підвищення економічного розвитку і зростання міжнародної конкуренції наводиться Японією, Монголією, Таїландом і Малайзією як обгрунтування освітніх реформ, націлених на інтеграцію трансверсальних компетенцій. Деякі країни та економіки у якості важливого обґрунтування наводять фактор працевлаштування молодих людей (наприклад, Австралія, Монголія і Таїланд). Це випливає з імпліцитного фактора зміни робочих місць і, отже, зміни очікувань, покладених на молодих працівників.

У той же час, деякі країни і економіки також виділяють соціальний і гуманітарний дискурси, в яких освіта розглядається як механізм для зміцнення низки соціальних, етичних і моральних атрибутів серед молоді, таких як національна ідентичність, повага до різноманітності, толерантність і емпатія, очевидні, наприклад , в «вихованні характеру» в Республіці Корея і в сильному акценті на такі компетенції у всіх навчальних програмах в Малайзії.

З цих звітів стає ясно, що всі країни та економіки розглядають інтеграцію трансверсальних компетентностей як імператив для цілісного розвитку своєї молоді, а отже своїх суспільств. Усі звіти апелюють до змін у глобальному і соціальному контекстах, включаючи зростання загрози війни і соціальних заворушень, як важливих факторів просування трансверсальних компетенцій. Останні розглядаються як невід'ємна частина зміцнення позицій і міжособистісних якостей, необхідних для того, щоб впоратися, наприклад, з невизначеністю та змінами. Жодна з досліджених систем освіти не розглядає придбання знання і «когнітивні» навички як єдину мету освіти.

Позиціонування трансверсальних компетенцій у політичних документах

Хоча всі країни та економіки, які брали участь у дослідженні, чітко показують, що інтеграція трансверсальних компетенцій є однією з ключових реформ в освіті, але те, як ці реформи розглядаються, формулюються і позиціонуються в політичних документах, виглядає по-різному. Деякі країни та економіки використовують специфічні терміни та визначення трансверсальних компетенцій у своїх політичних документах (наприклад, «навички 21 століття» в Малайзії, «життєві навички» в Таїланді, «загальні навички» і «цінності і установки» в Гонконзі і «енергія для життя» в Японії).

В Індії Центральна Рада з середньої освіти (CBSE) використовує до трансверсальних компетенцій такі вирази як «життєві навички», «міжпредметні навички», «установки» і

«цінності». Інші країни та економіки не використовують конкретний термін «трансверсальні компетенції», але останні залишаються експліцитно і імпліцитно інтегрованими в їх ключові освітні завдання.

Наприклад, у випадку Японії окремі аспекти трансверсальних компетенцій містяться в освітніх актах, таких як Основний закон про освіту 2006 року, Закон про шкільну освіту та Національне керівництво освітніми програмами. Однак, у випадку Монголії, наприклад, відсутні конкретні політики, плани або проекти, відкрито націлені на інтеграцію трансверсальних компетенцій, проте більшість тих керівників, кого проінтерв'ювали в ході дослідження, розглядають такі компетенції як в найвищій мірі важливі.

Підходи до імплементації трансверсальних компетенцій

Десять країн-учасниць задокументували різноманітні підходи, за допомогою яких їхні уряди розробили свої системи освітніх програм або інші методи для включення трансверсальних компетенцій. Хоча кожне дослідження показує різні освітні системи, які застосовують різні підходи, загалом, існує два типи підходів:

- (a) аналітичний підхід;
- (b) холістський підхід.

При аналітичному підході навчання трансверсальним компетенціям здійснюється за допомогою кластера областей навчання або дослідів навчання, кожен з яких прагне надати індивіду конкретну компетенцію. Виконання цільового завдання є таким чином задовільною імплементацією всіх елементів кластера. Елементи кластера можуть або не можуть розглядатися як нерозривно пов'язані один з одним. Цей підхід, за всіма ознаками, був застосований усіма країнами, за винятком Японії.

Холістський підхід сприймає навчання трансверсальним компетенціям як найважливіший аспект навчання і, отже, розглядає його як міжпредметний (інтер- і трансдисциплінарний) концепт, в якому мають місце різні види діяльності, тобто, навчання трансверсальним компетенціям як схема, яка несе в собі загальний месидж. При типовому холістському підході схема не може диктувати конкретні види діяльності, які необхідно здійснити; скоріше це залишається навчальним закладам та викладачам.

Японія надає типовий приклад холістського підходу, який, згідно з дослідженням, проведеним в Японії, залишається предметом ретельного вивчення та обговорення в країні: «смак до життя», «енергія до життя», «життєвий запал», практична здатність діяти в світі, мислення у дусі співпраці і здатність до вирішення проблем, базова грамотність (освіченість) як інструмент мислення.

Аналітичний підхід часто включає в себе чіткий перелік видів діяльності, а часом навіть критерії реалізації, і, отже, є більш простим для вимірювання та фінансування. Холістський підхід, з іншого боку, з його загальним досягненням цілей забезпечує сильну тему і месидж. Він залишає більше простору для інтерпретації викладачам, і можна стверджувати, що він є більш сталим, оскільки викладачі зазвичай відчувають велику відповідальність за свою політику і, отже, схильні більш активно брати участь у її реалізації. Однак він може бути більш важким для вимірювання та порівняння досягнень студентів, так як холістський підхід може призвести до різних проектів.

Моделі інтеграції

Різні освітні системи використовують різні методи інтеграції викладання та навчання трансверсальним компетенціям в освітню програму. Існують в основному три способи, за допомогою яких здійснюється навчання трансверсальним компетенціям:

- Конкретний предмет: навчання трансверсальним компетенціям включається як чітко визначений предмет в рамках формальної структури навчальної програми, наприклад, як предмет з конкретними цілями та навчальним планом для формального викладання;

- Між- и трансдисциплінарний спосіб: навчання трансверсальним компетенціям здійснюється через перетин, інфільтрацію та / або основи всіх «вертикальних предметів», тобто традиційних шкільних і університетських предметів;

- Позакласний спосіб: навчання транверсальним компетенціям є частиною шкільного та університетського життя і цілеспрямовано вбудовано в усі типи поза-класної / поза-аудиторної діяльності.

Ці три методи не є взаємовиключними і кілька способів можуть використовуватися в будь-якій окремій освітній системі. На основі аналізу звітів можна зробити висновок про те, що більшість країн і економік використовують щонайменше два методи. Наприклад, навчальна програма Австралії імпліцитно і експліцитно включає трансверсальні компетенції в усі види освітньої діяльності. Для цього австралійська освітня програма надає детальну інформацію щодо кожної здібності і про те, як вона може бути застосована в кожній із дисциплін.

У Таїланді основна освітня програма базової освіти визначає «життєві навички» як важливі здібності, які повинен розвивати в собі кожен учень. Життєві навички інтегровані в кожен предмет, але при цьому вони також окремо викладаються за допомогою різноманітних проектів, які вимагають співпраці шкільної/університетської адміністрації, батьків і співтовариств.

Малайзія використовує крос-дисциплінарний метод, але також розвиває трансверсальні компетенції за допомогою позакласної роботи, такої як участь у громадських об'єднаннях, клубах, іграх та спорті.

У Монголії викладання трансверсальних компетенцій імпліцитно відбувається у всіх предметах, в окремих факультативах і в програмі «Чесна монгольська дитина».

В Індії трансверсальні компетенції є інтегрованими транс-дисциплінарно (наприклад, мова і природознавство), хоча також існують конкретні предмети (моральне виховання) і позакласна робота (наприклад, участь у таких організаціях, як скаутські). Хоча крос-дисциплінарна інтеграція (cross-subject, cross-curricular method) трансверсальних компетенцій виглядає найбільш популярним способом в цих десяти звітах, деякі навички / знання, такі як навички ІКТ та громадянство, викладаються як окремі предмети. Наприклад, в Шанхаї предмети під назвою «Праця і техніка» та «Інформаційні технології» націлені на оснащення учнів навичками ІКТ, необхідними для працевлаштування.

У Малайзії «громадянська освіта» викладається як окремий предмет для всіх учнів, і в той же час також пропонується вивчення ісламу і «моральне навчання». На Філіппінах «навчання цінностям», серед іншого, вчить цінностям патріотизму і націоналізму. У Монголії «робота над проектом» націлена на розвиток здатності учнів визначати пріоритети і знаходити вирішення нагальних проблем і на участь молоді у соціальній та громадській діяльності. У разі Індії, «моральну освіту» розроблено для акценту на розвиток моральних цінностей.

Класифікація навичок, компетенцій, цінностей і атрибутів

У цьому розділі, насамперед, обговорюються навички та компетенції, що широко зустрічаються в десяти країнах і економіках. На малюнку 1 представлено кількість країн і економік, які згадують навички та компетенції, перераховані в робочому визначенні. Більшість висновків об'єднано в наступних пунктах.

Рисунок 1

Навички та компетенції, що відносяться до освітніх політик всіх країн і економік

	Number of Countries	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Critical and innovative Thinking Критичне та Інноваційне мислення	Critical thinking Критичне мислення	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Innovative thinking Інноваційне мислення	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Creativity Креативність	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
	Entrepreneurship Підприємництво	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
	Resourcefulness Винахідливість	■	■	■	■	■	■	■	■			
	Application skills Навички застосування	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
	Reactive thinking Реактивне мислення	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Reasoned decision-making Обгунтоване прийняття рішень	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Inter-personal Skills Міжособистісні навички	Presentation skills Презентаційні навички	■	■	■								
	Communication skills Навички спілкування	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Leadership Лідерство	■	■	■								
	Organisational skills Організаційні навички	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
	Teamwork Робота в команді	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
	Collaboration Співпраця	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Initiative Ініціатива	■	■	■	■	■						
	Sociability Комунікабельність	■	■	■	■	■	■	■				
	Collegiality Колегіальність	■	■	■	■	■	■	■				
Intra-personal Skills Внутрішньо-особистісні навички	Self-discipline Само-дисципліна	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
	Enthusiasm Ентузіазм	■	■	■								
	Perserverance Наполегливість	■	■	■	■	■	■	■	■			
	self-motivation Самомотивація	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
	Compassion Співчуття	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
	Integrity Цілісність, чесність	■	■	■	■	■						
	Commitment Зобов'язаність	■	■	■								
Global Citizenship Глобальне громадянство	Awareness Поінформованість	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
	Tolerance Толерантність	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
	Openess	■	■	■	■	■	■	■				

	Відкритість	■	■	■	■	■	■	■				
	Pespect for diversity Повага до різноманітності	■	■	■	■	■	■	■	■			
	Intercultural understanding Інтеркультурне розуміння	■	■	■	■	■	■	■	■			
	Ability to resolve conflicts Здатність вирішувати конфлікти	■	■	■	■	■	■	■				
	Civic/political participation Громяданська і політична участь	■	■	■	■	■	■	■				
	Respect for the environment Повага до навколишнього середовища	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
Physical and Psychological Health Фізіологічне і психологічне здоров'я	Healthy lifestyle Здоровий спосіб життя	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
	Healthy feeding Здорове годування	■	■	■	■							
	Physical fittness Фізична підготовка	■	■	■	■	■						
	Empathy Емпатія	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
	Self-respect Само-повага	■	■	■	■	■	■	■	■			

Навички та компетенції, виявлені у всіх десяти країнах

Є шість навичок та компетенцій, пов'язаних з освітньою політикою всіх країн і економік. До них відносяться «критичне мислення», «інноваційне мислення», «рефлексивне мислення» і «обгрунтоване прийняття рішень», включені в категорію «Креативного та інноваційного мислення»; і «Комунікативні навички» і «Співробітництво», включені в категорію «Міжособистісних відносин» (виділені на Малюнку 1, наведеному нижче).

Провідна роль належить креативному та інноваційному мисленню. Ця область розглядається як важлива усіма країнами та економіками, які брали участь в дослідженні. «Критичне мислення», «інноваційне мислення» і «обгрунтоване прийняття рішень» включили в свою політику і освітні програми всі країни та економіки. «Креативність» і «підприємливість» відзначені в дев'яти країнах і економіках, «навички застосування» – у восьми, і «винахідливість» – у семи.

Міжособистісні навички варіюються залежно від країн і економік. Хоча навички та компетенції, об'єднані в категорію «Міжособистісних навичок», вказані в освітній політиці багатьох країн і економік, є відмінності в конкретних навичках і компетенціях. «Комунікативні навички» і «співпраця» згадуються в політиці та навчальних програмах всіх країн і економік. Вісім разів згадуються «організаційні навички» і «робота в команді». «Комунікабельність» і «колегіальність» згадуються в семи випадках, «ініціатива» – у п'яти, а «лідерство» і «навички презентації» – в трьох. Інші навички та компетенції, згадані в результатах дослідження, які потенційно підходять для цієї категорії: «любов» (Малайзія), «етикет в розмовній і письмовій мові» (Республіка Корея) і «здатність до компромісу» (Республіка Корея).

Слід звернути увагу на різні інтерпретації глобального громадянства. Навички та компетенції, що відносяться до цієї категорії, згадуються в політиці та / або освітніх програмах всіх країн. «Поінформованість» згадується в дев'яти звітах; «толерантність» і «повага до навколишнього середовища» згадуються у восьми звітах; «повага до

різноманітності» та «міжкультурне розуміння» – у семи; «відкритість», «здатність залагоджувати конфлікти» і «громадянська / політична участь» – в шести. Інші навички та компетенції, які потенційно підпадають під цю категорію: «відповідальність» (Австралія, Гонконг, Японія, Малайзія, Філіппіни, Шанхай і Республіка Корея); «етичне розуміння» (Австралія, Гонконг, Монголія і Японія), «почуття приналежності / єдності» (Австралія, Монголія і Республіка Корея); «повага до національної мови», «культура, звичаї і етика» (Монголія); «національна ідентичність і патріотизм» (Гонконг, Малайзія, Монголія, Японія, Філіппіни і Шанхай); «оцінка та збереження місцевої мудрості» (Таїланд); «лояльність» (Малайзія); «повага до соціальних норм» (Республіка Корея і Філіппіни); «повага до прав людини» (Малайзія, Філіппіни і Республіка Корея); «демократичні процедури і справедливість» (Республіка Корея); «повага до цінностей спільноти» (Республіка Корея і Філіппіни); і «взаєморозуміння і мир» (Республіка Корея).

Хоча фізичне і психічне здоров'я було додаткової областю дослідження, в деяких звітах задокументовано в програмних документах наявність навичок і компетенцій, що мають відношення до цієї області. В Індії, наприклад, зафіксований сильний акцент на програмі з йоги, на здоров'ї і харчуванні. Сприяння «здоровому способу життя» та «емпатії» були згадані у восьми звітах, в той час як «самоповага» була згадана в семи звітах, а «фізична підготовка» була згадана в п'яти звітах. Інші приклади згаданих навичок та компетенцій, які потенційно підпадають під цю категорію, включають в себе «фізичний і естетичний розвиток» (Малайзія), «вміння справлятися з кризою» (Шанхай) і «управління емоціями і стресом» (Таїланд та Індія).

Відзначена важливість інформаційних і комунікаційних технологій. Хоча навички та компетенції, що відносяться до ІКТ, не були включені в робоче визначення трансверсальних компетенцій, дев'ять країн і економік згадали, що придбання навичок ІКТ є важливим. В освітній політиці семи країн і економік в якості навичок у сфері ІКТ були названі: «уміння у сфері ІКТ» (Шанхай), «ІТ-грамотність» (Гонконг), «застосування технологій» (Японія), «цифрова грамотність» (Монголія), «візуальна і інформаційна грамотність» та «медіа-грамотність» (Філіппіни), «медіа та інформаційна грамотність» (Таїланд) і «вміння етично грамотно і делікатно користуватися ІКТ» (Австралія і Республіка Корея).

Відмінності в навичках і компетенціях, згаданих в освітній політиці десяти країн і економік

Проведені дослідження ілюструють безліч навичок та компетенцій, які відображають різні місцеві контексти. Основні висновки підсумовані в двох наступних пунктах:

- 1) навички та компетенції, унікальні для конкретних країн;
- 2) навички та компетенції, згадані низкою країн і економік.

Навички та компетенції, унікальні для конкретних країн

Деякі унікальні навички та компетенції, знайдені в освітній політиці конкретних країн, відображають відмінність місцевих потреб і контекстів. Вони включають в себе:

- «вміння справлятися зі стресом»;
- «йога і здоров'я» (Індія);
- «емоційна вихованість» (Малайзія);
- «глобальна духовність» (Філіппіни);
- «етикет усного та писемного мовлення»;
- «кібер-етикет» (Республіка Корея).

В Індії реформою освіти 2006 введені «навички для протидії стресу» для зменшення екзаменаційного стресу у учнів. До цього «йога і здоров'я» була згадана в 2005 році в

Національній системі освітніх програм для підтримки фізичного і психологічного здоров'я учнів. Доповідь Малайзії пояснює «емоційну вихованість» як концепт, який містить в собі ряд ключових навичок і атрибутів, таких як «здатність до почуття емпатії» і «само-свідомість». У Філіппінах «глобальна духовність» додана як одна з ключових цінностей системи освіти. «Глобальна духовність» включає в себе «віру в Бога», «внутрішнє умиротворення», «релігійну толерантність» і «загальну єдність». Ці навички та компетенції повинні стати для учнів підставою для «міцного морального і духовного керівництва», одним з бажаних результатів в системі середньої і вищої освіти Філіппін. У Республіці Корея у відповідь на нещодавнє зростання хуліганства в школах, уряд прийняв в 2012 році документ «Запобігання хуліганству в школах», який сприяє моральному вихованню, підтримує сім'ї і спільноти і навчає відповідним способам он-лайн комунікації. З урахуванням цього, в освітні програми були введені «етикет усного та писемного мовлення», а також «кібер-етикет». Компоненти «кібер-етикету» включають в себе відповідне користування сервісами соціальних мереж, таких як Фейсбук, і знання, як захиститися від хуліганства та нав'язливості в інтернеті.

Навички, згадані в ряді країн і економік

Є навички та компетенції, загальні для ряду країн. Такі навички та компетенції включають в себе:

- «навчання незалежності» (Австралія і Японія);
- «прийняття ризику» (Гонконг, Малайзія і Філіппіни);
- «почуття приналежності» (Австралія, Шанхай і Малайзія).

«Навчання незалежності» згадується в освітній політиці Австралії та Японії. У Австралійській освітній програмі для раннього дитинства «Система ранніх років навчання» одним з результатів навчання є «діти, які є впевненими в собі і захопленими учнями». Від дітей очікується посилення їхньої цікавості і само-мотивації у навчанні, а також знання того, як використовувати наявні інструменти для поліпшення свого навчання. Гонконг, Малайзія і Філіппіни називають у своїй освітній політиці «прийняття ризику». У Малайзії цей навик пояснюється як «готовність йти на ризик і долати проблеми» і він повинен розвиватися за допомогою позакласної діяльності, такої як спорт. Що до «почуття приналежності», то Австралія, Шанхай і Малайзія прочитують його по-різному, як «близькість», «почуття спільності» (Австралія), «патріотизм» (Шанхай) і «національна ідентичність» (Малайзія). В Австралійському контексті «почуття приналежності» означає «я» у ставленні до інших і до світу в широкому сенсі слова. У Шанхаї та Малайзії «почуття приналежності» відноситься до зв'язку між індивідами і нацією, як це виражено в «патріотизмі» (Шанхай) і «національній ідентичності» (Малайзія).

Додаткові важливі ключові компетенції

Країнні дослідження також документували ряд компетенцій, які підпадають під різні області рамок ЮНЕСКО, але не були включені в них як ключові приклади. Враховуючи частоту, з якою ці компетенції були згадані в дослідженнях, UNESCO вважає корисним включити їх в рамки власних пропозицій. Вони включають в себе:

- самосвідомість (яка вимагає само-рефлексії та само-розуміння / инсайта);
- етичне розуміння;
- відповідальність (по відношенню до себе, інших, до спільноти і світу в цілому, включаючи усвідомлення взаємних прав);
- гнучкість і адаптивність;
- почуття приналежності (яке було відображено в таких термінах як близькість, почуття спільності, солідарність і інклюзивність);

- здатність до самостійного навчання.

Таблиця 3

Рамки трансверсальних компетенцій UNESCO

Область	*Приклади ключових навичок та компетенцій*
Критичне і інноваційне мислення	Креативність, підприємливість, винахідливість, навички застосування, рефлексивне мислення, обгрунтоване прийняття рішень
Міжособистісні навички	Комунікативні навички, організаційні навички, робота в команді, співробітництво, товариськість (комунікабельність), колегіальність, емпатія, співпереживання
Внутрішньо-особистісні навички	Самодисципліна, здатність до незалежного навчання, гнучкість і адаптивність, наполегливість, самомотивація, співпереживання, чесність, прийняття ризику, самоповага
Глобальне громадянство	Інформованість, толерантність, відкритість, відповідальність, повага до різноманітності, етичне розуміння, інтеркультурне розуміння, здатність залагоджувати конфлікти, демократична участь, вирішення конфліктів, повага до навколишнього середовища, національна ідентичність, відчуття приналежності
Медіа та інформаційна грамотність	Уміння знайти і отримати доступ до інформації за допомогою ІКТ, медіа, бібліотек та архівів, виражати і обмінюватися ідеями через ІКТ, використання медіа та ІКТ для участі в демократичних процесах, вміння аналізувати та оцінювати медіаконтент

Досягнення

Всі країни, які приступили до суттєвих реформ, націлені на інтеграцію трансверсальних компетенцій в освіту. Враховуючи складність проблеми, одне це можна вважати досягненням.

У випадку з Республікою Корея отримано звіт, що закладена міцна основа для морального виховання: зросло усвідомлення спільнотою важливості морального виховання; важливим визнається фізичне і художнє виховання; покращилося партнерство з місцевим співтовариством. Аналогічний прогрес підтверджує звіт з Таїланду. Хоча в багатьох випадках дослідники вважають, що потрібно більше часу для того, щоб належним чином оцінити вплив реформ (наприклад, в Австралії та Індії), у звітах засвідчено позитивні зміни.

Найбільші досягнення, як бачиться, відбулися в області міжособистісних навичок, таких як комунікабельність, презентація та навички участі в дискусії. Однак в Шанхаї і Таїланді також відзначено поліпшення в розвитку критичного мислення і креативності. Гонконг, Монголія і Шанхай відзначили, що відбулося деяке поліпшення компетенцій, що відносяться до глобального громадянства. Дослідження вважають, що освітні реформи, які включають в себе трансверсальні компетенції, сприяли поліпшенню праці викладачів і студентів.

Проблеми

Хоча дослідження відзначають суттєві досягнення в інтеграції трансверсальних компетенцій в освітню політику і практику, в них також відзначається ряд проблем і вузьких місць. Їх можна розділити на три групи: проблеми визначення, операціональні проблеми і системні проблеми.

Операціональні проблеми відносяться до незавершеної імплементації або реалізації політик. Оскільки інтеграція трансверсальних компетенцій в практику освіти може вимагати істотних змін у практиці викладання, то зрозуміло, що багато з таких операціональних

проблем відносяться до вчителів і викладачів. Наприклад, багато досліджень відзначають відсутність звітності або чітких механізмів оцінки як одну з головних проблем в інтеграції трансверсальних компетенцій в освіту (наприклад, Індія, Гонконг і Японія). Крім того, більшість країн і економік відзначає недостатність вміння вчителів як головне вузьке місце (наприклад, Монголія, Індія, Шанхай, Японія і Таїланд). Деякі також згадують недостатність стимулів для викладачів та вчителів (наприклад, Монголія і Австралія) і недостатність навчальних матеріалів і посібників (наприклад, Індія, Монголія, Таїланд і Австралія). Інші проблеми стосуються відсутності фінансування для імплементації змін. Звіт з Республіки Корея, наприклад, показує, що деякі політики, націлені на інтеграцію трансверсальних компетенцій, недостатньо фінансуються.

Системні виклики

Системні проблеми походять від системи освіти в цілому і не відносяться безпосередньо до конкретної політики. Наприклад, звіт з Японії чітко показує, що одним з вузьких місць для інтеграції трансверсальних компетенцій в практику освіти є невідповідність між навичками та компетенціями, які передбачає політика, і тим, як вони перевіряються (зокрема, на вступних іспитах до університету). Аналогічні проблеми були відзначені в Гонконгу, Шанхаї та Індії. Така невідповідність може виражатися в перевантаженні освітніх програм, як це зазначається у звітах з Австралії і Таїланду. Вона може також виражатися в опорі з боку батьків та учнів навчанню таким навичкам, що розглядається в якості одного з основних вузьких місць в Індії. У разі Республіки Корея в звіті наголошується, що «загальна організаційна культура школи» може не сприяти формуванню трансверсальних компетенцій (наприклад, моральному вихованню).

Таблиця 4

Приклади дефініційних, операційних і системних викликів

Дефініційні виклики	*Операційні виклики*	*Системні викликик*
Відсутність чіткості в обсязі трансверсальних компетенцій. Відсутність чіткості у бажаних результатах викладання трансверсальних компетенцій.	Відсутність механізмів оцінювання. Недолік матеріалів для викладання / вивчення трансверсальних компетенцій. Відсутність стимулів. Недостатні вміння вчителів і викладачів. Недостатній бюджет (невідповідність між політикою та бюджетом). Додаткове навантаження на вчителів і викладачів.	Велика кількість учнів у класі/студентів в кадем.групі Перевантажена навчальна програма. Тиск для досягнення необхідного рівня академічної успішності. Невідповідність зі вступними іспитами до ЗВО Нерозуміння з боку батьків та інших зацікавлених осіб. Загальна культура навчального закладу / спільноти.

Проведені дослідження чітко свідчать, що в Азійсько-тихоокеанському регіоні насправді має місце зростаюча тенденція до інтеграції трансверсальних компетенцій в освіту. Останнім часом всі десять систем освіти, зазначених у дослідженнях, ввели або рухаються в напрямку зміцнення існуючого аспекту трансверсальних компетенцій у своїх освітніх практиках та навчальних програмах. Дійсно, звіти малюють картину прихильності і рішучості країн-учасниць і економік зробити трансверсальні компетенції значущим компонентом своїх систем освіти.

Посилення акценту на трансверсальних компетенціях, мабуть, обумовлено шерегом економічних, соціальних і гуманітарних стимулів. Вони включають в себе потребу в прискоренні розвитку і збереженні конкурентоспроможності у все більш інтегрованому і взаємопов'язаному світі, а також потребою в забезпеченні більшої толерантності, поваги та розуміння щодо гендерної рівності, культурного розмаїття та екології для забезпечення сталого соціального та екологічного розвитку.

Важливо відзначити, що до цих пір не існує єдиного або когерентного руху для придбання трансверсальних компетенцій. Швидше країни і економіки в усьому світі почали свій рух у бік інтеграції трансверсальних компетенцій в освіту добровільно, виходячи зі своїх власних конкретних потреб, що випливають з їх конкретних обставин. Як наслідок, рамки, контексти, компетенції, способи і очікування від інтеграції трансверсальних компетенцій варіюються в різних системах освіти. Враховуючи велику різноманітність систем освіти в Азійсько-тихоокеанському регіоні, можливо найбільш підходящим виходом є те, щоб системи освіти просувалися до змін у відповідності зі своїми специфічними потребами та контекстом. Однак, хоча нематеріальна природа трансверсальних компетенцій дає можливість для різних визначень та інтерпретацій, існує також потреба для країн і економік погодити спільний шлях для просування і придбання молодими людьми трансверсальних компетенцій.

У сфері трансверсальних компетенцій певна ступінь подвійності і невизначеності є очікуваною. Однак для забезпечення тривалого прогресу в цій області існує потреба у класифікації навичок, цінностей і компетенцій, про які можна сказати, що вони підпадають під трансверсальні компетенції, що є першим кроком до концептуалізації. Аналіз навичок та компетенцій, згаданих у звітах, показав, що з невеликими поправками формат ERI-Net добре підійшов для створення попереднього відправного пункту для класифікації (і, отже, концептуалізації). Тут важливо зазначити, що він не передбачає ні точного визначення трансверсальних компетенцій, ні встановлення єдиної системи відліку для цієї області, швидше його слід розглядати як безперервний процес. Прояснення визначення трансверсальних компетенцій є областю, яка продовжує формуватися і розвиватися в процесі практики.

В цілому, звіти ілюструють важливий глобальний рух, який закликає до необхідності для освіти рухатися за межі набутого знання та навичок грамотності, які були переважаючою метою освіти в економічному дискурсі формальної освіти, починаючи з 1960-х років. Це рух, який є важливою віхою в освіті, дійсно відповідає епосі, в рамках якої ми відходимо від суто виробничої моделі економіки. У цьому контексті дослідження ERI-Net трансверсальних компетенцій в освіті сприяє такому процесу розвитку.

Висновки і рекомендації

Хоча характер цього аналізу є насамперед дослідницьким, висновки цього дослідження дають стимул для країн і економік у всьому світі для розгляду питання про прийняття трансверсальних (транскультурних, трансферабельних) компетенцій як важливої частини своєї освітньої політики[70]. Це питання слід розглядати не тільки як питання збереження економічної конкурентоспроможності, соціальні зміни і зміни робочих місць також представляють собою значні стимули для систем освіти до руху за рамки наявних

[70] Горбунова Л. (2016). Ключові компетенції у транснаціональному освітньому просторі: визначення та імплементація // Філософія освіти.Philosophy of Education, 2016, № 2(19). – С. 97-117. URL: www.philosopheducation.com

знань і навичок. Виходячи з висновків цього дослідження, можна запропонувати наступні рекомендації для освітньої політики України:

1. Придбання трансверсальних компетенцій є релевантним для всіх, хто навчається, незалежно від рівня розвитку країни і економіки та рівня освіти. Існує загальне переконання, що основам грамотності повинен бути відданий першочерговий пріоритет, і що трансверсальні компетентності, отже, повинні бути введені на більш пізньому етапі. Однак такий підхід негативно позначається на розвитку, позаяк трансверсальні компетенції необхідні всім, незалежно від етапу економічного і соціального розвитку країни та економіки. Більш того, багато трансверсальних компетенцій, таких як організаційні навички, наполегливість, самодисципліна та командна робота, як було доведено, є важливими факторами для поліпшення навчання і знань. Таким чином, трансверсальні компетенції мають бути інтегровані в освітню політику і практику всіх освітніх програм, від виховання та освіти в ранньому віці до вищої освіти, як у системі формальної, так і неформальної освіти.

2. Уряду слід покласти трансверсальні компетенції в основу освітнього політичного порядку денного. Для того, щоб трансверсальні компетенції були повністю інтегровані в освітню систему, важливо щоб існувала когерентність і узгодженість в системах освіти, від одного рівня освіти до іншого, а також між освітніми програмами, педагогікою та оцінюванням. Трансверсальні компетенції, отже, повинні бути керівним принципом освітньої політики та практики, а не додатковою областю, утиснутої в освітні програми, які і так вже стиснуті до межі з точки зору розподілу часу і ресурсів.

Вчителі і викладачі мають бути краще підготовлені і винагороджуватися за свою роботу з інтеграції трансверсальних компетенцій в освітній процес. Вони, ймовірно, є найбільш важливою ланкою в процесі успішної інтеграції трансверсальних компетенцій в освіту на рівні навчальної аудиторії. Дослідження показало, що вчителі в регіоні не відчувають себе достатньо підготовленими і мотивованими, щоб відійти від ролі передавачів знання до ролі посередників у навчанні. Отже, дуже важливо розвивати уміння вчителів і викладачів інтегрувати і викладати трансверсальні компетенції за допомогою тренінгів, професійної підтримки та доступу до матеріалів для викладання та навчання. Вчителі і викладачі повинні також відповідним чином отримувати винагороду за свої зусилля.

3. Необхідно просувати обізнаність і розуміння трансверсальних компетенцій серед ключових зацікавлених осіб. Хоча важливість трансверсальних компетенцій визнана урядами та політиками країн і економік, які брали участь в даному дослідженні, деякі дослідження показують, що поняття трансверсальних компетенцій залишається незрозумілим або не схваленим іншими ключовими зацікавленими особами, такими як батьки, роботодавці та члени спільноти. Цей недолік знання та обізнаності може серйозно підірвати імплементацію політики, націленої на інтеграцію трансверсальних компетенцій в освіту. Уряду / школам / університетам, ймовірно, слід розглянути можливість організації пропаганди та просвітницької роботи для зростання розуміння і зміцнення зацікавленості серед ключових зацікавлених осіб.

В якості одного з найперших досліджень подібного роду, дослідження UNESCO внесло значний внесок у базу знань про трансверсальні компетенції в освіті. Однак це дослідження не вільне від обмежень і недоліків, тому існує велика потреба в подальших дослідженнях за наступними напрямами.

1. Збереження гнучкого визначення трансверсальних компетенцій.

Хоча серед дослідників освітніх систем в розумінні важливості трансверсальних компетенцій в освіті існує крихкий консенсус, є значна різноманітність і варіативність в концепціях і інтерпретаціях. Такі відмінності і різноманітність повинні сприйматися як

скарбниця, і розглядатися як можливість збагачення і подальшого розвитку. Будь-яке передчасне визначення стверджувального характеру може нашкодити. Отже, будь-яке подальше дослідження, щонайменше, на цій стадії, має бути націлене на таку демаркацію різноманітності використовуваних концептів і практик, яка залишає місце для розвитку.

2. Подальше дослідження ефективної педагогіки і філософії освіти для дорослих для набуття трансверсальних компетенцій.

Знання про педагогіку, андрагогіку та трансформативне навчання, які підходять для викладання трансверсальних компетенцій, залишаються відносно слабкими. Існує ряд задокументованих дослідів, які вже підтримані і пояснені теоретично. Є також відкриття в психології та нейро-дослідженнях, які є релевантними для розвитку трансверсальних компетенцій, однак практика і політика ще не інформовані про ці відкриття. Результати цих досліджень можуть бути використані для визначення успішно імплементованих стратегій, а також для розгляду поточних проблем.

Даний аналіз може слугувати ключовим ресурсом для застосування в українській освітній політиці і таким чином може сприяти процесу імплементації і включенню трансверсальних (транскультурних, трансферабельних) навичок в освітню політику і практику у вигляді стратегій і освітніх програм середніх і вищих навчальних закладів.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Дослідження інтернаціоналізації в Італії, Німеччині, Польщі, Фінляндії, Франції та Росії проілюструвало відмінності у національних та інституційних стратегіях. Проте можна спостерігати загальні цілі й завдання, наприклад:

- значення репутації (часто символізується рейтингом);
- впізнаваність (visibility) і конкурентоспроможність;
- конкуренція за талановитих студентів і вчених;
- короткострокові та/або довгострокові економічні вигоди;
- демографічні аспекти;
- акцент на міжнародне працевлаштування випускників й соціальну активність.

Контекст, проблеми і можливості, а також обґрунтування та підходи відрізняються, зокрема в країнах і суспільствах. У Європі, як і раніше, є істотні відмінності між Північчю і Півднем, Сходом і Заходом.

У результаті аналізу інтернаціоналізації вищої освіти у цих країнах виявлено десять ключових тенденцій.

1. Зростаюча важливість інтернаціоналізації на всіх рівнях

У цілому, спостерігається чітка тенденція до інтернаціоналізації вищої освіти й більш стратегічний підхід. Існує явна тенденція відходу від випадкового до більш системного підходу як на національному, так і на інституційному рівні.

2. Вплив національних стратегій інтернаціоналізації на інституційні

Спостерігається чітка тенденція політики каскаду від національного до

інституційного рівня, а в Європі цей вплив починається з регіонального рівня та впливу програм ЄС.

3. Недостатнє фінансування освіти

Фінансування залишається проблемою, незважаючи на підтримку інтернаціоналізації національними урядами та програмами ЄС.

4. Збільшення кількості приватних закладів та комерціалізація освітніх послуг

Тенденція до комерціалізації вищої освіти проявляється і в інтернаціоналізації. Необхідність приносити дохід – це загальна тенденція, університети спонукають до розроблення нових джерел доходу за рахунок комерційної діяльності. Посилюються тенденції до приватизації, зокрема в Східній Європі.

5. Вплив глобалізації

На всі системи вищої освіти впливає глобалізація, заклади намагаються зробити ключовий внесок у національний розвиток у плані працевлаштування випускників на міжнародних ринках праці й передачі знань.

Болонський процес і програми ЄС відкрили нові можливості, але країнам Східної Європи доводилося долати перехід в посткомуністичний період і багато проблем ще й досі залишаються.

6. Зростаюча конкуренція

Ми бачимо різні підходи до інтернаціоналізації, але конкуренція за талановитих студентів зростає у всіх країнах. У Фінляндії відсутня плата за навчання для всіх студентів.

Демографічний спад і скорочення національного фінансування означає, що все більша кількість закладів вищої освіти зміщують свій фокус на короткострокову економічну вигоду від навчання міжнародних студентів.

7. Зростаюча роль регіоналізації

Програми фінансовані ЄС та Болонські інструменти (програми мобільності в рамках Еразмус+, Темпус, система накопичення й переведення кредитів, Tuning, Додаток до диплома) посилили інтра-європейську інтернаціоналізацію.

8. Зростання кількісних показників

Показники для всіх міжнародних заходів і, зокрема, студентської мобільності, кредитної чи ступеневої показують чітку тенденцію до зростання і залучення все більшої кількості країн. Існує також занепокоєння в країнах Східної Європи про дисбаланс в кредитній і ступеневій мобільності, з більшою кількістю виїздних ніж в'їздних студентів, і це посилюється проблемами демографічного спаду і скороченням кількості студентів.

9. Недостатність даних

Для виконання точного аналізу і порівняння та прийняття рішень ще недостатньо даних про інтернаціоналізацію. Крім збору кількісних даних, існує необхідність проведення додаткових досліджень впливу інтернаціоналізації на заклад вищої освіти.

10. Нові напрями розвитку інтернаціоналізації (цифрове навчання)

Інтернаціоналізація освітніх програм (і результатів навчання), цифрові технології і, зокрема масові відкриті он-лайн курси, ще не розглядаються в якості стратегічного пріоритету.

Analysis of leading domestic and foreign experience of internationalization of higher education on the basis of cultural and humanitarian strategies (Part II)

Summary. Internationalization is a global phenomenon, it is considered to be a priority for the development of not only higher education, but society as a whole. That is why there are new models and approaches to internationalization of higher education to position the country beyond its border.

Analytical materials contain the analysis of strategies of higher education internationalization in Europe: Italy, Germany, Poland, Russia, Finland and France.

Study of internationalization in these countries illustrated the differences in national and institutional strategies. However, it is possible to observe the general goals and objectives, for example, the value of reputation (often symbolized by the rating), recognition (visibility) and competitiveness; competition for talented students and scholars; short-term and/or long-term economic benefits; demographic aspects; emphasis on international graduates' employment and social activity.

The analysis of internationalization of higher education in these countries identified ten key trends: the increasing importance of internationalization at all levels; the impact of national strategies for internationalization on the institutional ones; insufficient financing of education; increase in the number of private institutions and the commercialization of educational services; impact of globalization; increased competition; the growing role of regionalization; lack of data; new directions in development of internationalization (digital learning).

The results of the study can be used to develop strategy for internationalization of higher education in Ukraine.

Наукове видання

Людмила Горбунова
Марія Дебич
Віктор Зінченко
Ірина Степаненко
Оксана Шипко

Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти на основі культурно-гуманітарних стратегій

Частина ІІ

Препринт (аналітичні матеріали)

За редакцією Ірини Степаненко

Інститут вищої освіти НАПН України
вул. Бастіонна, 9, м. Київ, 01014
тел./факс (044) 286-68-04,
e-mail: ihed@ukr.net, web-сайт: www.ihed.org.ua