

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Наталія Авшенюк

**ПЕДАГОГІКА ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ:
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ**

Київ – 2015

УДК 37.014.25:378
ББК 74.58 (0)
А 22

Рекомендовано до друку ухвалою вченої ради Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол № 4 від 26 лютого 2015 р.)

Рецензенти:

- Огієнко О.І.,** доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу зарубіжної педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
- Пазюра Н.В.,** доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри авіаційної англійської мови Національного авіаційного університету
- Солдатенко М.М.,** доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

А 22 Авшенюк Н. Педагогіка транснаціональної вищої освіти: концептуальні засади: навчальний посібник / Наталія Авшенюк. – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2015 – 185 с.

ISBN 978-966-2633-64-1

У посібнику розкрито концептуальні засади педагогіки транснаціональної вищої освіти. Охарактеризовано теоретико-методологічні підходи до дослідження проблеми розвитку транснаціональної вищої освіти у контексті глобалізаційних процесів. Окреслено перспективні напрями розбудови транснаціональної вищої освіти в Україні на підставі аналізу зарубіжного досвіду розвитку транснаціональної вищої освіти.

Посібник містить авторську програму спецкурсу «Педагогіка транснаціональної вищої освіти: концептуальні засади», опорний теоретичний матеріал, перелік проблемних питань для дискусій і круглих столів, тематику науково-дослідницьких і проектних робіт, перелік літератури для самостійної роботи.

Рекомендовано для магістрантів, аспірантів, докторантів; викладачів вищих навчальних закладів, слухачів курсів підвищення кваліфікації.

УДК 37.014.25:378
ББК 74.58 (0)
© Авшенюк Н.
© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

ЗМІСТ

Передмова	4
Навчально-тематичний план	7
Модуль 1. Концептуальні, теоретичні й методологічні основи дослідження проблеми розвитку транснаціональної вищої освіти	
Тема 1. Концептуальні підходи до вивчення транснаціональної вищої освіти	8
Тема 2. Теоретико-методологічні засади дослідження транснаціональної вищої освіти	23
Завдання для самостійної роботи	41
Рекомендована література до модулю	43
Модуль 2. Розвиток транснаціональної вищої освіти в умовах глобалізації	
Тема 1. Феномен транснаціональної вищої освіти	47
Тема 2. Передумови зародження транснаціональної вищої освіти	55
Тема 3. Становлення транснаціональної вищої освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття	65
Тема 4. Структурні компоненти системи транснаціональної вищої освіти	76
Тема 5. Роль інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку транснаціональної вищої освіти	85
Тема 6. Особливості забезпечення якості транснаціональної вищої освіти	95
Тема 7. Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти в умовах глобалізації	103
Завдання для самостійної роботи	111
Рекомендована література до модулю	114
Модуль 3. Розбудова транснаціональної вищої освіти в Україні	
Тема 1. Становлення транснаціональної вищої освіти у контексті реформування системи вищої освіти в Україні	120
Тема 2. Рекомендації щодо використання конструктивних ідей зарубіжного досвіду в розвитку транснаціональної вищої освіти	148
Завдання для самостійної роботи	180
Рекомендована література до модулю	182
Глосарій	187

ПЕРЕДМОВА

За часів незалежної України на тлі процесів демократизації суспільства, глобалізації економіки та виробництва, загальної інформатизації і подолання кордонів роз'єднаності в усіх сферах життя, питання розбудови теорії й практики транснаціональної освіти набувають актуальності. Як зазначається в Інчхонській Декларації ЮНЕСКО «Освіта 2030: Забезпечення загальної інклюзивної і справедливої якісної освіти та навчання впродовж життя» (2015 р.), у сучасному світі знання є джерелом сили, а освіта – невід'ємною частиною формули, що визначає розвиток. Вона має внутрішню цінність, що виходить далеко за межі економічних понять – надавати людям можливість визначати свою власну долю. Саме тому розширення доступу до якісної вищої освіти є ключем до сприяння людському розвитку. На початку XXI ст. транснаціональна вища освіта стає ефективним засобом розвитку людського капіталу на національному, регіональному і глобальному рівнях та широко використовується у більшості країн світу.

Безперечною є важливість транснаціональної вищої освіти для професійного й індивідуального поступу особистості, підвищення продуктивності виробництва, і в кінцевому результаті, економічного розвитку країни. За цих обставин особливий науковий інтерес становить вивчення тенденцій розвитку транснаціональної вищої освіти у економічно розвинених країнах світу, а також виявлення позитивних і негативних рис, які можуть бути враховані у процесі розроблення національної стратегії інтеграції вищої освіти України в світовий освітній простір на засадах партнерства у наданні освітніх послуг, про що наголошується у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.), Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Стратегії сталого розвитку Україна – 2020» (2015 р.) та «Положенні про порядок реалізації права на академічну мобільність» (2015 р.).

Посібник «Педагогіка транснаціональної вищої освіти: концептуальні засади» розроблено для здобувачів вищої освіти за галуззю знання «Освіта», а

також викладачів вищих навчальних закладів, слухачів курсів підвищення кваліфікації, що здійснюють підготовку фахівців за спеціальністю «Науки про освіту», «Професійна освіта (за предметними спеціалізаціями)».

Посібник містить авторську програму спецкурсу «Педагогіка транснаціональної вищої освіти: концептуальні засади», опорний теоретичний матеріал, перелік проблемних питань для дискусій, круглих столів і групової роботи, тематику науково-дослідницьких і проектних робіт, перелік літератури для самостійної роботи. У спецкурсі розкрито особливості розвитку транснаціональної вищої освіти у розвинених англомовних країнах у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття, а також напрями реалізації ідей конструктивного зарубіжного досвіду у системі вищої освіти України.

Мета спецкурсу – формування у здобувачів вищої освіти системи знань про розвиток транснаціональної вищої освіти у світовому освітньому просторі в умовах глобалізації та інтернаціоналізації освіти, розвитку навичок педагогічного дослідження і порівняльного аналізу, критичного осмислення тенденцій розвитку системи транснаціональної вищої освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ століть і можливостей впровадження інноваційних ідей досвіду розвинених англомовних країн у вітчизняну систему вищої освіти; оновлення й покращення якості змісту психолого-педагогічних дисциплін; професійне самовдосконалення викладачів, підвищення рівня їх педагогічної майстерності.

Завдання спецкурсу – поглиблення знань здобувачів вищої освіти і педагогів про національні і світові тенденції розвитку вищої освіти в умовах глобалізації та інтернаціоналізації освіти; уникнення тенденційності у викладанні педагогічних дисциплін; розширення кола дослідницької діяльності з проблем модернізації вищої освіти України, інтернаціоналізації вищої освіти, застосування інформаційно-комунікаційних технологій в оптимізації навчальної діяльності сучасного університету, диверсифікації провайдерів освітніх послуг, розвитку глобальної освіти; розвиток навичок порівняльно-педагогічного, порівняльно-історичного аналізу та систематизації отриманої

інформації; набуття вмінь адаптувати позитивні ідеї зарубіжного досвіду до сфери майбутньої професійної діяльності.

У результаті вивчення спецкурсу здобувачі вищої освіти і викладачі вищих навчальних закладів *оволодіють знаннями* щодо становлення і розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ століть на прикладі Австралії, Великої Британії, Канади і США; про міждисциплінарні зв'язки педагогіки, історії педагогіки, соціології, філософії, культурології, політології, економіки у процесі аналізу систем вищої освіти зарубіжних країн; *розвинуть навички* визначати спрямованість вектору руху світового освітнього співтовариства й співставляти його з українськими реаліями з метою осмислення наявних проблем і пошуку шляхів їх подолання у вітчизняній вищій школі; оцінювати рівень розвитку транснаціональної вищої освіти на теренах України з метою формування стратегій успішної інтеграції вищої школи у світовий освітній простір на принципах рівноправності і партнерства; аналізувати, прогнозувати, моделювати професійну самоосвіту; *посилять мотивацію* до здійснення досліджень у галузі загальної педагогіки, історії педагогіки, порівняльної педагогіки, зокрема, вивчення соціокультурних і політико-економічних чинників еволюції транснаціональної вищої освіти у світовому освітньому просторі; педагогів до гуманістично орієнтованої педагогічної діяльності в різноманітному освітньому середовищі сучасних навчальних закладів, а також їх професійного розвитку як суб'єктів міжнародної освітньої діяльності, зокрема, в умовах закордонного стажування.

Спецкурс розрахований на 108 годин / 3 кредити і передбачає проведення лекційних і семінарських занять, а також самостійну роботу студентів. Контроль якості засвоєного матеріалу здійснюється на основі поточного і підсумкового контролю.

НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

Назва теми	Кількість годин		
	лекції	семінари	самоств. робота
Модуль 1			
Концептуальні, теоретичні й методологічні основи дослідження проблеми розвитку транснаціональної вищої освіти			
Тема 1. Концептуальні підходи до вивчення транснаціональної вищої освіти	4	4	4
Тема 2. Теоретико-методологічні засади дослідження транснаціональної вищої освіти	4	4	4
Модуль 2			
Розвиток транснаціональної вищої освіти в умовах глобалізації			
Тема 1. Феномен транснаціональної вищої освіти	2	2	4
Тема 2. Передумови зародження транснаціональної вищої освіти	2	2	4
Тема 3. Становлення транснаціональної вищої освіти у другій половині ХХ століття	2	4	4
Тема 4. Структурні компоненти системи транснаціональної вищої освіти	2	4	4
Тема 5. Роль інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку транснаціональної вищої освіти	2	2	4
Тема 6. Особливості забезпечення якості транснаціональної вищої освіти	2	2	4
Тема 7. Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти в умовах глобалізації	2	2	4
Модуль 3			
Розбудова транснаціональної вищої освіти в Україні			
Тема 1. Становлення транснаціональної вищої освіти в контексті реформування системи вищої освіти в Україні	2	4	4
Тема 2. Шляхи використання конструктивних ідей зарубіжного досвіду щодо розвитку транснаціональної вищої освіти в Україні	2	4	4
Залік			4
Разом	26	34	48
Усього годин	108		

МОДУЛЬ 1

КОНЦЕПТУАЛЬНІ, ТЕОРЕТИЧНІ Й МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Тема 1. Концептуальні підходи до вивчення транснаціональної вищої освіти

План лекції

1. Міждисциплінарний контекст дослідження транснаціональної вищої освіти.
2. Особливості застосування інтегрального аналізу в процесі дослідження проблем розвитку транснаціональної вищої освіти.
3. Філософські основи транснаціоналізації вищої освіти.
4. Сучасні концепції розвитку транснаціональної вищої освіти.
5. Принцип історизму у дослідженні еволюції транснаціональної вищої освіти.

Опорна інформація до лекції

Концептуальна ідея дослідження проблеми розвитку транснаціональної вищої освіти (ТВО) ґрунтується на розумінні «транснаціональної вищої освіти» як педагогічної міждисциплінарної категорії, що інтегрує окремі положення таких наукових галузей: педагогіки, соціології, філософії, економіки, історіографії, глобалістики, культурології, політології.

Водночас, ТВО є динамічним інтегрованим явищем, яке вимагає багатофакторного розгляду на основі інтегрального аналізу, що вміщує семантично-категоріальний, релятивістсько-координаційний, еволюційно-історичний, детермінантний, генетичний, концептуальний та структурно-функціональний його підвиди.

Так, *семантично-категоріальний аналіз* уможливорює розгляд досліджуваного феномену у межах семантичного ряду взаємопов'язаних

термінів «закордонна вища освіта» (higher education abroad), «міжнародна вища освіта» (international higher education), «трансгранична вища освіта» (cross-border / transborder higher education), «вища освіта без кордонів» (borderless higher education). Семантично-категоріальний аналіз надзвичайно важливий у логіці дослідження, оскільки, за визначенням О. Сухомлинської «опинившись у новому для себе соціально-педагогічному контексті науковці...почали застосовувати велику кількість педагогічних термінів, понять, визначень. Дуже часто вони не диференціюються й не пояснюються, зберігається певний хаос дефініцій. Він зумовлений...нерозробленістю понятійно-термінологічного апарату...багатоаспектністю, багатовимірністю й суперечливістю складових, що входять до тих чи інших дефініцій».

Семантично-загальний підвид аналізу дозволив з'ясувати, що зазначені терміни вживаються для означення реального або віртуального пересування студентів, педагогів, академічних програм і навчальних закладів з однієї країни в іншу. Попри те, що існують певні концептуальні розбіжності між цими термінами, вони, як правило, використовуються як синоніми. Однак, найширше значення має термін «вища освіта без кордонів», а термін «транскордонний» вживається, переважно, за необхідності наголошення на географічній або юридичній відсутності кордонів.

Семантично-частковий підвид аналізу сприяв визначенню поняття «транснаціональна вища освіта» на змістовому та нормативно-правовому рівнях шляхом вивчення трактування концепту «транснаціональний» та його похідних «транснаціональність», «транснаціоналізм» провідними науковцями педагогічних, соціальних, гуманітарних наук у розвинених англомовних країнах, а також у законодавчо-нормативних документах Державного департаменту США, Міністерства освіти США, Департаменту вищої освіти та історії викладання Ради Європи, Міністерства освіти Австралії, Міністерства науки і освіти України, Національної академії педагогічної освіти України, міжнародних організацій (СОТ, ЮНЕСКО, ОЕСР, Європейська Комісія, Британська Рада, Глобальний альянс транснаціональної освіти).

Релятивістсько-координаційний аналіз уможлиблює дослідження ТВО у контексті місця її розвитку, зв'язку з категорією «світовий освітній простір» (СОП) і її видами – регіональним, транснаціональним і локальними освітніми просторами країн дослідження. Вибір цього виду аналізу ґрунтується на поглядах Е. Гіденса й М. Кастельса про зміну ставлення до простору і часу, за яких соціальні відносини й соціальна діяльність здійснюються безвідносно до локальних контекстів та організовуються у межах всього об'єму простору і часу. У результаті виникає мережа взаємодій (соціальних, економічних, культурних, державних, наукових, інформаційних), що вилучені з історії і культури конкретного регіону й існують безвідносно до них. У такий спосіб виникає глобальний простір взаємодії, організований системою глобальних інститутів і глобального інформаційного поля. При цьому, розуміння місцевого, локального, регіонального пронизане відносинами і впливами, що не пов'язані з сутністю локального.

Переконані, що характеристика сучасного СОП потребує обов'язкового врахування специфіки стану і тенденцій розвитку транснаціональної вищої освіти у економічно й соціально розвинених країнах. Ми виходимо із змісту цієї категорії, що офіційно визначена у публікаціях ООН і Світового Банку. Статистичний відділ ООН до переліку розвинених країн світу відносить 53 країни з Північної Америки і Західної Європи, частково зі Східної і Центральної Європи, а також Ізраїль, Австралію, Японію, Сінгапур, Південну Корею і Нову Зеландію. Основним критерієм такої класифікації країн є показник внутрішнього валового продукту (ВВП) на душу населення, продуктивність праці, частка наукоємної продукції у виробництві, конкурентоздатність товарів і послуг на світовому ринку тощо.

Джерелами розвитку ТВО вважають системи вищої освіти розвинених англomовних країн, до переліку яких, насамперед, відносять Австралію, Велику Британію, Канаду, США, відповідно до таких чинників:

1) на міжурядовому і міжінституційному рівнях цих країн здійснюються активні ініціативи в галузі ТВО, зокрема, щодо затвердження угод про взаємне

визнання кваліфікацій, дипломів та процедур забезпечення якості; міграційного законодавства про навчальну і трудову діяльність громадян; надання освітніх послуг у межах норм міжнародного права про торгівлю;

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

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

Детермінантний аналіз уможливорює з'ясування філософських, культурологічних, економічних і соціальних чинників становлення й розвитку ТВО у розвинених англосовітських країнах у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.. Філософсько-культурологічним базисом слугують течії постмодернізму (Р. Панвіц, Ж. Деррида, Ж.-Ф. Ліотар, М. Фуко) й постнекласичної науки (В. Стьопін, І. Прігожин, Г. Хакен).

Постмодернізм, який уособлює культуру постіндустріального, інформаційного суспільства, що водночас виходить за межі культури і виявляється в усіх сферах суспільного життя, зокрема у освіті, політиці й економіці. Постмодерністську філософію розглядають як пошук відповідей на виклики в науці й освіті, що відбулися в другій половині ХХ ст. Будучи загальнокультурним феноменом, він має такі риси, як виклик умовностям, змішання стилів, толерантність до невизначеності, акцент на різноманітності, прийняття інновацій і змін, акцент на стисненні реальної дійсності.

На думку постмодерністських філософів освіти (В. Фішер, У. Долл, С. Ароновиц, А. Жиро, П. Макларен), зміст освіти повинен будуватися на

відносності істини і різноманітти, відкидаючи одне з найважливіших припущень модернізму – поділ культури на передову і відсталу, високу і низьку, що відображено в сучасній освітній практиці. Постмодерністи намагаються подолати відносини домінування і субординації, поділу на прогресивних і непрогресивних. Практичним втіленням таких спроб в освіті є запровадження мультикультурного підходу, критичної педагогіки, глобальної педагогіки, а також формування міжкультурного змісту освіти, в якому відбивається культурна й історична специфіка різних верств населення.

Особливого значення звернення до постмодернізму набуває у світлі його епістемологічних положень, згідно з якими він заперечує універсальну теорію сучасної педагогіки та її етно- й антропоцентризм. Освіта розглядається як групова взаємодія, що розкриває індивідуальність, оригінальність і розвиває уяву; основою освіти є безперервний діалог.

Іншим філософським напрямом, на якому ґрунтується ідея транснаціоналізації освіти, виступає постнекласична теорія. Істотними характеристиками цього філософського напрямку є зміна об'єктів дослідження: ними стають складноорганізовані, багаторівневі, відкриті, нелінійні системи, що еволюціонують і володіють багатоваріантністю можливих сценаріїв розвитку. Радикально змінюється і місце об'єкта пізнання, який набуває суб'єктивних ознак: він не може більше розглядатися як незалежний, автономний агент – носій універсальних загальнолюдських потенцій єдиного типу раціональності, загальної ментальної структури. Суб'єкт, що пізнає, повинен виходити з передумови органічної включеності в пізнавану і змінну ним природну, технічну, соціальну, політичну чи культурну систему, з наявності нерозривної єдності між собою і світом, як складноорганізованої відкритої системи, в якій сам він постає як свідомий елемент самоорганізованого цілого.

Генетичний аналіз сприяє відтворенню інституціональних джерел розвитку ТВО у СОП в цілому та у межах розвинених англomовних країн, зокрема. В основі аналізу покладено ідею про полярну структуру світової вищої

освіти, розроблену філософом-постструктуралістом П. Бурдьє, філософом-постмодерністом А. Грамши та педагогом С. Маргінсоном. Зазначена ідея, у цілому, базується на працях П. Бурдьє про соціальні поля в межах соціального простору. У праці «Поле продукування культури» (1993 р.) П. Бурдьє наголошує на наявності в межах поля культури протистояння двох суб-полів: суб-поля обмеженого елітарного виробництва і суб-поля широкого масового виробництва з тенденцією до комерціалізації. Кожне суб-поле має свої принципи ієрархії. Принципи ієрархії елітного суб-поля визначаються культурним статусом та рівнем автономії, натомість принципи ієрархії масового або популярного суб-поля містять економічний капітал і потреби ринку, проте масове суб-поле час від часу оновлює себе, адаптуючи ідеї з елітного суб-поля. Між цими суб-полями існує низка проміжних інституцій, що поєднують протилежні принципи у різних варіаціях та рівнях неоднозначності. «Полярний підхід» П. Бурдьє допомагає пояснити позиції влади в межах національних систем, де гетерономія формується урядами й ринковими силами або ними обопільно.

Для нашого дослідження важливим є висновок австралійського дослідника С. Маргінсона про полярну структуру системи вищої освіти у межах СОП, розроблену ним на основі теорії П. Бурдьє. Графічно ця структура зображена на рисунку 1.1.1. Як бачимо, у межах світового простору вищої освіти ідентифіковано два полярні суб-поля, а саме: 1) автономне суб-поле елітарних науково-дослідних університетів, престиж яких не визначається рівнем прибутковості; 2) гетерономне суб-поле вищих навчальних закладів (ВНЗ), що надають комерційну професійно-орієнтовану освіту транснаціонального зразка.

<p>АВТОНОМНЕ СУБ-ПОЛЕ елітарних науково-дослідних університетів, престиж яких не визначається рівнем прибутковості</p> <p>(Автономія стосується глобального рівня)</p>	<p>1. Глобальна «Супер ліга» Більшість американських університетів з докторантурою та декілька престижних англійських університетів з визначною науковою репутацією і глобальним визнанням дипломів (Гарвард, Кембридж)</p>	<p>2б. Елітні національні науково-дослідні університети поза межами США з сильною транснаціональною складовою діяльності. Престижні неприбуткові науково-дослідні університети національного рівня з глобальним визнанням у науковій сфері, де навчаються іноземні студенти на платній основі (Університет Сіднею, Університет Уорвіку)</p>	<p>4б. Переважно навчальні університети, спрямовані на експорт. Менш престижні неприбуткові університети, комерційні гравці на глобальному ринку: нижча вартість навчання та якість освіти, незначна наукова складова (деякі англійські та австралійські університети).</p>	<p>3. Елітні навчальні заклади, що мають стійку глобальну спрямованість на отримання прибутку Престижні, виключно прибуткові університети, що здійснюють переважно навчальну діяльність у глобальному масштабі. Національна ексклюзивність та глобальний рівень сприяють автономії, дозволяє конкурувати з сегментом б.</p>	<p>6. Менш престижні виключно навчальні університети глобальної спрямованості на отримання прибутку Виключно комерційні провайдери, активні гравці на глобальному ринку експорту, низько вартісне масове продукування освітніх послуг без наукової складової (Університет Феніксу, більшість глобальних E-університетів)</p>	<p>ГЕТЕРОНОМНЕ СУБ-ПОЛЕ навчальних закладів, що надають комерційну професійно-орієнтовану освіту транснаціонального зразка (до них входять прибуткові інституції та прибуткові структури неприбуткових інституцій)</p>
	<p>2а. Менш глобально залучені американські університети з докторантурою Глобально престижні з незначною науковою складовою американські університети штатів, що приймають на навчання іноземних студентів</p>	<p>4а. Національні елітні науково-дослідні університети Престижні заклади національного рівня з інтенсивною науковою складовою, що впливає на глобальний рівень. Національно конкурентні з сегментом 2б (Університет Буенос-Айресу, більшість європейських та японських університетів)</p>	<p>5. Переважно навчальні університети національного рівня Університети зі стійкою навчальною функцією, що мають незначну наукову та транснаціональну діяльність у глобальному просторі (деякі канадські комунальні коледжі)</p>		<p>8. Прибуткові навчальні заклади з незначною глобальною спрямованістю Комерційні провайдери, спрямовані на локальний ринок з незначною кількістю іноземних студентів (приватні технологічні університети Австралії)</p>	
			<p>7. Неприбуткові навчальні заклади без глобальної спрямованості Університети зі стійкою навчальною функцією, що орієнтовані на задоволення локальних потреб</p>		<p>9. Прибуткові навчальні заклади без глобальної спрямованості Низькоякісні локальні навчальні заклади.</p>	

Рис. 1.1.1. Полярна структура глобальної системи вищої освіти за П. Бурдьє

Джерело: Marginson S. Global field and global imagining: Bourdieu and worldwide higher education / Simon Marginson // British Journal of Sociology of Education. – May 2008. – Vol. 29. – № 3. – P. 303 – 315.

У першому суб-полі знаходяться елітарні університети розвинених англomовних країн з докторським рівнем вищої освіти, що здійснюють обмежене продукування знаннєвого, наукового і людського капіталу. Їх перелік очолюють американські університети Ліги плюща, а також університети Групи Расселла (Велика Британія) й університети «Піщаникової групи» (Австралія) тощо. Саме ці університети, які називають «Глобальною супер лігою», мають домінування в СОП зі своїх позицій у національних системах освіти, зокрема, завдяки субординації й підпорядкування їхній науковій традиції інших ВНЗ. Ці заклади гарантують своїм випускникам і працівникам успішну кар'єру практично в будь-якій точці світу, тому навчання й робота в них високо цінуються як студентами, так і викладачами. Правила відбору на навчання чи працевлаштування посилюються за рахунок малих об'ємів набору.

Ці університети концентрують у собі так звану «знаннєву владу» у світовому масштабі за рахунок залучення найпередовіших дослідників і науковців. Їх автономність і свобода посилюється завдяки глобалізації знань, широкому представленні в Інтернеті, глобальним рейтингам університетів, де вони займають перші позиції. Статистичні дані про створення транснаціональних філій провідними університетами в інших країнах підтверджують думку П. Бурдьє про невисокий комерційний інтерес автономних університетів «Глобальної супер ліги», оскільки вони меншою мірою зацікавлені у максимізації доступу до ринків освітніх послуг. Натомість, їх впливовість формується у науково-дослідній сфері продукування знання та суттєвій селекції майбутніх студентів і викладачів, що забезпечує їм не комерційний прибуток, а високий соціальний статус і вплив.

У межах другого суб-поля розташувалися навчальні заклади, що, переважно, орієнтовані на отримання прибутку і завоювання частки ринку освітніх послуг. До їх числа входять не лише комерційні професійно-орієнтовані університети, на зразок Університету м. Феніксу (США) з численними філіями в десяти країнах світу, але і неприбуткові університети з Великої Британії й Австралії, що надають вищу освіту за транснаціональною моделлю на комерційних засадах. В аналізованій структурі також представлено

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

Теорія П. Бурдье про формування СОП доповнюється теорією А. Грамши про глобальну гегемонію університетів, який базує її на розумінні гегемонії як спонтанної згоди великої кількості населення або домінантної фундаментальної групи щодо визначення загального напрямку розвитку суспільства. Суть гегемонії як морального, інтелектуального і політичного панування над суспільством полягає в тому, що свідомість панівного класу, його світогляд, його ідеали сприймаються суспільством як справедливі, істинні, як загальний здоровий глузд. Філософ наголошує, що така гегемонія, зокрема й у сфері освіти, можлива, насамперед, в умовах розвиненого громадянського суспільства. Оскільки являє собою соціальний конструкт, що існує в реаліях інтелектуальних вимог, інституційної й громадянської культури, в яких поєднуються певний спосіб життя і мислення. За теорією А. Грамши, університети, як інституції громадянського суспільства, відрізняються від державних інституцій, що уособлюють, насамперед, політичне суспільство, проте тісно взаємодіють з ними. Активною рушійною силою створення гегемонії виступають традиції, що формуються за допомогою дотримання процедур повсякденних рутинних практик та заходів. Саме елітні університети впродовж століть утверджують свою роль законодавців традицій, на відміну від решти ВНЗ. Зауважимо, що у своїх працях А. Грамши підкреслював глобальний характер гегемонії попри її виникнення й закорінення на рівні міста чи певної

нації. Філософ наголошував: «Будь-які прояви гегемонії обов'язково пов'язані з освітою і відбуваються не лише в одній країні, між різними силами з яких складається нація, але й у міжнародному та всесвітньому масштабі, між національними і континентальними цивілізаціями».

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

С. Маргінсон, П. Мерфі, М. Петерс виокремлюють чотири основоположні характеристики, котрі можна розглядати як чинники розвитку американської гегемонії у сфері вищої освіти, а саме: 1) концентрація наукових досліджень і знанневих потоків; 2) глобальна роль англійської мови; 3) позиціонування американських університетів як найпривабливіших закладів для здобуття вищої освіти; 4) пропагування й всесвітнє поширення успішної навчально-наукової діяльності американських університетів як прикладу для наслідування.

Зазначені характеристики відбивають асиметричність концентрації наукових досліджень у цій країні порівняно з іншими, що підтверджується

статистичними даними, зокрема про публікації вчених у наукових журналах. Так, у 2005 р. американські учені опублікували близько 205320 статей, у той час як англійські вчені лише 48000. За іншими даними, американським ученим належить 44% статей з найвищим індексом цитування у науковій літературі різних країн світу. В університетах США станом на 2007 р. працює майже 4000 дослідників (Гарвард – 183, Стенфорд – 134, Берклі – 85 тощо), які мають високий науковий статус «HiCi» Інституту наукової інформації та видавництва «Thomson Publishing», натомість у Великій Британії таких налічується лише 456 (Кембридж – 45, Оксфорд – 29).

Концептуальний аналіз уможлиблює здійснення дослідження проблеми еволюції ТВО у розвинених англомовних країнах у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. з урахуванням положень сучасних концепцій, зокрема:

1) філософії глобальних проблем як комплексу ідей і концепцій, що ґрунтується на об'єктивності розвитку сукупних глобальних зв'язків: соціокультурних, політико-економічних, релігійних, природничо-господарських;

2) концепції глобальної освіти, в основі якої покладено ідею про виховання у людини нового, цілісного бачення й сприйняття світу, а також її місця у взаємопов'язаному і швидкозмінному навколишньому середовищі;

3) концепції нового державного управління вищою освітою, яка передбачає розширення автономії ВНЗ, сприяє універсалізації систем вищої освіти, підвищенню їх готовності до глобальних викликів, завдяки впровадженню в діяльність ВНЗ конкуренції, досягнення результативності та відкритості;

4) концепції «етно-релятивіського світогляду» (М. Беннетт), що полягає у поетапній трансформації свідомості від етно-центричного «досвідного усвідомлення своєї культури «центром реальності», за якого отримані особистістю у процесі соціалізації переконання й поведінкові кліше є незаперечними» до етно-релятивістського сприйняття власних переконань і

поведінки як лише однієї із багатьох можливих життєздатних моделей існування;

5) концепції лібералізації торгівлі освітніми послугами, що ґрунтується на ідеях приватизації ВНЗ та фінансових стратегіях доданої вартості й прямих іноземних інвестицій (ПІІ). Урахування положень цієї концепції сприяло запровадженню маркетингового та комерційного підходу у діяльність ВНЗ, експорту освітніх послуг закордон, збільшенню фінансування науково-освітньої сфери за рахунок додаткових (зарубіжних) інвестицій, встановленню відповідності отримуваних кваліфікацій потребам глобального ринку праці;

6) концепції коннективізму як сучасної організації мережного навчання в епоху цифрових технологій, що базується на ідеї про поширення знання за допомогою мережі зв'язків, де процес навчання складається з уміння створювати, перетинати і поєднувати такі мережі;

7) концепції відкритих освітніх ресурсів, як ідеї про вільне й відкрите розповсюдження інформації та знань в інтересах розширення доступу до освіти і підвищення її якості, а також забезпечення взаємодії між середньою, вищою й освітою дорослих, створюючи об'єктивні умови для формування стійких систем неперервного навчання, підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців на глобальному, регіональному й національному рівнях;

8) концепції глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти;

9) концепції соціальної і культурної мобільності;

10) концепції відкритого методу координації в управлінні складними процесами і явищами у глобальному масштабі, відповідно до якої провідними міжнародними організаціями (ЮНЕСКО, ОЕСР, РЄ, ЄК, МАУ, СОТ) здійснюється урегулювання експортно-імпортової взаємодії ВНЗ на міжнародному ринку освітніх послуг, а також забезпечується гарантування якості надання транснаціональних освітніх послуг для усіх груп зацікавлених осіб;

11) концепції поєднання формальної і неформальної освіти, в межах якої ми розглядаємо ТВО як механізму взаємодії та взаємозв'язку цих двох видів

освіти, завдяки успішному функціонуванню в її системі традиційних й альтернативних провайдерів освітніх послуг, створених транснаціональними корпораціями (ТНК), професійними асоціаціями, мережними платформами масових відкритих он-лайн курсів (МВОК).

Використання у нашому дослідженні *структурно-функціонального аналізу* (Т. Парсонс, Р. Мертон) як одного із способів системного дослідження соціальних явищ і процесів, дозволило розглядати ТВО як цілісну систему, кожному елементу якої надається певне функціональне призначення. Структурно-функціональний аналіз органічно пов'язаний з принципом історизму, соціально-економічного детермінізму, розгляду явищ в їх внутрішній суперечності.

Зазначений аналіз дозволяє вивчати моделі структури ТВО, розроблені зарубіжними вченими, зокрема:

1) «Модель глобального ринку освітніх послуг» і «Модель глобального надбання людства» (Е. Стембах), що розглядають її розвиток з позиції впливу на цивілізаційний поступ суспільства та значення продукування знання як загальнолюдського блага й комерційного продукту;

2) «Двовимірну модель «провайдер-студент» (Д. Девіс, А. Ольсен та Е. Бом), в якій відображено усі типи надання транснаціональних освітніх послуг та їх взаємодії в межах системи «споживач-постачальник»;

3) «Чотирикомпонентну модель за формами й умовами мобільності» (Дж. Найт), в якій представлено взаємозв'язок індивідуальної й інституційної мобільності з трансформацією сутності ТВО від розвивального співробітництва до комерційної діяльності, що уможливило висновок про полікомпонентну структуру ТВО, яка складається з чотирьох основних компонентів: 1) індивідуальної транснаціональної мобільності студентів 2) індивідуальної транснаціональної мобільності викладачів; 3) інституційної транснаціональної мобільності освітніх програм, 4) інституційної транснаціональної мобільності освітньо-наукових інституцій; конкретизацію типології кожного зазначеного компоненту та визначення їх функцій в межах системи ТВО.

В основі *еволюційного-історичного аналізу* процесу глобалізації знаходиться генеза міжнародного розподілу праці, яка вважається ключем до розуміння сучасних процесів у взаємопов'язаному світі. Еволюційно-історичний аналіз дозволяє досліджувати ТВО як динамічне явище, що змінюється в умовах глобалізації, усталені зміни якого виражаються у тенденціях його розвитку в межах певних періодів. У процесі з'ясування ролі й розвитку у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. на глобальному, регіональному і національному рівнях, обґрунтування тенденцій розвитку ТВО уможливорює глибоке і різностороннє розуміння сутності, змісту, соціальної ролі і функцій цього феномену не лише у реальному часі, а й прогнозування перспектив його поступу в майбутньому.

З огляду на принцип історизму педагогічної історіографії, яка, зокрема досліджує розвиток освіти або окремих її видів у конкретний історичний період, основну увагу дослідження ми сконцентрували на періоді другої половини ХХ – початку ХХІ століть. Під терміном «період» розуміємо проміжок часу, протягом якого відбувається певний процес, а етап – відрізок часу у розвитку будь-якого руху, процесу. Етап виступає як частина періоду і може відрізнитись передусім тим, що включає основні, найважливіші події періоду, несе в собі, так би мовити, його сутність.

Зважаючи на полікомпонентність явища ТВО, періодизацію основних періодів її розвитку у другій половині ХХ – на початку ХХІ століть розробляємо, базуючись на таких основних критеріях:

1) конкретно-історичні події, об'єктивні закономірності соціально-культурного, політичного й економічного розвитку держав у цілому та систем вищої освіти, зокрема;

2) концептуалізація трактування поняття «транснаціональна вища освіта» крізь призму еволюції розуміння родових (типологічно споріднених) понять «міжнародна освіта», «глобальна освіта»; формування наукових шкіл, в коло інтересів яких входило дослідження ТВО;

3) виникнення й динаміка основних форм ТВО (індивідуальна та інституційна транснаціональна академічна мобільність);

4) інституалізація ТВО (запровадження нормативно-правових основ міжнародної діяльності вищих навчальних закладів);

5) утвердження на міжнародному рівні відкритого методу координації розвитку ТВО у діяльності міжнародних інституцій глобального масштабу (ООН, ЮНЕСКО, Світового Банку, Світової організації торгівлі (СОТ), Європейської Комісії, Ради Європи);

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

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

Зауважимо, що концепція викладу матеріалу дослідження базується на засобі рекурсії, тобто циклічності й послідовного повернення до виголошених тез за В. Андрущенко, що впливає із принципу фрактально-голограмної будови Всесвіту, тобто «все в усьому» та передбачає повтори, «оскільки певні базові ідеї мають переформулюватися згідно з категорією тієї галузі пізнання, про яку йдеться в конкретному розділі». Зазначене також відповідає синергетичній моделі освіти, яка передбачає розвиток інтеграції засобів

оволодіння людиною світом та орієнтацію на вивчення комплексних дисциплін, де навчальний матеріал вибудовується за принципом спіралі й відбувається його багаторазове повторення на більш високому рівні.

Завдання для самостійної роботи

1. Поясніть, у чому полягає сутність міждисциплінарного підходу до дослідження освітніх явищ і процесів.
2. Розкрийте особливості семантично-категоріального аналізу ключових категорій дослідження транснаціональної вищої освіти.
3. Обґрунтуйте сутність еволюційно-історичного й генетичного аналізу процесу розвитку транснаціональної вищої освіти.
4. Охарактеризуйте сучасні концепції розвитку транснаціональної вищої освіти.
5. Проаналізуйте вплив ключових ідей сучасних філософських течій (постмодернізм, постструктуралізм, постнекласична наука) на розвиток теорії світового освітнього простору і транснаціоналізації освіти.

Тема 2. Теоретико-методологічні засади дослідження транснаціональної вищої освіти

План лекції

1. Функції методології педагогіки.
2. Основи загальнонаукової методології універсалізму явищ.
3. Використання абсолютизму, релятивізму й універсалізму у процесі порівняльного крос-культурного аналізу.
4. Характеристика ключових методологічних підходів до вивчення транснаціональної вищої освіти.
5. Провідні теорії, концепції, ідеї, що покладені в основу дослідження транснаціональної вищої освіти.

Опорна інформація до лекції

У сучасній науковій літературі під методологією найчастіше розуміють вчення про принципи побудови, форми і способи науково-пізнавальної діяльності. Найчастіше методологія педагогіки трактується як теорія методів педагогічного дослідження, а також теорія для створення освітніх і виховних концепцій. З цих позицій методологія педагогіки означає філософію освіти і розвитку освітніх явищ, а також методи дослідження, які дозволяють створювати теорію педагогічних процесів і явищ. Для розкриття сутності методології педагогіки важливо звернути увагу на те, що вона виконує такі функції:

- ❖ визначає способи отримання наукових знань, які відображають постійно мінливу педагогічну дійсність;
- ❖ спрямовує і зумовлює основний шлях, за допомогою якого досягається конкретна науково-дослідна мета;
- ❖ забезпечує всебічність отримання інформації про досліджуваний процес чи явище;
- ❖ допомагає введенню нової інформації до фонду теорії педагогіки;
- ❖ забезпечує уточнення, збагачення, систематизацію термінів і понять у педагогічній науці;
- ❖ створює систему інформації, що спирається на об'єктивні факти і логіко-аналітичний інструмент наукового пізнання.

Зазначене дозволяє зробити висновок про те, що методологія педагогіки – це концептуальне викладення мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про педагогічні процеси та явища.

Інтенсифікацій інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає поширення тенденції сучасної науки до універсалізації та інтеграції знань. У зв'язку з цим доречно говорити про появу нових парадигм освіти, нових освітніх напрямів, нових прогресивних аспектів дискурсу педагогічної думки.

Як підкреслює Н. Бордовська, «у педагогічній науці виявляється тенденція до зростання теоретичної множинності педагогіки, що загострює потребу пошуку нових методологічних підстав для розуміння і пояснення шляхів її розвитку. Такий пошук неможливий без синтезу багатоманітних уявлень про педагогічну дійсність». Цей висновок впливає із загального інтеграційного процесу розвитку сучасного світу, що відображає суб'єктивні тенденції його глобалізації та характеризується, за висловленням В. Бикова «процесами інтеграції знань про людину, суспільство і природу, технічних і соціотехнічних систем; процесами інтеграції соціально-економічних і науково-технічних систем: політичних, нормативно-законодавчих, економічних, міжнародної діяльності, інформаційних і телекомунікаційних, безпеки й оборони, культури, наук і освіти».

Водночас, розширення і поглиблення різноманітних галузей знань протягом останніх ста років поставило нас, на думку Е. Шредінгера, перед дилемою, за якою, з одного боку, ми відчуваємо, що лише сьогодні починаємо здобувати надійний матеріал для зведення в єдине ціле все відоме, а з іншого, – стає майже неможливим для одного розуму повністю опанувати більш, ніж однією невеликою частиною науки.

Отже, з огляду на складний інтегративний характер дослідження, вивчення ТВО у розвинених англомовних країнах доцільно здійснювати на: методологічному, теоретичному і практичному рівнях. Методологічний рівень відображає взаємодію та взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів до аналізу проблеми, що застосовувалися під час дослідження. Домінуючим методологічним підходом є загальнонаукова методологія універсалізму явищ. Зауважимо, що у науковому співтоваристві історично склалися три основні підходи до порівняльного крос-культурного аналізу, які носять науково-світоглядний, парадигмальний характер, а саме: абсолютизм, релятивізм, універсалізм.

У межах класичного абсолютистського підходу стверджується, що розвиток і функціонування соціокультурних феноменів у всіх суспільствах

підпорядкований єдиній логіці. Тобто, фактично елімінується значення культури, як чинника, здатного істотно змінювати значення, сенс одного і того ж зовнішнього прояву індивідуальної активності в контексті того чи іншого соціального середовища. Інтерпретація емпіричних фактів здійснюється, фактично, без урахування культурної обумовленості поведінки людей, їх мотивів. У процедурах порівняння застосовується єдина (як вважають прихильники абсолютизму) шкала загальнолюдських значень і цінностей, що зустрічає широку критику з боку наукової громадськості. Насправді, ця шкала носить переважно європоцентричний характер, все вимірюється, оцінюється лише в її межах. Таким чином, прагнення втиснути все різноманіття соціально-культурних форм у межі європоцентризму призводить до того, що загальні й універсальні закони розвитку суспільства та його окремих сфер трактуються гранично прямолінійно. Абсолютизм, так чи інакше, виявляється нездатним виявити загальне, що проявляється в різноманітті культурно-історичних форм.

Релятивізм (або як його називають дослідники «контекстуалізм») намагається зрозуміти соціально-культурні феномени і структури на підставі уявлень агентів, які ці явища або структури відтворюють. Релятивізм є філософсько-методологічною концепцією, відповідно до якої все у світі відносно, абсолютизується мінливість дійсності та наших знань про неї; також підкреслюється примат цілісності, системності реальності по відношенню до її окремих частин, примат розвитку над збереженням вже набутого, досягнутого. Принцип релятивізму був сформульований ще за часів античності Протагором: «Людина є мірою всіх речей». Це означає, що істинним або хибним все виявляється лише по відношенню до нас. Сучасний філософ Г. Левін зазначає, що релятивність пронизує всі сфери буття. У межах релятивістської парадигми складно співвідносити різні соціальні системи та їх елементи за ознакою історичної зрілості, розвиненості, ефективності тощо, оскільки будь-яке суспільство розглядається як самореферентне і внутрішньо самодостатнє унікальне ціле. Релятивістська парадигма породжує толерантність, пов'язану з популярною ідеологією мультикультуралізму. Проте,

відстоюючи унікальність і неповторність різних суспільств та народів релятивізм знижує наукові можливості виокремлення в цьому різноманітті стійких і загальних сутнісних характеристик.

Проблема універсалізму стає особливо актуальною і гострою у філософії та педагогіці наприкінці ХХ ст. у зв'язку з розвитком глобалізму в міжнародній економіці, політиці й культурі. У цей час філософія використовується для «теоретичного обґрунтування» різних соціальних і політичних доктрин та течій, наприклад геополітики, технократизму тощо. Філософський універсалізм став методологічною опорою провідної форми соціального універсалізму – глобалізму. Сучасні дослідники схиляються до визнання певної подібності й встановлення зв'язку між універсалізмом та глобалізмом, обґрунтовуючи концепцію гуманістичної універсалізації (глобалізації), що діалектично поєднує загальне і одиничне, не втрачає у загальнолюдській цивілізації й культурі її неповторних локальних, індивідуальних форм. Зберігаючи наступність по відношенню до позитивного ядра класичного універсалізму (принципи єдності, цілісності, спільності), гуманістичний універсалізм трактує світ як вічну і нескінченну ідеально-матеріальну реальність, єдине ціле, універсальну систему, що складається з нескінченної кількості взаємо ізоморфних світів різних масштабів, форм і рівнів розвитку. Йому властиві рух, суперечливість, відносна ієрархічна впорядкованість частин, їх однакова значимість для гармонії й стійкості цілого. Головний предмет гуманістичного універсалізму – людина, сутність якої – потенційна універсальність, а основне протиріччя – між цією універсальністю і реальною спеціалізацією. Це протиріччя викликане дією соціальних законів поділу праці і конкуренції виробників на ринку і в комунікації. Воно поступово слабшатиме і частково вирішуватиметься у процесі розвитку універсальної освіти.

Вихідним принципом гуманістичного універсалізму є *принцип універсальності*, згідно з яким будь-який об'єкт пізнання є частиною нескінченного цілого, відображає його основні властивості та закономірності і

пов'язаний з усіма іншими його частинами. Принцип універсальності вимагає всебічного підходу до об'єктів, форм і методів пізнання.

Принцип автономності конкретизує будь універсум через відносну незалежність і незвідність його частин, рівнів, процесів як основу його ієрархічної впорядкованості.

Принцип невизначеності відкидає абсолютну визначеність, бездоганну повноту і точність теоретичних конструкцій, визначень і обґрунтувань, які ігнорують нескінченне різноманіття, мінливість і суперечливість, моменти спонтанності.

Принцип динамічної (коливальної) рівноваги стверджує стабільність і гармонію. Протилежні елементи, сили, сторони, процеси врівноважуються в загальному балансі своєї взаємодії, взаємно обмежуючи силу і сферу свого впливу, забезпечуючи відносну стійкість частин, властивостей, зв'язків, законів. Проте, ця рівновага не статична, а завдяки протиріччям динамічна, що надає буттю певний ритм коливань.

Принцип змагання-синтезу означає, що розвиток частин, а також ідей і теорій здійснюється шляхом взаємодії їх протилежностей, основними етапами якого виступають їхні змагання-опір, змагання-сприяння і змагання-злиття, кінцевим моментом якого є їх трансформація шляхом синтезу в якісно нове утворення. При такому розумінні протиріччя його провідним аспектом визнається позитивний, змагальний, творчий аспект взаємодії протилежностей.

Принцип методологічної стриманості характеризує новий універсалізм не як бездоганний «науковий світогляд», а як духовну лабораторію, що досліджує основні проблеми людини і суспільства як особливих універсумів і методологію їх відносного рішення.

Принцип обережного узагальнення оберігає від помилок необґрунтованого узагальнення і штучного синтезу. Суть пізнання пов'язана з узагальненням і синтезом, але узагальнення зазвичай спрощує і, певним чином, спотворює реальність, позбавляючи її повноти, конкретності, індивідуальності. Тому узагальнювати необхідно обережно, уникаючи категоричності й

абсолютизації. Узагальнення необхідно періодично переглядати і коригувати. Науковою та соціальною цінністю володіє об'єктивно загальне, що виникло природно в самому житті, а не нав'язане штучним синтезом. Крім зазначених принципів, парадигма гуманістичного універсалізму включає й інші принципи сучасної наукової методології: принципи історизму, додатковості, відповідності, системності, відносності, плюралізму тощо.

Узагальнюючи представлений матеріал, визначимо основні характеристики універсалізму як методології дослідження реальної дійсності й явищ у ній. Так, універсалізм відповідає специфіці філософії як знання про загальне і тому виступає її провідною парадигмою. Універсалізм максимально враховує нескінченність як середовище об'єктів пізнання і тому уможливорює повніше формування знання про них. Формулюючи міркування про об'єкти пізнання, універсалізм використовує метод універсального синтезу, що дозволяє отримувати більш об'єктивне знання про явище і його частини. Визначаючи об'єкти пізнання, виходячи з цілого, універсалізм використовує метод дедукції, що дає точніше знання. Синтезуючи позитивні елементи різних систем і течій філософії, сучасний гуманістичний універсалізм дозволяє поступово скорочувати однобічність і гіпотетичність філософського знання. Універсалізація знання з часом прогресуватиме, відображаючи і стимулюючи процеси соціальної інтеграції держав та народів на ґрунті утвердження й розвитку загальнолюдських інтересів і цінностей. Філософія гуманістичного універсалізму покликана відповісти на цей виклик історії, запропонувавши суспільству нове, надійніше підґрунтя для сталого розвитку людського взаєморозуміння, взаємовдосконалення та взаємодії.

Методологія універсалізму, як сучасна світоглядно-методологічна концепція усвідомлення й досягнення єдності суспільства з метою збереження культурного різноманіття в його гуманістичній орієнтації, уможливорює фокусування нашої уваги на феномені ТВО, водночас заглиблюючись у його сутність та спостерігаючи за ним зовні. «Універсалізм» як парадигму

дослідницького пошуку обґрунтовують Дж. Беррі, В. Майрхофер, К. Юхол та інші вчені.

Ми дотримуємося трактування, запропонованого Дж. Беррі. Згідно з його розумінням, універсалізм як парадигма науково-дослідної діяльності з одного боку, визнає наявність спільного в розвитку соціально-культурних феноменів, що дозволяє їх співвідносити в єдиному контексті. З іншого боку, універсалізм не заперечує значення культури як форми символічної адаптації, що враховує не лише умови та обмеження, пов'язані із загальними законами соціального розвитку, а й конкретні, культурно-обумовлені характеристики сприймання світу певною спільнотою. Таким чином, дослідник отримує можливість зрозуміти, розглядати те чи інше суспільство в контексті його власного місця у світі, його історії тощо. Універсалізм тлумачить соціальні феномени і як прояв специфічного, і як носіїв загального, універсального.

Ми базуємо концептуальну ідею дослідження феномена «транснаціональної вищої освіти в розвинених англомовних країнах» у межах універсалізму у зазначеному його розумінні. Універсалізм сприймається нами як парадигма, в межах якої найбільш адекватно реалізуються завдання порівняльних досліджень, нівелюючи небезпеку однобокості у трактуванні соціально-культурних явищ, властивих різним народам, країнам. Вибір універсалістської парадигми для здійснення компаративних досліджень уможливорює в історично конкретному соціальному явищі досягнути водночас загальне, універсальне та специфічне в усьому багатстві його відтінків. Саме тому, методологія універсалізму базується на розумінні соціального явища як складного, внутрішньо суперечливого, неоднорідного феномена.

Сутність підходу до розгляду ТВО у розвинених англомовних країнах полягає у тому, що конкретне соціальне явище містить у собі дві сторони: функціональний зміст (основа) і культурно-історична форма його реалізації (варіативна за своїм характером). Тобто, за своїми структурно-функціональними характеристиками ТВО в Австралії, Великій Британії, Канаді й США має спільні показники, проте у кожній країні реалізується по-різному, з

огляду на: джерела походження, стратегії державної освітньої політики, мету, підходи та засоби.

У процесі дослідження розвитку ТВО методологія універсалізму явищ поєднує такі підходи: системний, релятивістський, еволюційний, просторовий, синергетичний, функціональний, парадигмальний, інтегративний, культурологічний, міжкультурний, соціологічний, географічно-адміністративний.

Так, на початку 90-х р. ХХ ст. сформувався *системний підхід* як самостійний напрям у педагогічній науці, оскільки виникла потреба розглядати складні процеси як дослідження окремих їх складових, так і їхньої цілісності, встановлення зв'язків і взаємодій між складовими для визначення ефективності та функціонування. Поняття «системного підходу» тлумачиться неоднозначно. В. Андрущенко стверджує, що «системний підхід – це спосіб наукового пізнання та практичної діяльності, що вимагає розгляду частин у нерозривній єдності з цілим». Як зазначає С. Гончаренко «системний підхід – це послідовність процедур для створення складноорганізованого об'єкта як системи, а також спосіб опису, пояснення, прогнозування поведінки таких об'єктів; дослідження складноорганізованих об'єктів як комплексу взаємопов'язаних підсистем, поєднаних загальною ціллю, що розкриває інтегративні властивості об'єкта як системи, а також зовнішні й внутрішні зв'язки; цілісне бачення складноорганізованих об'єктів дослідження». Аналізуючи системний підхід як напрям методології наукового пізнання, академік аргументує, що в його основу покладено розгляд об'єктів дослідження як систем і який передбачає розкриття цілісності об'єкта дослідження, виявлення розмаїття зв'язків у ньому та зведення цього розмаїття до певної цілісної картини; сукупність методів і засобів, що дають змогу досліджувати властивості, структуру й функції об'єкта дослідження як системи зі складними взаємодіями й взаємозв'язками; принцип, який становить сукупність методів і засобів певної логічної системи, що повинна забезпечити глобальну ціль функціонування об'єкта як системи.

Використання системного підходу в педагогічному процесі припускає застосування спеціальних понять і методів, дотримання певних принципів. Саме системний підхід при дослідженні складноорганізованих об'єктів дає змогу реалізувати принципи єдності, розвитку, глобальної мети, функціональності, невизначеності, організованості тощо. Говорячи про природу організаційних систем, І. Блауберг, В. Садовський, Є. Юдін підкреслювали, що «системні дослідження мають своєю метою виявлення механізму «життя», тобто функціонування й розвитку об'єкта в його внутрішніх і зовнішніх характеристиках».

Отже, системний підхід, що, зазвичай, дозволяє виявити компоненти та системотвірні й функціональні зв'язки педагогічних систем, процесів й аналізувати здатність компонентів до самоорганізації, уможливив розгляд СОП та ТВО як систем, аналіз їх компонентів з позицій цілісності, виявлення механізмів їх взаємозв'язків і взаємовпливів. Зокрема, аналіз літератури за темою дослідження уможливив розуміння організаційної структури СОП у єдності таких його компонентів:

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

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

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

4) суб'єктивно-діяльнісного, що забезпечує зв'язки між різними видами соціальної діяльності, зокрема, освітньої з культурно-просвітницькою, котрі

стимулюють нові форми взаємовідносин, необхідність у науково-методичному супроводі соціальних процесів, консультуванні тощо;

5) змістовно-методичного, що містить зміст концепцій, освітніх стандартів, навчальних програм, проєктів, навчальних курсів, навчально-методичних посібників, інформаційних освітніх ресурсів;

6) комунікативно-інформаційного, що передбачає множинність і різноплановість позицій та взаємозв'язків між суб'єктами освіти й соціальними партнерами.

Релятивістський підхід уможливив аналіз СОП як реляційного середовища, що одночасно поєднує глобальні, національні й локальні характеристики простору. У контексті зазначеного важливим для нашого дослідження постає *просторовий підхід*, який визначає сутність міграційних процесів (мобільність) та формування соціальних просторів, а також сприяє проведенню структурно-функціонального аналізу поняття «світовий освітній простір». Зауважимо, що категорія «*простір*», як одна з провідних у філософії, фізиці, географії, поступово поширилася на інші науки й нині використовується в економіці, політології, культурології, педагогіці тощо. З формальної точки зору простір – це система, що формується множинними суб'єктами у взаємодії, між яким встановлюються відносини, що визначаються їх функціональною специфікою. Звернення до поняття простору у педагогічних дослідженнях спирається на тривалу історію його використання у соціально-гуманітарних сферах знання.

В історії філософії існували *субстанційна й реляційна концепції* простору. Реляційна концепція, що зародилася в надрах діалектичної традиції Аристотеля, Г. Лейбніца, Г. Гегеля, була чітко сформульована в діалектичному матеріалізмі й остаточно підтверджена теорією відносності А. Ейнштейна. Так, Г. Лейбніц розглядав простір «як порядок взаємного розташування множини індивідуальних тіл». Фундаментальний висновок, який випливає з теорії відносності А. Ейнштейна говорить: простір і час не існують без матерії.

Натомість, субстанційна концепція склалася в руслі класичної механіки І. Ньютона, яка розглядала простір як нескінченну порожню протяжність, що вміщає у себе всі тіла. Відповідно відношення між простором, часом і матерією розумілося як відношення між двома самостійними субстанціями. У суб'єктивному ідеалізмі І. Канта, простір виступає в якості апіорного уявлення, що є основою чуттєвого сприйняття світу. Спираючись на кантівське розуміння простору Г. Гегель інтерпретує це поняття з позиції об'єктивного ідеалізму. Розуміння простору «як голої форми, тобто певної абстракції, а саме абстракції безпосередньої зовнішності» дозволяє Г. Гегелю встановлювати залежність простору від речей і предметів, що його наповнюють. Сучасний німецький філософ М. Хайдеггер характеризує простір як щось просторе, вільне від перешкод. Простір, на його переконання, несе в собі свободу, відкритість для людського поселення й життя.

Попри очевидні розбіжності у трактуванні поняття «простір», воно виступає як форма, що охоплює існування матеріальних об'єктів, котрі чуттєво сприймаються. Водночас, у наукових колах це поняття отримало розповсюдження для дослідження психологічних, соціальних і культурних явищ. Зокрема, використання поняття простору під час вивчення особливостей розвитку суспільства дозволило німецькому соціологу Г. Зіммелю обґрунтувати категорію *соціального простору* як форму подій, що відбуваються у світі. Для російського вченого П. Сорокіна «соціальний простір – це певний всесвіт, що складається із народонаселення Землі, оскільки там, де немає людей або живе лише одна людина, не існує соціального простору». Поняття «соціальний простір» багатоаспектно вивчено П. Бурд'є, який за аналогією з фізичним простором, характеризує його структурою визначених соціальних позицій, існуванням соціальних полів (соціальних відносин між багатоманітністю соціальних позицій) і соціальної сили (того, що визначає відносини), котрі здійснюють практики (господарську, освітню, художню, політичну тощо) і володіють різними типами капіталу. Охоплення матеріальних й ідеальних об'єктів, речей і предметів, людей і подій характеризує сучасне розуміння

простору, на основі якого виникають його різноманітні види. У межах педагогічної науки, широко застосовуються поняття «*освітнього простору*» та його похідні – інформаційно-освітній простір, інноваційний освітній простір, культурно-освітній простір тощо. Зазначені феномени є складними системними утвореннями, що спричинили множинність трактувань у залежності від контекстів їх розгляду і точок зору дослідників, що, у цілому, відображає діалогічність сучасної науки. Дослідження показало, що науковці аналізують взаємозв'язки і підходи до визначення поняття «освітній простір» з позиції філософських, семантичних, психологічних, управлінських та інших аспектів вивчення. На їхню думку, використання поняття «освітній простір» у педагогіці стало альтернативою традиційному поняттєво-термінологічному апарату, а також показником відповідності й готовності педагогічного знання до відкритого діалогу зі світом та формування СОП.

Географічно-адміністративний підхід дозволив нам визначити межі регіону з метою концептуалізації категорій «регіональний освітній простір» та «регіональний освітній центр» відповідно до адміністративних кордонів конкретного геополітичного суб'єкта, наділеного певними повноваженнями в галузі освітньої політики і специфікою природного, історичного, національно-культурного, соціально-економічного й демографічного розвитку.

На основі методологічного *підходу історизму* сформувався і застосовується в педагогіці власне порівняльно-історичний метод, що забезпечує таке вивчення освітньо-педагогічних явищ, яке простежує і порівнює їх у розвитку. Адже, на думку методолога педагогіки В. Давидова, педагогічні явища і процеси можливо пізнати по суті і по формі лише за умови дослідження їх сучасного стану та попереднього розвитку, виявлення загальних та особливих ознак у конкретно-історичних умовах. Зазначене зумовлює аналіз фактологічного матеріалу щодо зародження, становлення й розвитку ТВО у контексті політико-економічних, соціально-культурних трансформацій суспільства, а також філософських ідей минулого. Таким чином, вивчення явища ТВО в межах порівняльно-історичного методу дозволить: пояснити, як

це поняття формувалося в минулому, які етапи воно пройшло у своєму розвитку; виявити, яким чином виникали ті чи інші концепції ТВО, які їхні джерела; порівняти етапи розвитку окремих концепцій тощо.

Підхід історизму уможлиблює відстеження схожості й відмінностей компонентів, їх зміни; виявлення обмеженості або однобічності попередніх концепцій ТВО та шляхів їх подолання, а також визначення елементів, що перейшли в нові сучасні трактування. Інакше кажучи, поглиблюючи уявлення про минуле, порівняльно-історичний аналіз дозволяє збагатити розуміння явища ТВО. У контексті зазначеного *еволюційний підхід* до вивчення ТВО, на нашу думку, носить ключовий характер, оскільки ми розглядаємо це явище у динаміці розвитку, що уможливило виокремлення й обґрунтування у логічній послідовності основних періодів його становлення у часовому проміжку другої половини ХХ – початку ХХІ ст., з огляду на внутрішні і зовнішні зв'язки ключових процесів і тенденції, характерних для кожного періоду.

Натомість, *парадигмальний підхід* дозволив розкрити загальні й конкретно-історичні форми функціонування ТВО, визначити генезу педагогічних явищ та процесів у межах СОП. Суттєво, що парадигмальний підхід до аналізу педагогічної дійсності поряд з системним, культурологічним, синергетичним тощо становить, на переконання Л. Хомич, цілісну методологічно-концептуальну основу педагогічної науки, оскільки його використання передбачає поєднання ціннісних орієнтацій, теоретичних ідей, методів та засобів наукової діяльності, що дає можливість розкрити загальні та конкретно-історичні форми існування освіти, визначити генезис багатьох педагогічних явищ та процесів, виявити тенденції та напрями концептуалізації педагогічного знання, вибрати форму постановки та вирішення проблем у системі освіти.

Синергетичний підхід виник на стику гуманітарних і природничо-наукових дисциплін. У центрі уваги синергетики знаходяться якісні зміни в системах з багатоваріантною поведінкою. Фундаментом і водночас основним робочим інструментом синергетичного підходу є теорія нерівноважних

підходів, що описує механізми самоорганізації складних систем різної природи: фізичних, біологічних, соціальних, економічних тощо. Термін «синергетика» (від грец. *synergetikos*) був уведений у науковий обіг німецьким фізиком-теоретиком Г. Хакеном, щоб підкреслити роль колективних, кооперативних ефектів у процесах самоорганізації. Вчений писав про доцільність і плідність єдиного підходу до виявлення тенденцій розвитку виникнення нових якостей просторово-часових структур. Нині під синергетикою розуміють галузь наукових досліджень, метою яких є вивчення загальних закономірностей у процесах формування, стійкості й руйнування складних нерівноважних систем, що самоорганізуються. Зважаючи на вихідне положення синергетичного підходу про самоорганізацію й саморозвиток елементів і підсистем на основі відкритості, ми розглядаємо ТВО як унікальне явище, що зародилося у процесі синхронної реакції систем вищої освіти розвинених англомовних країн на процеси глобалізації й інтернаціоналізації вищої освіти (ІВО).

Один із сучасних інноваційних дослідницьких підходів до пізнання фундаментальних засад буття і синтезу знань, що досягається на цій основі, простежується у *науковій інтеграції*, яку можна назвати процесом взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знань, що об'єктивно детермінується взаємопроникненням різних видів і компонентів діяльності людей та базується на філософському принципі єдності світу, всезагального зв'язку предметів і явищ. Інтеграція як загальнонауковий принцип, що дедалі більше застосовується у побудові педагогічної дійсності, передбачає врахування багатоманітних ознак елементів, які інтегруються, причому в процесі накопичення кількісних ознак і виникнення нової якості зберігаються риси інтегрованих елементів, відповідно до принципів єдності, якості і кількості.

При цьому, під інтеграцією розуміють процес і результат взаємодії елементів із заданими властивостями, що супроводжуються відновленням, установленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на основі достатньої підстави, в результаті чого формується

зінтегрований об'єкт (система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів. У цілому, проблеми інтегрованого підходу в освіті досліджуються у сучасній педагогічній теорії та практиці за різними напрямками, проте для нашого дослідження визначальними є такі: методологічні проблеми інтеграції; глобальна, холістична, цілісна освіта; громадянська освіта.

З огляду на проблему дослідження ТВО у розвинених англомовних країнах необхідним є застосування *культурологічного підходу*, що визначається сукупністю методологічних прийомів, які забезпечують аналіз освіти і педагогіки через призму системоутворювальних культурологічних понять «культура», «культурні зразки, норми, цінності, спосіб життя» тощо. У межах культурологічного підходу культура розглядається як система, що складається й функціонує у взаємодії об'єктивної (будь-які культурні об'єкти) та суб'єктивної (рефлексія культури) форм; раціонального й емоційно-чуттєвого її складників; культурно-інноваційних механізмів проникнення культури в усі галузі та сфери людської діяльності; процесів виробництва, розповсюдження (трансляцій) і «присвоєння» культурних цінностей тощо. Цінність цього підходу для нашого дослідження полягає у тому, що він сприяв розгляду особливостей ТВО розвинених англомовних країн як феномену англосаксонської культури, в якому відображаються культурні цінності та традиції суспільства.

Водночас, виокремлення *міжкультурного підходу* пов'язане з важливістю розуміння традицій вищої освіти в умовах іншої культури; усвідомлення цілісності світу і необхідності об'єднання зусиль представників різних культур у вирішенні глобальних проблем людства; визнання рівності й гідності всіх культур і права представників усіх культур зберігати свою ідентичність крізь призму понять «міжкультурність», «транскультурність», «інтеркультурність», «культурна чуттєвість», «етнорелятивізм».

Соціологічний підхід, спрямований на виявлення соціальних функцій і суперечностей ТВО у системі соціальних відносин та динаміці трансформацій

суспільства, а також дозволяє досліджувати транснаціональну мобільність як соціальний процес, що супроводжується створенням мігрантами системи стійких і регулярно підтримуваних соціальних відносин у різних країнах.

За допомогою соціологічного підходу розкриємо специфіку соціальної поведінки сучасної студентської молоді як суб'єкта транснаціональної мобільності, охарактеризуємо чинники і мотиви участі молоді в академічній і соціальній мобільності та глобальних соціальних процесах. У цьому контексті ми розглядаємо транснаціональну індивідуальну мобільність як компонент ТВО, що є процесом зміни життєвого простору за допомогою переміщення між країнами, здійсненого з метою зміни свого соціального стану за рахунок освоєння і використання способів соціальної взаємодії через кордони національних держав. Відмінною особливістю цього типу мобільності є створення мігрантами мережі відносин, що пов'язують їх соціальними і символічними зв'язками з локальними спільнотами в різних країнах світу. Транснаціональна індивідуальна мобільність здійснюється під впливом економічних, демографічних, соціальних, культурних, політичних чинників, а також ряду специфічних факторів, таких як розвиток глобального ринку праці й ринку освітніх послуг, інтенсивний технологічний розвиток, зміна механізмів адаптації освітніх і трудових мігрантів, формування глобального соціального простору, зміна ролі держави в умовах глобалізації.

На важливості *структурно-функціонального підходу*, сутність якого полягає у виділенні в системних об'єктах структурних елементів (компонентів, підсистем) і визначенні їх ролі (функцій) у системі наголошується у дослідженнях науковців (М. Лещенко, С. Вітвицька, Н. Мукан, Е. Стембах, Дж. Найт, Д. Девіс, А. Ольсен, Е. Бом). У його межах досліджують сутнісно-функціональну, функціонально-генетичну та функціонально-логічну структури системи. Перша з них виявляє субстанційні елементи, підсистеми та компоненти системи, а також їх сутнісні зв'язки й основні функції. Друга розкриває внутрішні закономірності розвитку і функціонування системи (від простого до складного, від нижчого до вищого, від генетично вихідного до

генетично похідного). Третя виявляє логічно можливі відношення між функціями системи: переваги, домінування, супідрядності (основна і допоміжні функції); функціональної рівнозначності, або еквівалентності; поєднання (комбінована функція) тощо.

У результаті використання структурно-функціонального підходу створюються моделі й схеми досліджуваної системи. А відтак, застосування структурно-функціонального підходу уможливило розгляд ТВО як системи, що охоплює взаємопов'язані структурно-функціональні компоненти: структуру та підсистеми, мету й основні завдання, функції, суб'єкти, зміст і способи діяльності, цілісність розвитку, динаміку системи, сутність та особливості, умови й чинники; визначення чотирикомпонентної структури ТВО, траєкторії розвитку її функцій у різних соціально-економічних умовах розвинених англословянських країн та в межах періодів дослідження; функцій окремих компонентів ТВО, а також практичне забезпечення їх реалізації в умовах глобалізації СОП.

Теоретичний рівень дослідження уможливорює: 1) виявлення провідних теорій, концепцій, ідей, вихідних параметрів, дефініцій, що покладені в основу розуміння процесу ІВО й феномену ТВО, що вивчається; 2) науковий опис досліджуваних фактів і явищ, здійснення їх аналізу, узагальнення і синтезу; 3) обґрунтування провідних тенденцій і закономірностей розвитку ТВО у другій половині ХХ ст. – початку ХХІ ст..

Вивчення проблем розвитку ТВО здійснюється на засадах творчого використання: *теорії синергетики*, що трактує СОП як систему, а не суму освітніх інституцій і відповідних органів управління, в якій функціонують специфічні зв'язки і відносини між освітніми системами окремих держав. *Теорія світового суспільного устрою і теорія трансміграційних процесів* використанні нами для обґрунтування категорії «транснаціональний освітній простір». Відповідно до *теорії світового суспільства й денационалізації* визначено категорію «глобальне громадянське суспільство». За допомогою *теорії глобалізації, залежності і зростання взаємозалежності* систем освіти

різних країн охарактеризовано процеси глобалізації й ІВО, що ґрунтуються на розумінні інтернаціоналізації суспільного і господарського життя як взаємозалежності відтворювальних процесів на світовому рівні. Використання *теорій транснаціоналізації (теорії використання ринкової влади, теорії життєвого циклу товару, теорії інтернаціоналізації фірми)* уможливило роз'яснення особливостей становлення й розвитку освітніх ТНК, а також закономірностей здійснення ПІ у сфері освіти. Варто наголосити, що означені теорії спираються лише на емпіричний досвід розвинених країн, проте нині транснаціоналізація охопила багато країн, що розвиваються. Відбувається посилення тенденції формування поліцентричного світу, в якому зростаючу роль відіграють ТНК постсоціалістичних країн та тих, що економічно розвиваються на Близькому і Далекому Сході, Центральній і Південній Африці, Латинській Америці. *Теорія транснаціонального академічного капіталізму* допомогла обґрунтувати транскордонну інтеграцію вищої освіти і знанневого капіталізму у вигляді транснаціональних інноваційних дослідницьких мереж університетів. *Теорія структурного функціоналізму* дозволила розглядати залежність між структурою і функціями системи ТВО як цілісного утворення, що складається з різних взаємопов'язаних і взаємозалежних підсистем; соціальних зв'язків усередині неї; ролі окремого елемента у межах системи, його особливостей та функцій.

Практичний рівень дослідження передбачає аналіз позитивних і негативних ознак та впливів різних форм ТВО в умовах інтеграційних процесів й опрацювання рекомендацій для формування національної стратегії ІВО у контексті входження України в СОП на засадах партнерства у наданні освітніх послуг.

Завдання для самостійної роботи

1. Проаналізуйте основні функції методології педагогіки.
2. Розкрийте основи загальнонаукової методології універсалізму явищ.

3. Охарактеризуйте ключові методологічні підходи до вивчення транснаціональної вищої освіти.
4. Поясніть у чому полягає визначальна роль методології універсалізму у здійсненні досліджень порівняльного міжкультурного характеру.
5. Розкрийте провідні теорії, що покладені в основу дослідження транснаціональної вищої освіти.

Проблематика круглих столів / групових дискусій

1. Мета і завдання міждисциплінарного підходу до дослідження проблеми розвитку транснаціональної вищої освіти.
2. Сутність полярної структури світової вищої освіти (на основі аналізу Рис. 1.1.1.).
3. Розвинені англomовні країни світу як джерела розвитку транснаціональної вищої освіти.
4. Значення постмодернізму у розвиткові ідей транснаціоналізації вищої освіти.
5. Основні характеристики світового освітнього простору.

Тематика науково-дослідницьких / проектних робіт

1. Роль і значення релятивістсько-координаційного і детермінантного аналізу у процесі дослідження проблеми розвитку транснаціональної вищої освіти.
2. Сутність і функції концептуального і структурно-функціонального аналізу у процесі дослідження проблеми розвитку транснаціональної вищої освіти.
3. Основні чинники лідерства університетів «Глобальної супер ліги» у світовому освітньому просторі.
4. Порівняльний аналіз сучасних філософських підходів: абсолютизму, релятивізму й універсалізму.
5. Принципи гуманістичного універсалізму.
6. Поглиблений аналіз сучасних методологічних підходів до дослідження педагогічних явищ і процесів (на вибір з переліку лекції 2).

7. Поглиблений аналіз сучасних теорії, що покладені в основу дослідження транснаціональної вищої освіти (на вибір з переліку лекції 2).
8. Наукова інтеграція як інноваційний дослідницький підхід до пізнання педагогічної реальності.
9. Обґрунтування трирівневої структури науково-педагогічного дослідження проблеми розвитку транснаціональної вищої освіти.

Рекомендована література до модулю

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – К.: Знання України, 2004. – 804 с.
2. Бенхабиб С. Притязання культури. Равенство и разнообразие в глобальную эру / С. Бенхабиб. – Пер. с англ.; под ред. В.И. Иноземцева. – М.: Логос, 2003. – 350 с.
3. Берри Дж., Пуртинга А., Сигалл М., Дасен П. Кросс-культурная психология. Исследования и применение. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2007. – 556 с.
4. Бехруз Х. Універсалізм і релятивізм цінностей у контексті діалогу правових культур / Х. Бехруз // Філософія права і загальна теорія права. – 2012. – № 2. – С. 128 – 138.
5. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія. – К.: Атіка, 2008. – 684 с.
6. Блауберг И.В. Системный подход в современной науке / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин // Проблемы методологии системного исследования / ред. И.В. Блауберг [и др.]. – М. : Мысль, 1970. – 455 с.
7. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы / Н.В. Бордовская. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. – 512 с.
8. Вознюк О.В., Дубасенюк О.А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
9. Гарпушкин В.Е. Универсализм как парадигма философии: прошлое и перспектива / В.Е. Гарпушкин // Философия и общество. – 2008. – № 2 (апрель – июнь). – С. 89 – 98.
10. Гатальский В.Д. Культурно-образовательное пространство как социально-педагогическая система / В.Д. Гатальский // Педагогика. – 2012. – № 6. – С. 25 – 29.
11. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: Т.2. Философия природы / Г. Гегель. – М.: Мысль, 1975. – 695 с.
12. Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем: монография / под общей редакцией д-ра ист. наук, проф. В.И. Астаховой. – Харьков: Изд-во НУА, 2008. – 396 с.

13. Гоголев Н.В. Категория «образовательное пространство» как объект научного исследования / Гоголев Н.В. // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2012. – № 1 – 2. – С. 230 – 237.
14. Гончаренко С. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес / С. Гончаренко, В. Кушнір, Г. Кушнір // Шлях освіти. – 2008. - № 4 (50) – С. 2 – 10.
15. Дутка Г.Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів: монографія / Г.Я. Дутка; наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М.І. Бурда. – К.: УСБ НБУ, 2008. – 478 с.
16. Зиммель Г. Философия культуры / Г. Зиммель. – М.: Юрист, 1996. – 452 с.
17. Игумнова Е.А. Системный подход как методологическая основа исследования регионального образовательного пространства / Е.А. Игумнова // Университет им. В.И. Вернадского. – 2011. – № 3 (34). – С. 123 – 130.
18. Илларионов С.В. Пространство / Илларионов С.В. – Философия: Энциклопедический словарь. Под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.
19. Кант И. Собрание сочинений: В 6 т. – Т.3. Критика чистого разума / И. Кант. – М.: Мысль, 1964. – 799 с.
20. Левин Г.Д. Современный релятивизм // Вопросы философии. – 2008. – № 8. – С. 73 – 82.
21. Молоков Д. Теоретико-методологические основы педагогической историографии / Дмитрий Молоков // Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego. – 2013. – № 5. – С. 127 – 133.
22. Нарижный Ю. Философия образования эпохи постмодерна / Ю. Нарижный. – Постмодерн. – [Электронный ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://postmodern.in.ua/?p=1057>. – Заголовок з екрану. – Мова російська.
23. Наточий Л. О. Сутність поняття «періодизація» щодо проблеми розвитку теорії управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у вітчизняній педагогічній теорії (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.) / Л. О. Наточий // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки. – Випуск 15. – Частина 1. – Глухів: ГНПУ ім. О. Довженка. – 2010. – С. 35 – 43.
24. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. – СПб.: Питер, 2004 – 268 с.
25. Радьярд Д. Планетаризация сознания. От индивидуального к целому / Д. Радьярд. – М.: Ваклер, 1995. – 302 с.
26. Сорокин П. Социальная и культурная мобильность: человек, цивилизация, общество / П. Сорокин. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
27. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с.
28. Федотова Г.А. Методология и методика психолого-педагогических исследований: Учебное пособие для студентов психолого-педагогических

- факультетов высших учебных заведений / Г.А. Федотова. – Великий Новгород: НовГУ, 2010. – 114 с.
29. Філософський словник соціальних термінів / ред. колегія: В.П. Андрущенко та ін. 2-ге вид., доповнене / – Х.: «Р.И.Ф.», 2005. – 672 с.
30. Фокшек А.В. Системний та синергетичний підходи у моделюванні сучасного педагогічного процесу / А.В. Фокшек // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету: серія «Педагогіка». – 2011. - № 6. – С. – 213 – 220.
31. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / М. Хайдеггер. – М.: Республика, 1993. – 447 с.
32. Хакен Г. Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии / Г. Хакен. – Москва-Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2003. – 320 с.
33. Хомич Л.О. Парадигмальний підхід як концептуальна основа вищої педагогічної освіти / Л.О. Хомич. – Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності: зб. наук. пр. / за заг. ред. І.А. Зязюна; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – К.; Харків: НТУ «ХП», 2009. – С. 172 – 178.
34. Цивилізація. Проблемы глобалистики и глобальной истории: сборник науч. трудов / А.О. Чубарьян (ред.). – Вып. 5. – М.: Наука, 2002. – 239 с.
35. Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении: учеб. пособ. для студ. пед. вузов / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М.: Сфера, 1999. – 223 с.
36. Школа О. В. Критерії періодизації та основні періоди розвитку методичної думки з фізики в Україні / О. В. Школа. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://conference.mdpu.org.ua/viewtopic.php>. – Заголовок з екрану. – Мова українська.
37. Шредингер Э. Пространственно-временная структура Вселенной / Э. Шредингер. – М.: Наука, 1986. – 224 с.
38. Щекотова Р. Об актуальности традиции во времени как духовной ценности в аспекте методологии универсализма / Р. Щекотова // *Studia Culturae*. Научный альманах кафедр культурологии, эстетики и философии культуры и Центра изучения культуры Санкт-Петербургского государственного университета. Учредитель Санкт-Петербургское философское общество. – Вып. 15. – СПб.: Издательство СПбГУ, 2013. – С. 224 – 230.
39. Эфендиев А.Г., Сорокин П.С. Теоретико-методологические проблемы компаративных исследований социально-гуманитарных аспектов развития бизнеса / А.Г. Эфендиев, П.С. Сорокин. – Современный менеджмент: проблемы, гипотезы, исследования. Сборник научных трудов. – Выпуск 4. (в 2 ч.) – Ч. 2. – М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2012. – С. 276 – 288.
40. Adams M., Hanna P. Your past is not their present: time the other and ethnocentrism in cross cultural personality psychology / Matthew Adams, Paul Hanna // *Theory and Psychology*. – 2012. - № 22 (2). – P. 436 – 451.
41. Bourdieu P. The field of cultural production: Essays on Art and Literature / P. Bourdieu. – New York: Columbia University Press, 1993. – 322 p.
42. Brewster C., Mayrhofer W., Morley M. The Concept of Strategic European Human Resource Management. – in Brewster C., Mayrhofer W., Morley M.

- (Eds.) *New Challenges for European Human Resource Management*. – London: Macmillan, 2000. – P. 3 – 37.
43. Davis D., Olsen A., Bohm A. *Transnational Education Providers, Partners and Policy: challenges for Australian institutions offshore*. A research study presented at the 14th Australian International Education Conference (Brisbane 2000) / Dorothy Davis, Alan Olsen, Anthony Bohm. – IDP Education Australia: Canberra, 2000. – 134 p. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://www.idp.com/corporate/publications/disp_researchform.asp?ID=3 – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
44. *Developed countries*. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 09.08.2012: <http://www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.aspx>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
45. Knight J. *Cross-border Education: An Analytical Framework for Programme and Provider Mobility* / Jane Knight // *Higher Education: Handbook of Theory and Practice* [J. Smart, W. Tierney (Eds.)]. – Springer Academic Publishers: Dordrecht, 2006. – p. 345 – 396.
46. Knight J. *Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS: Report (International Strategic Information Services)* / J. Knight. – London: The Observatory on Borderless Higher Education, March 2002. – 24 p.
47. Marginson S. *Global field and global imagining: Bourdieu and worldwide higher education* / Simon Marginson // *British Journal of Sociology of Education*. – May 2008. – Vol. 29. – № 3. – P. 303 – 315.
48. Marginson S. *Global Position and Position-Taking: the Case of Australia* / S. Marginson // *Journal of Studies in International Education*. – 2007. – Vol. 11. – № 1. – P. 5 – 32.
49. Marginson S., Considine M. *The enterprise university: power, governance and reinvention in Australia* / S. Marginson, M. Considine. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 288 p.
50. Stambach A. *Two models of Cross-Border Education* / A. Stambach // *International Higher Education*. – 2012. - № 66. – P. 8 – 10.
51. *The brains business* / *The Economist*. – 2005. – September 8. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.economist.com/node/4339960/print> – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
52. Uichol K. *Indigenous, cultural, and cross-cultural psychology: A theoretical, conceptual, and epistemological analysis* / Kim Uichol // *Asian Journal of Social Psychology*. – 2000. – Volume 3. – Issue 3. – P. 265 – 287.

МОДУЛЬ 2

РОЗВИТОК ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Тема 1. Феномен транснаціональної вищої освіти

План лекції

1. Семантичне поле категорії «транснаціональна вища освіта».
2. Визначення сутності феномену транснаціональної вищої освіти.

Опорна інформація до лекції

Зростання інтересу до транснаціонального виміру розвитку вищої освіти спричинило збільшення кількості понять і термінів, котрі використовують для опису сучасних змін, зокрема мова йде про терміни «транснаціоналізм», «транснаціоналізація», «транснаціональний». Стандартне визначення терміну «транснаціональний» (transnational), розміщене в енциклопедії Мірраем-Вебстер, звучить як «розширення або вихід за межі національних кордонів». Таке трактування обумовлене наявністю в його складі префікса латинського походження «транс» [від лат. trans – через, за, крізь, пере, по той бік], що є першою частиною складних слів, і означає: 1) переміщення через щось; рух через якийсь простір, його пересічення; 2) вихід за межі чогось; розташування за межами чогось.

Словник англійської мови «Американська спадщина» наводить декілька дефініцій терміну «транснаціональний», а саме:

1) «такий, що без обмежень долає національні кордони»

2) «щось, пов'язане з участю декількох країн чи національностей».

Словники англійської мови «Collins» і «Webster's College Dictionary» трактують цей термін у рубриці «Врядкування, політологія і дипломатія» як «щось, що виходить за межі, інтереси тощо однієї нації». На англійській сторінці «Вікіпедія» знаходимо дефініцію терміну «транснаціональність» як «принцип

здійснення будь-яких дій крізь національні кордони з метою поширення впливу на повсюдному рівні. Він використовується на відміну від терміну «міжнародний» як такий, що діє серед національних урядів різних країн і контрольований ними, або «наднаціональний», що має на увазі делегування повноважень на більш високий рівень урядування.

Похідним терміном від концепту «транснаціональний» є «транснаціоналізм», який означає соціальне явище, що розвинулося у наслідок підвищеної взаємопов'язаності між людьми, з одного боку, і нехтування економічного і соціального значення кордонів між національними державами, з іншого. Зокрема, Глосарій ЮНЕСКО в галузі соціальних та гуманітарних наук трактує «транснаціоналізм» як множинні зв'язки та взаємодії, що об'єднують людей та інституції через кордони національних держав.

Для означення поняття «транснаціональна вища освіта» (transnational higher education) в міжнародних англійських документах, монографічних дослідженнях і науковій періодиці використовують подібні за суттю терміни, а саме: «закордонна вища освіта» (higher education abroad), «міжнародна вища освіта» (international higher education), «транскордонна вища освіта» (cross-border / transborder higher education), «вища освіта без кордонів» (borderless higher education). Ці терміни зазвичай вживаються для означення реального або віртуального пересування студентів, педагогів, знань та академічних програм з однієї країни в іншу. Попри те, що існують певні концептуальні розбіжності між цими термінами вони використовуються як синоніми. Найширше значення, на думку експертів, має термін «вища освіта без кордонів». Термін «транскордонний» вживається, переважно, за необхідності наголошення на географічній або юридичній відсутності кордонів.

Експерт у галузі ІВО та розвитку ТВО, ад'юнкт-професор Університету Торонто (Канада) Дж. Найт висловлює думку про те, що «неточне використання термінології» свідчить про складність досліджуваного явища, що є результатом його тридцятилітньої еволюції «від міжнародного → глобального

→ до транснаціонального вимірів розвитку вищої освіти». У таблиці 2.1.1. відображено еволюцію термінології у сфері ТВО.

Таблиця 2.1.1.

Еволюція термінології у сфері транснаціональної освіти

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

Джерело: Knight J. Cross-border Tertiary Education: An Introduction / Jane Knight. – Cross-border Tertiary Education: a Way towards Capacity Development. – OECD / The World Bank, 2007. – P. 21 – 46.

Голова Департаменту вищої освіти та історії викладання РС С. Берген наголошує, що термінологія в галузі вищої освіти зазнає суттєвого розвитку: термін «транснаціональна освіта» традиційно використовувався для опису цього явища у документах європейських організацій та університетів.

Натомість, термін «транскордонна освіта» буквально означає, що надання освіти здійснюється через перетин кордонів. При цьому, обидва терміни позначають географічне положення надання вищої освіти, що заснована в одній країні, а доставляється в іншу. Замість класичної студентської мобільності, з'являється мобільність надання освітніх послуг, хоча одне не виключає іншого. Третій термін «вища освіта без кордонів» підкреслює, що національні кордони не мають жодного відношення до цього виду освіти, яка не обов'язково походить з будь-якої конкретної країни.

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

Експертами ЮНЕСКО, Рада Європи та Європейська Комісія у спільному документі «Кодекс професійної практики у наданні транснаціональної освіти» Комітету конвенції про визнання кваліфікацій вищої освіти обґрунтовано таке визначення ТВО: «всі види програм вищої освіти чи курсів, або освітніх послуг, включаючи дистанційну освіту, при здійсненні яких, студенти знаходяться в іншій країні, а не в тій, де розташований ВНЗ, що присвоює кваліфікацію. Програми можуть належати освітній системі іноземної країни, або реалізовуватися незалежно від будь-якої національної системи освіти». Як бачимо, це визначення максимально наближене до глобального розуміння ТВО

й віддзеркалює його історичне зародження у австралійській освітній практиці. В основі трактування ЮНЕСКО й Ради Європи міститься уточнення, що лише студент знаходиться в іншій країні, ніж навчальна інституція, що присвоює кваліфікацію. Проте, не меншого значення набуває твердження про те, що транснаціональні освітні програми можуть працювати незалежно від будь-якої національної системи освіти, що у свою чергу передбачає можливість для існування програм «без громадянства» а, в кінцевому результаті, і навчальних установ «без громадянства». Натомість, практика реалізації транснаціональних освітніх послуг різними провайдерами показує, що всі вони, як правило, мають певний тип акредитації та офіційну реєстрацію хоча би в одній країні.

Найповніше трактування ТВО представлено у спільному документі ЮНЕСКО й ОЕСР «Керівні вказівки щодо забезпечення якості транснаціональної вищої освіти» (2005 р.), зокрема: «вища освіта, що відбувається в умовах, де викладачі, студенти, програми, курси, інституції перетинають національні юрисдикційні кордони. ТВО включає вищу освіту, що надається державним або приватним, неприбутковим або прибутковим провайдером. Вона передбачає багато варіантів реалізації у континуумі від безпосереднього, обличчям до обличчя (різні форми студентської та інституційної мобільності), до дистанційного навчання (використання низки технологій, включаючи е-навчання)». Узагальнення визначення поняття «транснаціональна вища освіта» представлено у таблиці 2.1.2.

Таблиця 2.1.2.

Визначення поняття «Транснаціональна вища освіта»

Зміст поняття	Рік	Джерело
Освіта, яку отримує студент в іноземному університеті, проживаючи в своїй країні, тобто освітні програми проникають крізь кордони і стають транснаціональними. Перетин кордонів програмами і провайдерами здійснюється фізично, тобто переїздить викладачі з навчальними матеріалами, або віртуально, тобто завдяки дистанційній формі навчання з використанням телекомунікацій та	1997	Глобальний альянс транснаціональної освіти Transnational Education and the Quality Imperativ. – The Center for Quality Assurance in International Education and The Global Alliance for Transnational Education (GATE). – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://www.aacrao.nche.edu . –

Інтернет-технологій.		Заголовок з екрану. – Мова англійська.
Усі види програм вищої освіти чи навчальних курсів або освітніх послуг, включаючи дистанційну освіту, при здійсненні яких, студенти знаходяться в іншій країні, а не в тій, де розташований вищий навчальний заклад, що присвоює кваліфікацію. Програми можуть належати освітній системі іноземної країни, або реалізовуватися незалежно від будь-якої національної системи освіти.	2001	Рада Європи, ЮНЕСКО Совет Европы / ЮНЕСКО. Комитет Лиссабонской Конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе: Кодекс профессиональной практики при предоставлении транснационального образования (Рига, 6 июня 2001 г.). – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://www.comparative.edu.ru:9080/PortalWeb/document/show.action;jsessionid . – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
Освіта, що надається однією країною в іншій країні, і включає в себе різні типи спільно наданих освітніх послуг, створення філій університетських кампусів, дистанційне навчання тощо, але виключає традиційні форми навчання за кордоном, зокрема ті, що пов'язані з переміщенням студентів через державні кордони країн.	2005	Спостережувальний центр за транснаціональною освітою (Велика Британія) Verbik L., Jokivirta L. National Regulatory Frameworks for Transnational Higher Education: Models and Trends / L. Verbik, L. Jokivirta. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://www.obhe.ac.uk/products/briefings/ftpdfs/regulations_part2.pdf . – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
Рух людей, програм, провайдерів, знання, ідей, проектів та послуг крізь національні кордони.	2005	Спостережувальний центр за транснаціональною освітою (Велика Британія) Knight J. Borderless, offshore, transnational and cross-border education: definition and data dilemmas (Report. 35) / Jane Knight. – Observatory on Borderless Higher Education: London, 2005. – 22 p.
Вища освіта, що відбувається в умовах, де викладачі, студенти, програми, курси, інституції перетинають національні юрисдикційні кордони. Транснаціональна вища освіта включає вищу освіту, що	2005	ЮНЕСКО / ОЕСР UNESCO / OECD. Guidelines for quality provision in cross-border higher education (Lignes directrices pour des prestations de qualité dans

<p>надається державним / приватним, неприбутковим / прибутковим провайдером. Вона передбачає багато варіантів реалізації у континуумі від безпосереднього / обличчям до обличчя (різні форми студентської та провайдерської мобільності) до дистанційного навчання (використання низки технологій, включаючи е-навчання).</p>		<p>l'enseignement supérieur transfrontalier). – OECD: Paris, 2005. – 20 p.</p>
<p>Надання та / або оцінку програм / курсів акредитованим австралійським провайдером (навчальним закладом) в іншій країні, ніж Австралія, що включає компонент фізичної присутності викладачів і студентів, на відміну від освіти і навчання у дистанційному режимі. Транснаціональна освіта і професійна підготовка обов'язково передбачають фізичну присутність викладача закордоном від австралійського провайдера, шляхом укладання офіційної угоди з місцевою навчальною установою / організацією.</p>	<p>2005</p>	<p>Уряд Австралії Australian Government. Professional recognition of Australian awards in Singapore. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://www.Singapore.embassy.gov.au/proaaais.htm. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.</p>
<p>Об'єднує різні типи програм: 1) програми, що надаються у відповідності з формальними угодами між австралійськими університетами та зарубіжними установами або організаціями; 2) програми, запропоновані до викладання частково або повністю за офшорним принципом (програми дистанційної освіти, що надаються зарубіжною установою за умови офіційної угоди); 3) програми, розроблені австралійським університетом відповідно до зарубіжних академічних стандартів.</p>	<p>2010</p>	<p>Т. Гефернен, М. Морісен, П. Бесю, А. Свіні Heffernan T., Morrison M., Basu P., Sweeney A. Cultural differences, learning styles and transnational education / Т. Heffernan, М. Morrison, P. Basu, А. Sweeney // Journal of Higher Education Policy and Management. – 2010. – № 32 (1). – P. 27 – 39.</p>
<p>Надання послуг з вищої освіти однієї країни в іншій. При цьому ТВО не охоплює традиційний ринок залучення міжнародних студентів, коли студенти ідуть навчатися закордон. Натомість вона передбачає широке коло різних способів доставки, насамперед, дистанційну освіту й електронне навчання; угоди про валідацію й франчайзинг; твіннінг й інші форми співпраці. ТВО означає надання</p>	<p>2012</p>	<p>Британська Рада British Council. Transnational Education. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://www.britishcouncil.org/tne.htm. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.</p>

освітніх послуг в умовах, коли студенти знаходяться в іншій країні, ніж та, де розташований навчальний заклад, що присвоює кваліфікацію.		
Вища освіта, що надається громадянам певної країни освітніми закладами іншої держави.	2011	Міністерство освіти і науки України / Національна академія педагогічних наук України Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.
Надання освітніх послуг більше, ніж в одній країні, що асоціюється з інтернаціоналізацією вищої освіти, проте не є ідентичним цьому явищу.	2013	Аналітичний глосарій з якості освіти Л. Гарві Harvey L. Analytic Quality Glossary, Quality Research International. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/ . – Заголовок з екрану. – Мова англійська

Завдання для самостійної роботи

1. На прикладі таблиці 2.1.1. розкрийте основні зміни у термінології міжнародної освіти за останні 40 років.
2. На основі аналізу таблиці 2.1.2. сформулюйте власне визначення явища транснаціональної вищої освіти.
3. Здійсніть семантично-категоріальний аналіз поняття «транснаціональна вища освіта» на підставі вивчення вітчизняних і зарубіжних бібліографічних джерел. Порівняйте особливості підходів українських і зарубіжних учених до визначення сутності досліджуваного явища. Поясніть, у чому полягають спільності й відмінності підходів.

Тема 2. Передумови зародження транснаціональної вищої освіти

План лекції

1. Витоки транснаціональної вищої освіти.
2. Періодизація розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ століть.

Опорна інформація до лекції

Над ідеєю транснаціональної освіти з ХVІІІ ст. працювали педагоги й просвітителі з різних країн світу, зокрема М.-А. Паризький (Франція), Г. Молкенбер (Голландія), М. Курніг (Німеччина), Ф. Кемені (Угорщина), Ф. Ендрюз (США) та ін. Ідеї транснаціональної освіти зародилися в руслі філософських, соціологічних, культурологічних та педагогічних концепцій, провідними положеннями яких були ідеї рівності в освіті, демократизації суспільства, культури й освіти, толерантності, розуміння інших культур, діалогу культур.

Аналіз педагогічної літератури доводить, що окремі елементи ТВО у розвинених англійських країнах мають тривалу історію та певну специфіку. Саме цим пояснюється необхідність порівняльно-історичного та генетичного аналізу, що уможливить усвідомлення сучасних процесів та прогнозування подальшого розвитку досліджуваного феномену. Закцентуємо, що історичними чинниками, що зумовили культурну спорідненість англійських країн, зокрема Австралії, Великої Британії, Канади і США, а також особливості розвитку їх економік і систем вищої освіти, стала, насамперед, єдність історичного розвитку в межах геополітичного утворення «Британська імперія» (згодом «Британська співдружність» та «Співдружність націй»), чому сприяла розбудова колоніальної структури англійської корони з виникнення у 1603 р. перших англійських поселень у Північній Америці.

В історичних наукових роботах викладача Брунельського університету (Велика Британія) Т. Пітч (Т. Pietsch), зокрема у монографія «Імперія вчених:

університети, мережі та британський академічний світ, 1850 – 1939 рр.» (2013 р.) переконливо доводиться, що досліджуваний період характеризувався активною транснаціональною діяльністю університетів Британської Імперії: від залучення іноземних студентів для навчання на комерційній основі до заснування філій у зарубіжних країнах з правом видавати дипломи.

Ретельної уваги заслуговує дослідження «Університети 2030: уроки минулого для передбачення майбутнього» (2013 р.), здійснене науковцями з США, Канади, Великої Британії, Китаю і Люксембургу під керівництвом професора Університету Вісконсін-Медісон (США) А. Нельсона (A. Nelson) за сприяння Всесвітньої мережі університетів. Основним завданням провідних істориків педагогіки став аналіз «поворотних моментів» ІВО, тобто тих моментів, коли університети переглядали свої відносини із зовнішнім світом у відповідь на мінливі історичні умови.

Вивчення автентичних джерел показав, що впродовж XVIII – XIX ст. спостерігався поживлений рух студентства між країнами колоніального Нового Світу (США і Канада) і країнами-метрополіями Старого Світу (Західна Європа) з метою здобуття академічних ступенів. Як відомо, перші американські ВНЗ засновувалися на базі британської освітньої традиції і наслідували Оксфорд та Кембрідж, а відтак, протягом XIX ст. поширеною була практика виїзду американських громадян до Європи для отримання вищої освіти, а викладачі подорожували з метою запозичення досвіду щодо покращення методик викладання й проведення наукових досліджень.

Подібна ситуація спостерігалася в Австралії, де розвиток вищої освіти повністю залежав від англійських колоністів, які у другій половині XIX ст. відкрили університети у Сідней (1850 р.), Мельбурні (1853 р.), Аделаїді (1874 р.) та на о. Тасманія (1890 р.). Цілком природньо, що австралійські університети підтримували тісні зв'язки з англійськими університетами, котрі забезпечували ВНЗ Австралії педагогічним персоналом, а також здійснювали післядипломну підготовку випускників.

Історичні документи свідчать, що впродовж ХІХ ст. закладалися основи канадської університетської освіти, оскільки найбільші ВНЗ країни були засновані переселенцями на території англійських провінцій, а саме: Університет Нью-Брунсуіка (1785 р.), університет Кінгстона в Онтаріо (1841 р.), Університет Оттави (1848 р.), Університет Торонто (1827 р.), Університет Манітоби (1877 р.), Університет Західного Онтаріо (1878 р.). Канадська університетська освіта зароджувалася на основі цінностей, стратегій і домінуючих орієнтацій британської системи вищої освіти, а відтак традиції британських ВНЗ були перейняті провідними канадськими університетами, що стимулювало жваву академічну співпрацю між ними протягом наступних десятиліть.

Це був період розширення й розвитку мереж британського імперіалізму, який сьогодні називається «Вікторіанською глобалізацією», однією з яких стали віддаленні академічні зв'язки, адже створені у колоніях університети розглядалися як символи, носії і розповсюджувачі європейської цивілізації. Розвиток нових форм глобальної комунікації внаслідок технічних досягнень у галузі транспорту й телеграфного зв'язку змусили «імперські» університети утверджувати свої позиції обопільно в якості установ місцевого і глобального значення, а також членів міжнародної академічної спільноти. Вони зробили це двома шляхами. По-перше, починаючи з 1880 р., університети змінили свої відносини з місцевими абітурієнтами, розширивши свою освітню франшизу на відкриття власних навчальних програм, включаючи природничі й технічні дисципліни, право, медицину. По-друге, університети утверджували свою репутацію інституцій «універсального» навчання, шляхом створення нових бібліотек, книжкових розпродажів, а також ініціювання стипендіальних подорожей до Великої Британії в межах навчальних програм для іноземних студентів і вчених з метою налагодження академічних відносин та надання можливості студентам отримати магістерські дипломи в британських ВНЗ.

Водночас колоніальні університети розробили нові методи найму викладачів, що значною мірою спиралися на приватні рекомендації довірених

осіб з Великої Британії. Австралійські університети створили в Лондоні спеціальні комітети з призначення, а президенти канадських ВНЗ писали листи англійським друзям, з проханням про надання рекомендаційних гарантій. Запровадження такої персоналізованої системи довіри мав величезний вплив на певних професорів, утверджуючи віртуальне право на призначення в межах всієї імперії. Таким чином, стипендіальні програми мобільності для студентів та дистанційне призначення на посаду викладачів університетів допомогли розширити зарубіжні неформальні мережі в самому серці британської академії. Учені й викладачі, що працювали в колоніальних університетах визнавали важливість цих мереж, оскільки створення особистих зв'язків з колегами у Великій Британії допомагало їм пом'якшити переживання значної відстані від батьківщини, завдяки прискоренню публікацій їхніх робіт, отримання доступу до результатів нових досліджень та поширенню академічної інформації від інтелектуальних центрів Британії.

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

З метою об'єднання існуючих мереж у контрольовані імперські асоціації, Британський уряд у 1903 р. створив Конференцію Союзу колоніальних університетів, а у 1912 р. – Конгрес університетів Британської імперії, що згодом трансформувався у сучасну Асоціацію університетів Співдружності націй. Академічні мережі й інституційні структури, які їх підтримували,

простягалися далеко за межі Британських островів, оскільки об'єднували вчених-поселенців з колоній в Канаді й Австралії, Новій Зеландії й Південній Африці. Отже, в системі вищої освіти кінця XVII ст. – початку XIX ст. сталися значні кількісні зміни, але вони не вплинули на стрімкий розвиток індивідуальної мобільності, оскільки вона носила спонтанний характер. У цей період суттєво розширилась її географія за рахунок зростання популярності міжконтинентальних подорожей.

Попри мінімум інформації про наявність інституційної транснаціональної мобільності у XIX ст. Т. Пітч стверджує, що її прояви чітко окреслювалися, оскільки перші закордонні філії британського Університету Лондона були відкриті у Індії в середині XIX ст., а саме: з 1875 р. у Калькутті, Бомбеї та Мадрасі, а з 1882 р. у Пенджабі та 1887 р. у Аллахабаді. Сприяючи розповсюдженню західної моделі навчання, англійці задовольняли дві мети. По-перше, вони виховували лояльних індійських підданих, оскільки узгоджений спосіб пізнання розглядався як засіб панування над громадянами країни. По-друге, вони прагнули мінімізувати витрати: перевірена модель навчання й викладання запроваджувалася у практику різноманітних індійських навчальних закладів, одночасно стверджуючи контроль над ними.

Іншим проявом інституційної мобільності британських університетів у XIX ст. дослідники називають запровадження Університетом Лондона у 1858 р. зовнішньої екзаменаційної системи для отримання диплому, яка діє й донині як Міжнародна програма Лондонського університету. Це дозволило студентам з усього світу отримати доступ до наукових ступенів та дипломів провідного британського ВНЗ. Перший з цих зарубіжних іспитів відбувся на о. Маврикії в 1865 р. й до 1900 р. вони також проводилися на о. Ямайка, о. Цейлон, в Гібралтарі, Індії, Ньюфаундленді, Новій Зеландії та Австралії. Ця система стимулювала створення спеціальних місцевих навчальних коледжів, які пропонували підготовку студентів для складання іспитів у Лондоні. У 20-х рр. XX ст. такі коледжі були засновані в різних країнах Британської імперії, зокрема, Цейлонський університетський коледж (1920 р.), Медичний коледж

Короля Едуард VII (1921 р.), Раффлес коледж (1928 р.) в Сінгапурі. Викладацький склад коледжів мав змішане походження: частина викладачів були корінними британцями, а решта – місцевими педагогами, які отримали дипломи в Лондонському університеті. Навчальні плани цих закладів повністю відповідали британським вимогам і контролювалися інспекторами з метрополії.

Отже, впродовж XIX ст. престижність навчання у Великій Британії та у колоніальних філіях її університетів суттєво вплинула на розвиток міжнародного ринку освітніх послуг та ТВО, зокрема. Наприкінці XIX ст. – початку XX ст. почали з'являтися перші приватні організації та фонди з метою надання вищій освіті міжнародного виміру та сприяння бажаючим здобути досвід навчання за кордоном, а саме:

- ❖ у 1890 р. Американська асоціація жінок з університетською освітою надала викладачам можливість здійснювати дослідження за кордоном;

- ❖ 1902 р. засновано Стипендію імені Роудса для покращення порозуміння між громадянами англомовних країн;

- ❖ у 1911 р. Американською академією у Римі засновано дослідницькі стипендії для навчання в Італії;

- ❖ у 1911 р. створено Комісію співдружності іноземних студентів з метою надання консультацій іноземним студентам та збір статистичних даних про їх кількість у США;

- ❖ впродовж 1905 – 1912 рр. Гарвардський, Колумбійський, Чиказький і Вісконсінський університети підписали угоди про академічні обміни з університетами Німеччини й Франції.

Становлення ТВО в середині XX ст. відбулося внаслідок усвідомлення світом необхідності вкорінювати ідеї захисту загальнолюдських цінностей, терпимості, інтелектуальної і моральної солідарності, ґрунтуючись на розвитку співробітництва народів у галузі освіти. Друга половина XX ст. визначається початком якісно нового етапу суспільних трансформацій, зумовлених посиленням економічної, політичної й соціокультурної взаємозалежності держав, інтенсифікацією інтеграційних процесів, інституалізацією ТВО завдяки

стрімкому зростанню кількості міжнародних організацій, що впевнено увійшли у структуру системи міждержавних відносин у галузі ІВО як інституції світової освітньої політики глобального масштабу. Провідними суб'єктами розвитку ТВО в умовах глобалізації виступають міжнародні організації, серед яких провідна роль відводиться ЮНЕСКО, ОЕСР, РЄ, Світовому Банку, СОТ. Основними напрямки діяльності міжнародних організацій у галузі ТВО є:

- ❖ прогнозування і розроблення стратегій її розвитку;
- ❖ забезпечення якості транснаціональних освітніх послуг;
- ❖ узгодження термінологічного апарату;
- ❖ збір і класифікація статистичних даних;
- ❖ поглиблення знання та розуміння проблем ТВО в умовах посилення впливу глобалізації на суспільство;
- ❖ концентрація на нормотворчих процесах; створення центрів обміну інформацією;
- ❖ вироблення регуляторної політики для управління ТВО.

Впродовж останніх десятиліть ХХ ст. розширення сфери ТВО зумовлювалося широкомасштабним поступом глобалізації, в умовах якої суб'єктами розвитку ТВО виступали ТНК, освітні установи, студенти. Отже, розвиток ТВО пов'язаний з її поступовою інтеграцією в системи вищої освіти і відображений у послідовній зміні чотирьох періодів упродовж другої половини ХХ – початку ХХІ століть.

Перший період – *ідеологічний період* (середина 40-х рр. – середина 60-х рр. ХХ ст.) – характеризується прагненням прогресивної світової наукової, політичної, освітянської спільноти до встановлення й утвердження ідей міжнародного взаєморозуміння, солідарної відповідальності за мир і цивілізаційний розвиток на основі культурних і освітніх обмінів між народами, що стали основоположними принципами створення й діяльності міжнародних організацій після Другої світової війни (1939 – 1945 рр.), відображеними в їх статутних і стратегічних документах. Цьому періоду притаманні такі основні тенденції:

1) встановлення просвітницьких зв'язків між країнами на державному й інституційному рівнях для досягнення миру після двох світових воєн та посилення міжнародного взаєморозуміння;

2) налагодження монокультурної індивідуальної транснаціональної мобільності студентів і викладачів ВНЗ;

3) підвищення інтересу до транснаціональної освітньої діяльності з метою посилення лідерських позицій розвинених англомовних країн у межах своїх регіональних освітніх просторів (Австралія, США), а також у межах СОП (Велика Британія, США);

4) утвердження пріоритетності завдань зовнішньої освітньої політики розвинених англомовних країн задля забезпечення національної безпеки;

5) розвиток програм міжнародної освіти у ВНЗ та освітніх асоціаціях.

Другий період – *стратегічний період* (середина 60-х рр. – кінець 70-х рр. ХХ ст.) – характеризується активним пошуком розвиненими англомовними країнами стратегічних напрямів і орієнтирів у розвитку ТВО на національному й міжнародному рівнях. Цей період відзначався такими основними тенденціями:

1) розроблення стратегічних документів щодо розвитку інтернаціоналізації вищої освіти;

2) диверсифікація провайдерів освітніх послуг завдяки створення корпоративних університетів ТНК, а також заснування освітніх ТНК (Британська Рада, Американська асоціація діячів міжнародної освіти, IDP Освіта Австралії, Канадське бюро міжнародної освіти), що сприяло реалізації ТВО як формальної, неформальної й інформальної освіти;

3) стрімкий розвиток внутрішньої і зовнішньої інтернаціоналізації вищої освіти, завдяки реалізації США, країнами Західної Європи, Канади, Австралії програм технічної допомоги університетам Азії, Латинської Америки й Африки;

4) розширення грантових програм на міждержавному рівні у галузі вищої освіти і науки;

5) боротьба з різними проявами дискримінації в галузі вищої освіти і науки;

6) започаткування міжнародного руху за взаємовизнання кваліфікацій і дипломів у галузі вищої освіти під егідою ЮНЕСКО;

7) зростання односторонньої студентської транснаціональної мобільності у напрямі з Південної частини світу до Північної.

Третій період – *інституційний період* (початок 80-х рр. – середина 90-х рр. ХХ ст.) – характеризується об'єднаними зусиллями державного й недержавного секторів управління освітою щодо інституалізації ТВО. Цьому періоду притаманні такі основні тенденції:

1) утвердження діяльності недержавних освітніх організацій та їх підтримка меценатами й філантропами;

2) розбудова системи ТВО, диверсифікація її форм за сприяння урядових структур;

3) зародження інституційної транснаціональної мобільності навчальних програм на основі ІКТ;

4) створення нетрадиційних (комерційних) провайдерів транснаціональних освітніх послуг внаслідок запровадження ринкових механізмів у фінансування й управління вищою освітою;

5) започаткування провідними міжнародними організаціями масових заходів з проблем розвитку вищої освіти, зокрема транснаціонального її виміру.

Четвертий період – *реформаторський період* (середина 90-х рр. ХХ ст. – перша декада ХХІ ст.) – характеризується посиленням інтеграційних процесів у галузі вищої освіти під впливом глобалізації, що спричинило бурхливий розвиток ТВО й активізувало нормативно-законодавчу діяльність міжнародної освітянської спільноти з метою забезпечення якості транснаціональних освітніх послуг. Цей період відзначається такими основними тенденціями:

1) становлення інституційної транснаціональної мобільності провайдерів освітніх послуг;

2) прискорений розвиток віртуальної Інтернет-освіти і формування відкритого освітнього середовища;

3) створення регіональних освітніх центрів у країнах, що розвиваються, з метою надання освітніх послуг, продукування й поширення знання та інновацій;

4) консолідація міжнародних організацій в ухваленні документів щодо забезпечення якості ТВО під егідою ЮНЕСКО, ОЕСР, Міжнародної асоціації університетів;

5) становлення двосторонньої студентської транснаціональної мобільності з Південної частини світу до Північної, а також з Південної до Південної за рахунок утвердження Австралії одним із світових лідерів ТВО;

6) посилення регуляторних процедур експорту/імпорту освітніх послуг;

7) лібералізація торгівлі освітніми послугами, зафіксована у Генеральній угоді з торгівлі послугами СОТ;

8) інтенсифікація наукових досліджень у галузі інтернаціоналізації вищої освіти, глобалізації вищої освіти та ТВО, посилення уваги до узагальнення міжнародного й національного досвіду з метою пошуку раціональних шляхів удосконалення ТВО.

Завдання для самостійної роботи

1. На підставі вивчення літератури до модулю, проаналізуйте внесок видатних учених у розвиток транснаціональної вищої освіти.
2. Розкрийте основні положення філософських, соціологічних й педагогічних наукових досліджень, на яких ґрунтується ідея розвитку транснаціональної вищої освіти.
3. Охарактеризуйте історичні чинники, що зумовили культурну спорідненість англомовних країн.
4. Поясніть, чому розвинені англомовні країни вважаються джерелами зародження транснаціональної вищої освіти. Наведіть приклади.

5. Розкрийте основні шляхи розвитку транснаціональної вищої освіти у ХІХ – на початку ХХ ст.
6. Проаналізуйте розвиток міжнародного ринку освітніх послуг впродовж ХІХ – ХХ ст.
7. Охарактеризуйте основні напрями діяльності міжнародних організацій (ООН, ЮНЕСКО, ОЕСР) у розвиткові транснаціональної вищої освіти. Складіть порівняльну таблицю.
8. Проаналізуйте запропоновану періодизацію розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. Систематизуйте матеріал у вигляді таблиці чи схеми.

Тема 3. Становлення транснаціональної вищої освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття

План лекції

1. Соціально-економічні чинники становлення транснаціональної вищої освіти.
2. Основні напрями розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині ХХ – початку ХХІ ст.

Опорна інформація до лекції

Наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. економіки більшості країн світу переживають зміни у розподілі об'ємів внеску різних секторів до ВВП та працевлаштування населення. Зокрема, за оцінками експертів, частка сектору послуг сягає 60% глобального вироблення продукції, біля 75% надання робочих місць та 25% товарного експорту. Освіта займає у цьому секторі міцні позиції, адже її міжнародний фінансовий обсяг оцінюється експертами СОТ у 40 млрд. дол. США і становить 3% від загального експорту послуг.

Проникнення ринкових механізмів у освітню галузь спричинило серйозне реформування. Зокрема, змістилося фінансування вищої освіти, оскільки воно поступово перейшло з відповідальності інституцій на відповідальність студентів. Система фінансування, що базується на оплаті студентами свого навчання, посилила індивідуальну здатність останніх купувати освітні послуги, а також визначила шляхи виникнення й поширення приватного сектору в освіті та розвитку ТВО. Варто нагадати, що у другій половині ХХ ст. держава відіграла домінуючу роль у фінансуванні економічного розвитку та освітнього прогресу. Однак економічна криза, що охопила світ у 80-х рр. ХХ ст., послабила фіскальні можливості державного фінансування вищої освіти, що поступово набирала масового характеру. Більше того, структурні програми регулювання національних бюджетів, навіть у розвинених країнах, передбачали зниження державних видатків на освіту, а також переміщення інвестицій з системи вищої освіти на шкільну.

Попри фінансові негаразди соціальний попит на вищу освіту продовжував зростати, а неспроможність держави його забезпечувати призвела до появи нових форм її фінансування. Економісти поділяють реформи у цій сфері на дві категорії:

- 1) приватизація державних ВНЗ;
- 2) створення приватних ВНЗ.

Приватизація передбачала застосування принципів ринкових відносин у діяльності державних інституцій, у той час як власність інституції залишалася незмінною. У результаті використання приватизаційних заходів державні університети внесли у систему своєї діяльності методи розподілу та відшкодування витрат, а також сформували на своїй базі комерційні підприємства, що генерували прибутки, з метою мобілізації ресурсів, необхідних для успішного функціонування установ.

Натомість, розвиток приватного сектора вищої освіти означав кількісне зростання і поширення ВНЗ недержавної форми власності, котрі не претендували на державне фінансування. Приватні університети у більшості

випадків збирали оплату за навчання, що не лише покривала практично всі витрати, а й приносила додаткові прибутки.

Серед найважливіших економічних чинників, котрі зумовлюють розвиток ТВО є процеси глобалізації та лібералізації. Глобалізацію, зазвичай, учені визначають як неперервний історичний процес універсалізації й гомогенізації світу за рахунок посилення відкритості кордонів. Стосовно вищої освіти, ми можемо охарактеризувати глобалізацію як зовнішню макро-соціо-економічну тенденцію, у результаті якої національні провайдери вищої освіти, що донедавна були обмежені у наданні своїх послуг державними кордонами певних країн, отримали можливість, зокрема, експортувати освітні послуги в інші країни. Аналіз літератури з проблеми дослідження показує, що глобалізація має безпосередній та опосередкований вплив на системи вищої освіти: перший стосується переважно збільшення фінансування науково-освітньої сфери за рахунок додаткових інвестицій, другий – пов'язаний з необхідністю встановлення відповідності отримуваних студентами знань і навичок потребам ринку праці, що швидко змінюється з економічної та технологічної точки зору. Отже, глобалізація, будучи суттєвим викликом для систем вищої освіти, одночасно надає їм значні можливості для інноваційного поступу. Одним із таких напрямів, науковці визначають прискорений розвиток ТВО, що відбувається у контексті запровадження маркетингового та комерційного підходу до функціонування освіти у міжнародному вимірі.

Інший чинник – лібералізація – полягає передусім в автономізації ВНЗ, тобто наданні їм широкого кола повноважень у виборі стратегій власного розвитку, зокрема й фінансової. Процес лібералізації вищої освіти тісно пов'язаний зі створенням глобального ринку освітніх послуг, який сформувався в останні десятиліття за допомогою фінансової стратегії ПП та розвитку електронної форми торгівлі.

Підвищений рівень попиту на висококваліфікований людський капітал у розвинених країнах світу сприяв посиленню міграційних процесів, зокрема переселенню кваліфікованої робочої сили з країн, що розвиваються.

Дослідження Міжнародної організації праці показали, що в Канаді, приміром, 70% новостворених професій вимагають фахівців з вищою освітою, а США, що має одну з найрозгалуженіших мереж ВНЗ, не в змозі підготувати необхідну для власних потреб кількість висококваліфікованих робітників, особливо для знаннево-інтенсивних галузей економіки. У результаті, розвинені країни почали змагатися між собою за приваблення кращих студентів з різних куточків світу, що поступово переросло у так звані «битви за мізки» або «глобальне полювання за талантами» з метою підтримання своєї технологічної й економічної конкурентоздатності. Усвідомлення розвиненими країнами того факту, що освітні програми поступово перетворюються на найкращий ресурс для подальшого рекрутингу кваліфікованого персоналу стало поштовхом для прискореного розвитку ТВО. Основним індикатором цієї тенденції виступає доволі швидке зростання транснаціональної мобільності студентів. Так, згідно з результатами досліджень ОЕСР станом на 2014 р. понад 4,5 млн. студентів навчалося в університетах за межами рідної країни, що вдвічі більше ніж у 2000 р.. Узагальнені статистичні дані міжнародних організацій ми представили на Рис. 2.1.1.



Рис. 2.1.1. Статистичні дані ЮНЕСКО та ОЕСР щодо динаміки кількісного зростання студентської мобільності

У такий спосіб вища освіта у контексті глобалізації набула функцій регулятора розвитку глобального освітнього ринку і ринку праці.

Однією з найважливіших мотивацій в отриманні вищої освіти за транснаціональною моделлю є її потенційна здатність до розширення можливостей працевлаштування та отримання високих дивідендів з укладених

у освіту особистих інвестицій. Випускники престижних університетів мають пріоритети на ринку праці, і в країнах, що розвиваються, і в країнах з високим рівнем розвитку. Саме тому в умовах нестачі кваліфікованого людського капіталу студенти-мігранти є надійним джерелом рекрутингу робочої сили.

Іншою мотиваційною спонукую виступає прагнення власне студентів з бідних країн отримати високоякісну професійну освіту. Лібералізація економіко-політичного життя країн, що розвиваються, у 90-х рр. ХХ ст. сприяла значному підвищенню рівня ПІ та зростанню кількості представництв ТНК. А відтак попит на кваліфікованих фахівців з міжнародно-визнаними дипломами ВНЗ суттєво зріс, що у свою чергу стало міцним стимулом до розвитку ТВО. Свідченням цьому є перманентне збільшення потоків іноземних студентів до університетів країн – членів ОЕСР, що ґрунтується на переконанні про відмінну якість освітніх послуг, котрі надаються університетами цих країн. На підтвердження зазначеного звернемося до результатів статистичних досліджень Інституту статистики ЮНЕСКО, котрі засвідчують високий рівень транснаціональної мобільності студентів до університетів США (21,4% усіх іноземних студентів), Великої Британії (12%), Франції (8,8%), Австралії (7,6%), Німеччини (7,4%), Японії (4,5%), Канади (2,5%).

Щодо вихідної мобільності, то склад країн-постачальників мобільних студентів за останнє десятиліття залишився незмінним, де загальновідомим лідером є Китай і Гонконг (17% від усіх іноземних студентів світу), за ними розміщуються Індія (6%), Південна Корея (4%), Німеччина (3%), Франція (2%). Найбільша кількість підданих країн, які отримують вищу освіту закордоном, відносно розміру їх системи вищої освіти, як правило, спостерігається у невеликих країнах. Ці країни надають обмежені пропозиції на ринку освітніх послуг з точки зору кількості й різноманітності навчальних програм, що спонукає студентів від'їздити на навчання до інших країн. Унаочнення цих процесів нами представлено на Рис. 4.2.2.

З плином часу більшість країн, що розвиваються, успішно інтегрувалися у глобальний виробничий процес, а це у свою чергу, спричинило потребу у

розвиткові людського капіталу, котрий відповідав би вимогам глобальної економіки та міжнародним стандартам якості виробництва. Ці країни розпочали процеси ре-орієнтації систем вищої освіти на відповідність вимогам глобального ринку праці. Одним із індикаторів цих процесів є зміна пріоритетів у розвитку університетських освітніх програм з традиційних на інженерні, управлінські та ІКТ галузі. Другим індикатором виступає повсюдне уведення в освітні програми університетів курсів з вивчення англійської мови. Так, у звіті ОЕСР «Вища освіта до 2030. Глобалізація» (2009 р.) зазначається, що «англійська мова є пріоритетною у сфері бізнесу та професійного розвитку, а також єдиною глобальною мовою науки, досліджень і академічної літератури».



Рис. 2.1.2. Регіональний аналіз вхідних і вихідних потоків іноземних студентів

Свідченням цьому виступають, зокрема, результати дослідження «Зміни в академічній професії», здійсненого з метою встановлення статусу англійської мови як сучасної універсальної мови міжнародного спілкування та інтернаціоналізації академічної професії в різних країнах. Дослідження, котре охопило 25000 науковців і викладачів ВНЗ у 18 країнах світу на 5 континентах, показало, що 53% респондентів використовують переважно англійську мову у своїй науково-освітній діяльності, з яких, 17% – як рідну мову і 36% – як додаткову.

Отже, ТВО знаходиться у перманентному динамічному розвитку, який зумовлюється соціокультурними та політико-економічними чинниками. До *соціокультурних чинників* відносять: розвиток ІКТ й створення на їх основі

соціальних, зокрема освітніх мереж; посилення ролі міжнародних організацій у трансформаційних процесах освітньої галузі; розширення прав людини на освіту й масовізація вищої освіти; запровадження міжнародної рейтингової оцінки якості і результатів діяльності університетів; усвідомлення ключової ролі освіти й науки у продукуванні знання і формуванні креативної культури фахівців; здешевлення транспортних перевезень і посилення міграційних процесів, зокрема талановитої молоді; розвиток гібридної світової культури внаслідок змішання національних традицій; діалог культур і етносів з метою гармонійного об'єднання людства перед загрозою спільних демографічних, екологічних, соціальних, економічних, політичних проблем; інтеграція національних освітніх просторів у СОП.

Політико-економічними чинниками виступають: формування глобального економічного світопорядку; посилення попиту на висококваліфікованих фахівців в умовах знаннєвої економіки з метою зміцнення національної конкурентоспроможності; лібералізація освітніх послуг та закономірне зростання цього сектору; розвиток ТНК і глобального ринку праці; зростання конкуренції між економіками високорозвинених західних країн і країн Азії, що стрімко розвиваються; розширення ринку міжнародної торгівлі й пришвидшення мобільності капіталу; дерегуляція і приватизація в освітньому секторі.

В окресленому періоді системи вищої освіти розвинених англомовних країн розпочинають новий етап розвитку міжнародної діяльності. Ключову роль у цьому процесі відіграють профільні державні й недержавні організації у кожній країні. Так, у *США* Інститут міжнародної освіти, котрий наприкінці 40-х рр. ХХ ст. набув статусу державної інституції, організував участь 4000 американських студентів у проектах з відновлення університетів повоєнної Європи, а з 1946 р. ця ініціатива розширилася у окремий напрям обміну студентами між ВНЗ у межах «Програми імені Фулбрайта», однієї з найбільших програм Інституту, що успішно діють нині. Ця міжнародна освітня програма дала початок фінансовій та регулятивній участі уряду країни у розвитку ТВО.

Місією програми визначено досягнення взаєморозуміння між громадянами США та інших країн шляхом освітніх та культурних обмінів.

У 1948 р. Інститут сприяв створенню організації «Міжнародна асоціація викладачів», що об'єднала фахівців у галузі міжнародної освіти. Асоціація заснована як національна організація консультантів іноземних студентів для підтримки професійного розвитку працівників американських коледжів й університетів, які відповідають за допомогу та консультування іноземних студентів, котрі прибули для навчання в США. З 1964 р. назва організації змінилася на «Національну асоціацію у справах іноземних студентів». У 1990 р. із зростанням кількості зарубіжних студентів, що в'їжджають на навчання в США, і американських студентів, що виїжджають на навчання в інші країни, Асоціацію було перейменовано на «Асоціацію діячів міжнародної освіти». Метою діяльності Асоціації є сприяння розвитку транснаціональної мобільності студентів і викладачів, а також підвищенню якості ТВО. Для реалізації цих цілей вона здійснює низку програм, зокрема: Програма «Регіональна зв'язок» надає учасникам можливість приєднатися до регіональних конференцій Асоціації і відвідати американські коледжі та університети; Програми допомоги студентам з країн Південно-східної Азії і Кореї пропонують програми навчання і фінансову допомогу студентам з Індонезії, Малайзії, Таїланду, Філіппін та Республіки Корея; Програма «Рис Глінн-Джонс Меморіал» передбачає премії студентам з країн Південно-Тихоокеанського регіону, які навчаються в американських ВНЗ; Програма закордонного навчання в Південній Африці спрямована на збільшення значущості Південної Африки як потенційного партнера в галузі навчання шляхом запровадження візитів на вищому рівні, семінарів та інших освітніх можливостей; Програма закордонного навчання на Кубі надає можливість встановлення і розширення освітніх зв'язків між Кубою та університетами і коледжами інших країн; Семінари про культуру різних країн уможливають отримання міжнародними діячами освіти глибоких знань про культурні, соціальні й політичні напрями розвитку держав. З метою привернення уваги та підтримки ТВО як в урядових колах, так і в суспільстві,

Асоціація формує мережу для обміну інформацією, обговорення проблем розвитку академічної мобільності тощо.

Суттєвим поштовхом для розвитку ТВО в кінці 70-х рр. ХХ ст. стає вплив ТНК на вищу освіту. Мова йде про масове створення нових навчальних закладів, зокрема корпоративних університетів й академій, які у глобальному масштабі здійснюють підготовку фахівців відповідно до спільних норм і правил. З того часу ТНК почали перетворювати освіту в новітній масовий товар, що вільно циркулює на світовому ринку, кардинально змінивши суспільну функцію освіти, яка розглядається ними не як сукупність знань, відносин і цінностей, необхідних для досягнення людиною життєвого успіху, виконання громадянських обов'язків і поліпшення добробуту всього суспільства, а як продукт, що купується для конкретних цілей. Зростання попиту на оновлення знання посилює зв'язок ТНК з коледжами та університетами. Так, близько 1/3 бюджетів провідних університетів США, Великої Британії й Канади складають кошти ТНК. Інвестуючи в освіту й науку, корпорації зумовлюють масштабний приплив у високорозвинені англомовні країни талановитої молоді на навчання і роботу в дослідницькій сфері. Безумовно лідируючи в чисельності студентів-іноземців, США й Велика Британія, відкривають можливість своїм ТНК здійснювати селекцію найперспективніших фахівців із країн, що розвиваються. Водночас, ТНК перетворюються в основний канал передачі країнам-реципієнтам нових знань і технологій, методів організації виробництва; в інструмент міждержавної дифузії технологічних, організаційних і освітніх інновацій; у новий потужний чинник глобалізації вищої освіти. Адже, одночасно з постачанням новітнього обладнання та технологій, ТНК проводять навчання персоналу безпосередньо на підприємствах-філіях або в країні, де розташовуються їхні керівні органи.

З огляду на всеосяжний характер діяльності ТНК та їх глобальне поширення у світі сформувалася нова і одна з найбільш територіально поширених видів неформальної освіти – корпоративна освіта, що здійснюється корпоративними університетами. Це істотно змінило географічну картину

світової університетської і постуніверситетської освіти. Адже, сертифікація фахівців через неформальну освіту ТНК визнається ефективнішою, ніж у традиційний спосіб через формальну освіту. Найбільшим серед діючих корпоративних університетів вважають підрозділ компанії «ІВМ» – «Глобальне навчання», у складі якого понад 3400 викладачів, які працюють в 55 країнах світу, де викладають близько 10 тисяч різних спеціалізованих курсів. Формування корпоративних університетів розпочалося у середині ХХ ст. з фінансування ТНК наукових досліджень ВНЗ. Ці капіталовкладення концентрувалися в невеликій групі університетів (Гарвардський, Каліфорнійський, Стенфордський, Йельський), які забезпечували істотний прибуток. Поступово територіальне з'єднання ВНЗ і виробництва переросло в глибоке кооперування університетів з численними фірмами, банками, страховими компаніями, медичними установами тощо. До кінця ХХ ст. зв'язки ТНК з ВНЗ трансформувалися у новий тип навчальних закладів, спрямованих на вирішення виробничих завдань.

Попри те, що основні форми ТВО були засновані й успішно функціонували, переважно у другій половині ХХ ст., саме півтора десятка років нового тисячоліття характеризуються активним її розвитком. На сучасному етапі інтенсифікувалася інституційна мобільність програм та освітніх інститутів, на противагу індивідуальній мобільності. Бурхливий розвиток ТВО зумовлений, насамперед, економічними чинниками, оскільки, згідно зі звітом Європейської ради з науки економічна криза середини 90-х рр. ХХ ст. призвела до появи стратегії додаткової вартості виробництва і експорту послуг. Саме у цей період, освіта визначалася провідними економістами в якості сфери послуг, яка зможе забезпечити зростання потенційних прибутків за допомогою експорту. Одна з найновіших тенденцій – створення успішних і конкурентоспроможних регіональних освітніх центрів (РОЦ), відповідно до якої країни намагаються позиціонувати себе як центри фінансів, комунікацій і транспорту, обробної промисловості, моди й освіти.

Уряди країн засновують освітні центри, які називаються «освітніми хабами» (educational hubs), з метою приваблення провідних університетів світу та міжнародних студентів до своєї країни. Стимулами, якими уряди країн, що розвиваються, зацікавлюють відомі університети, переважно із розвинених англомовних країн, створювати стратегічні альянси і відкривати філіали, стають насамперед:

- 1) спрощений доступ до ринку в регіоні,
- 2) суттєві державні інвестиції,
- 3) прискорений розвиток інфраструктури
- 4) відносно невисока орендна плата.

Відповідно до визначення організації «Глобальна вища освіта», освітній хаб – це регіон, призначений для залучення іноземних інвестицій, утримання місцевих студентів та рекрутингу іноземних абітурієнтів, створення регіональної репутації центра, забезпеченням доступу до якісної вищої освіти і професійної підготовки. До «освітніх центрів» можуть відноситися різні комбінації з національних організацій, міжнародних кампусів і закордонних партнерств різного роду. Серед найвідоміших нині РОЦ визначають «Глобальні університети», створені у 1997 р. в Сінгапурі; «Містечко знань Дубаї», створене в 2003 р. в Об'єднаних Арабських Еміратах (ОАЕ); «Місто освіти», відкрите в 2001 р. в Катарі; «Місто вищої освіти», що розпочало свою роботу в 2006 р. в Бахреїні та «Місто освіти Куала Лумпур», що відкрилося в 2006 р..

Завдання для самостійної роботи

1. Охарактеризуйте соціокультурні чинники, що зумовили розвиток транснаціональної вищої освіти наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.
2. Розкрийте політико-економічні чинники розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.
3. Виявіть основні напрями розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.

4. Розкрийте глобалізаційні детермінанти розвитку транснаціональної вищої освіти упродовж XX – на початку XXI ст.
5. На підставі аналізу рекомендованої літератури розробіть власну періодизацію розвитку ТВО впродовж XIX – початку XXI ст. Обґрунтуйте критерії періодизації.
6. Охарактеризуйте діяльність регіональних освітніх центрів. Складіть порівняльну таблицю основних характеристик найвідоміших із них.

Тема 4. Структурні компоненти системи транснаціональної вищої освіти

План лекції

1. Структурні компоненти сучасної системи транснаціональної вищої освіти.
2. Ключові форми реалізації транснаціональної вищої освіти.

Опорна інформація до лекції

Сучасна полікомпонентна структура системи ТВО складається з чотирьох компонентів, а саме:

- 1) індивідуальної транснаціональної мобільності студентів,
- 2) індивідуальної транснаціональної мобільності викладачів,
- 3) інституційної транснаціональної мобільності навчальних програм,
- 4) інституційної транснаціональної мобільності освітньо-наукових інституцій.

Кожен з компонентів реалізується у вигляді різноманітних форм, а саме:

1) індивідуальна транснаціональна мобільність студентів представлена частковим або повним курсом навчання, виробничою або науковою практикою, стажуванням, інтернатурою;

2) індивідуальна транснаціональна мобільність викладачів передбачає викладання, консультування, науково-дослідницьку діяльність;

3) інституційна транснаціональна мобільність навчальних програм здійснюється за допомогою франчайзингу, твіннінгу, артикуляції, валідації або авторизації, присудження подвійних або спільних ступенів, дистанційного або віртуального навчання;

4) інституційна транснаціональна мобільність провайдерів уособлює створення за кордоном зарубіжної філії, незалежної інституції, корпоративного або афілійованого підрозділу, навчального центру, віртуального університету, а також заходи щодо поглинання або об'єднання з місцевим провайдером. На рисунку 2.1.3. нами представлена схематична структура ТВО, що відповідає її сучасному стану розвитку. Охарактеризуємо визначені компоненти.

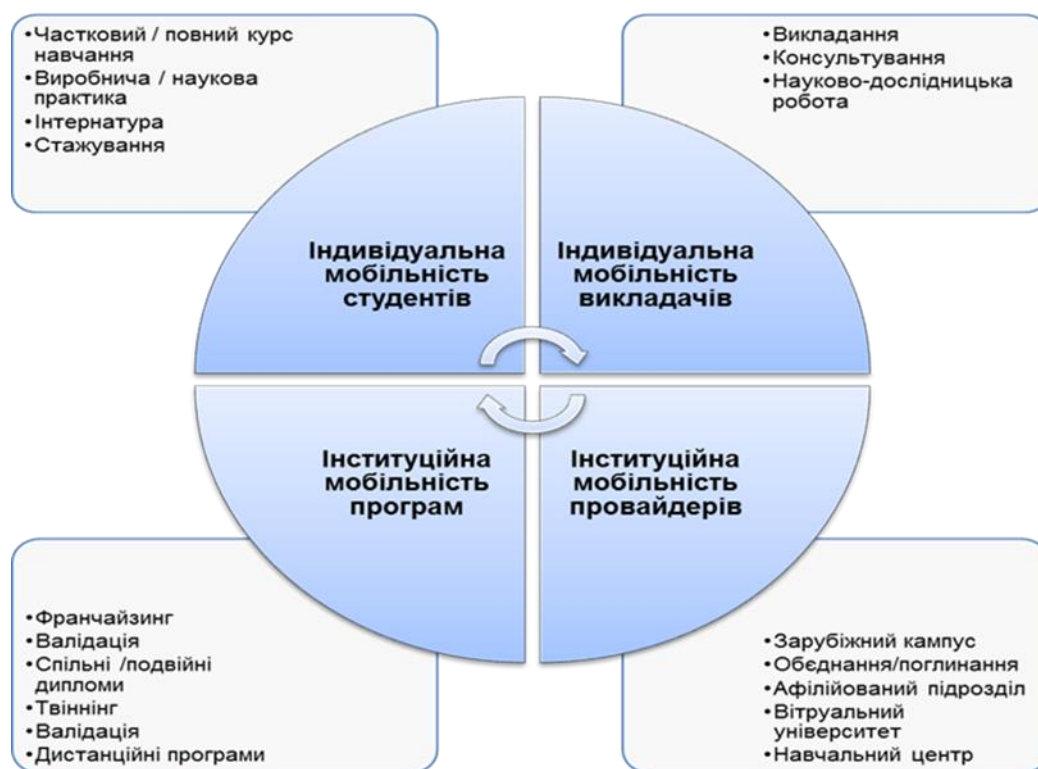


Рис. 2.1.3. Схема структури транснаціональної вищої освіти

Індивідуальна транснаціональна студентська мобільність передбачає декілька варіантів, а саме: вони можуть пройти повний курс навчання і отримати ступінь закордоном, взяти участь у короткостроковому навчанні в іншій країні, зареєструватися на практику або інтернатуру за програмою обмінів тощо. Оплата цього типу ТВО здійснюється через укладання угод про співробітництво та обміни між ВНЗ, з державних стипендіальних фондів,

приватних або благодійних фондів, а також безпосередньо учасниками міжнародних програм.

Індивідуальна мобільність професорсько-викладацького корпусу, науковців та експертів, які здійснюють закордоном науково-викладацьку діяльність, надають консультаційні, експертні й дорадчі послуги. Фінансування такої діяльності може носити індивідуальний або інституційний характер через укладання відповідних угод, контрактів, оплати послуг з державних і приватних джерел.

Рівень довгострокової міжнародної мобільності й працевлаштування викладачів і вчених залежить від особливостей національної політики різних країн. Дослідження ОЕСР, здійснене у 2008 р., показало, що переважна більшість країн цієї організації дозволяє ВНЗ працевлаштовувати іноземних фахівців. У деяких країнах це питання вирішується на рівні університетів, в інших – іноземців набирають у тих сферах, де відчувається нестача спеціалістів. Проте, офіційна відкритість до прийому іноземних громадян виявляється по-різному, а саме: Велика Британія, Нова Зеландія й Австралія демонструють високий рівень частки іноземних громадян серед викладачів ВНЗ, натомість Фінляндія, Нідерланди, Південна Корея й Іспанія – досить обмежений. Однак, тенденції транснаціональної індивідуальної мобільності засвідчують, що така форма академічної мобільності зросла за останні роки в результаті активного запрошення зарубіжних викладачів і вчених до окремих університетів певної країни, що може бути і не характерним для всієї країни в цілому.

Транснаціональна інституційна мобільність провайдерів визначається як «фізичне переміщення освітнього провайдера (інституція, мережа, компанія) крізь національні кордони з метою надання освітніх послуг (навчальні програми, курси професійної підготовки) студентам або іншим клієнтам». Типовими формами транснаціональної інституційної мобільності провайдерів є такі:

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

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

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

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

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

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

У результаті вивчення об'єктивних даних станом на 2006 р. у світовому освітньому просторі зафіксовано понад 80 зарубіжних філій університетів, кількість яких у 2010 р. зросла на 43% до 162 одиниць, а впродовж наступних двох років збільшилася ще на 20%, і у 2013 р. нараховувалося 245 філій. У табл. 2.1.3. узагальнено інформацію про знаходження зарубіжних філій університетів у різних географічних регіонах планети.

Таблиця 2.1.3.

Розподіл зарубіжних філій університетів за регіонами

Регіон	2009	2011	2013
Близький Схід	55	55	2
Азія	44	69	35
Європа	32	48	5
Південна Америка	18	10	0
Північна Америка	8	10	1
Африка	5	18	2
Всього	162	200	45

Джерело: Lawton W., Katsomitros A. International Branch Campuses: Data and Developments / William Lawton, Alex Katsomitros. – London: Observatory on Borderless Higher Education in association with Eversheds LLP, 2012. – 88 p.; Becker R. International Branch Campuses: New Trends and Directions / Rosa Becker // International Higher Education. – 2010. – № 58 (Winter). – P. 3 – 5.

Аналіз автентичних джерел дає підстави стверджувати, що географічна тенденція поширення філій університетських кампусів за кордоном має стійку орієнтацію з півночі на південь, тобто зі США, Канади й Великої Британії до Мексики, ОАЕ, Китаю, Індії, Сінгапуру, Катару. Так, протягом останніх двох десятиліть американські навчальні інституції лідирують як у кількості створених філій, так і в якісному їх забезпеченні, адже 78 зарубіжних кампусів, що відповідає 48% від нині наявних у світі, належать американським ВНЗ. Друге місце займає Австралія з 14 зарубіжними кампусами, а третє місце належить Великій Британії, котра заснувала 13 філій.

Рушійними силами цього процесу, насамперед, є визнання навчальної інституції на конкурентному транснаціональному ринку освітніх послуг та розширення можливостей залучення зарубіжного фінансування. Серед

приймаючих країн міцні позиції лідера займають ОАЕ, котрі на своїй території розмістили 40 зарубіжних філій університетів з різних держав, дві третини з яких розташовані у регіональному освітньому центрі (РОЦ) «Дубайське міжнародне освітнє містечко». На другій позиції впевнено стоїть Китай з 15 кампусами, а третю сходинку цього рейтингу займає Сінгапур і Катар, уряди котрих наполегливо розвивають стратегію перетворення цих країн на подібні до дубайських РОЦ в Азіатському регіоні.

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

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

2. *Твіннінг* – угода, за якої провайдер з країни постачальниці освітніх послуг А співпрацює з провайдером, розміщеним у країні Б з метою створення системи, котра дозволяє студентам відвідувати курси і отримувати кредити в обох країнах або у кожній країні окремо. На підставі такої підготовки

студентам присуджується одна кваліфікація у провайдера з країни – постачальниці А. Організаційно-педагогічні умови для надання твіннінгових програм і дипломів зазвичай узгоджуються з національними регуляторними процедурами країни А.

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

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

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

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

Таблиця 2.1.4.

**Порівняння даних про реалізацію навчальних програм за кордоном
розвиненими англомовними країнами**

Країна (джерело даних) Критерії відбору даних	Велика Британія	Австралія	Нова Зеландія
Відсоток ВНЗ, що реалізують програми за кордоном	–	88%	47%
Кількість студентів, що навчаються за транснаціональними програмами	101 645	97751	2200
Кількість транснаціональних програм	–	1569	63
Країни – імпортери	Гонконг	Китай, Гонконг, Сінгапур, Малайзія у цілому забезпечують 70 % експорту	Малайзія – 23% Китай – 9% Австралія – 9% Гонконг – 6% Сінгапур – 6%
Програми за рівнем освіти	Бакалавр – 56% Магістр – 44%	–	Проміжний рівень – 34% Бакалавр – 39% Магістр – 27%
Навчальні дисципліни	Бізнес – 44% Право – 13% ІКТ – 8,5%	Бізнес Управління Економіка	Бізнес/Торгівля – 15% Медицина – 15% Комп’ютерні науки – 14% Менеджмент – 13%
Шляхи реалізації	–	–	42% – стаціонарне навчання у кампусі 32% – дистанційне навчання 26% – комбінація обох шляхів

Джерело: Knight J. Cross-border Education: An Analytical Framework for Programme and Provider Mobility / Jane Knight // Higher Education: Handbook of

Theory and Practice [J. Smart, W. Tierney (Eds.)]. – Springer Academic Publishers: Dordrecht, 2006. – p. 345 – 396.

Експерти констатують, що мотивація створення транснаціональних навчальних програм схожа у різних країнах і, як правило, полягає у тому, що: транснаціональні програми визнано ефективним інструментом підвищення конкурентоздатності ВНЗ, зокрема, і національних систем вищої освіти в цілому; в умовах посилення процесів глобалізації й інтеграції у міжнародному просторі розвиток системи вищої освіти необхідно здійснювати у напрямі забезпечення її співставності з зарубіжними системами вищої освіти; завдяки залученню до розробки транснаціональних програм з'являється можливість виходу на освітні ринки інших країн, популяризації й експорту вищої освіти закордоном, а також створення загального ринку праці, що є важливим для працевлаштування майбутніх фахівців і мотивації їх вибору.

Кожен з представлених компонентів ТВО може незалежно існувати сам по собі, проте інституційна мобільність програм і провайдерів рідко зустрічається у чистому вигляді, як правило, вони реалізуються паралельно. Часто інституційна мобільність пов'язана з індивідуальною мобільністю людей, тобто академічна мобільність професорсько-викладацького складу для роботи у зарубіжних філіях чи партнерських освітньо-наукових інституціях для організації студентської мобільності.

Завдання для самостійної роботи

1. Розкрийте полікомпонентну структуру системи транснаціональної вищої освіти. Розробіть власну графічну схему.
2. Охарактеризуйте форми реалізації транснаціональної вищої освіти.
3. Поясніть, у чому полягає сутність індивідуальної транснаціональної студентської мобільності.
4. Назвіть особливості індивідуальної мобільності викладачів і науковців у різних країнах. Проілюструйте їх конкретними прикладами.

5. Проаналізуйте транснаціональну інституційну мобільність провайдерів освітніх послуг. Розробіть графічні схеми для кожної форми її реалізації.
6. Вивчіть статистичні дані таблиці 2.1.3. Висловіть свою обґрунтовану думку про динаміку розвитку зарубіжних кампусів/філій університетів за останні 5 років.
7. Розкрийте сутність транснаціональної інституційної мобільності програм. Розробіть графічні схеми для кожної форми її реалізації.
8. Проаналізуйте статистичні дані таблиці 2.1.4. Порівняйте підходи до реалізації навчальних програм за кордоном у кожній з представлених країн. Які особливості ви можете виявити з наведених показників?
9. Поясніть мотиви вищих навчальних закладів у створенні транснаціональних освітніх програм. Наведіть конкретні приклади.

Тема 5. Роль інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку транснаціональної вищої освіти

План лекції

1. Передумови запровадження Масових відкритих онлайн курсів (МВОК).
2. Характеристика МВОК.
3. Наукові теорії розроблення й функціонування МВОК.
4. Платформи МВОК.
5. Вплив МВОК на розвиток вищої освіти.

Опорна інформація до лекції

Нині ІКТ надзвичайно широко представлені в адміністративній, науково-дослідницькій і навчальній роботі ВНЗ. Під час Всесвітньої конференції ЮНЕСКО з питань вищої освіти у 2009 р. була досліджена «нова динаміка» вищої освіти і наукових досліджень, а також встановлено зв'язок між зростаючою роллю ІКТ та розповсюдженням відкритої й дистанційної освіти,

що насамперед пов'язано з масовим вибором студентами он-лайнного типу навчання. Згідно зі статистичними джерелами, набір на дистанційні курси в США з 2009 р. по 2010 р. збільшився на 21% у порівнянні з 2% збільшенням загального набору студентів до університетів. У 2014 р. більше 80% американських студентів обрали он-лайн курси порівняно з 44% в 2009 р. 91% дворічних та 60% чотирирічних американських коледжів станом на 2011 р. вже запровадили широкомасштабне он-лайнове навчання.

Академічна спільнота поділяє думку про вільне й відкрите розповсюдження інформації та знань в інтересах розширення доступу до освіти і підвищення її якості. Так, у Комюніке всесвітньої конференції ЮНЕСКО 2009 р., зокрема, зазначається: «відкрита дистанційна освіта й ІКТ уможливають розширення доступу до якісної освіти, особливо за умови спільного безперешкодного використання ВОР закладами вищої освіти багатьох країн світу». Утілення в життя цієї ідеї розпочалося на світанку XXI ст., коли Массачусетський технологічний інститут вперше у 2001 р. відкрив вільний доступ до матеріалів своїх навчальних курсів (OpenCourseWare). З того часу відкриття освітніх ресурсів розглядається як найперспективніший напрям модернізації вищої освіти.

Нині над розвитком цього руху працюють тисячі університетів по всьому світу. Одним із результатів об'єднання академічних зусиль ВНЗ стало створення у 2008 р. першого «Масового відкритого он-лайн курсу – МВОК» (Massive Open Online Course – MOOC) Д. Корміером (D. Cormier) і Б. Александером (B. Alexander) з Манітобського університету (Канада) для 24 студентів цього ВНЗ та 2200 зареєстрованих он-лайн осіб. Проте, сучасних обрисів та реального масового поширення МВОК вдалося досягти Стенфордському університету восени 2011 р. із запровадженням безкоштовного он-лайнного курсу з проблем штучного інтелекту викладачами П. Норвігом (P. Norvig) та С. Траном (S. Tran). Слухачами цього курсу зареєструвалося 160000 студентів з переважної більшості країн світу.

МВОК трактується як одне із найсучасніших досягнень у галузі використання ІКТ для розвитку вищої освіти та освіти дорослих, а також як інноваційна форма безкоштовного дистанційного навчання, що представлена інтерактивними повноцінними навчальними курсами (набір відео-лекцій й допоміжних навчальних матеріалів, іспити, оцінювання, сертифікація) у відкритому доступі в мережі Інтернет для одночасної участі великої кількості осіб. Експерти Спостережувального центру за ТВО В. Лоутен (W. Lawton) й А. Кацомітрос (A. Katsomitros) вважають МВОК одним із тектонічних зрушень в інтернаціоналізації вищої освіти, оскільки, будучи безкоштовним, призначеним для великої кількості людей способом навчання, воно розвиває «рівний-рівному» підхід до здобуття освіти з гарантованим присвоєнням сертифікатів, на противагу тривалому накопиченню академічних кредитів в умовах традиційного навчального процесу.

Сутність цього явища віддзеркалюється в його назві, де – «масові» означає, що для проведення цих курсів потрібна велика кількість учасників, тому для оптимальної роботи та генерації інформації необхідно від 30 до 50 активних учнів; «відкриті» – підтверджує те, що курси є безоплатними і будь-хто, у будь-який момент може приєднатися до них; «он-лайн» означає, що матеріали курсу та результати спільної роботи знаходяться в мережі Інтернет у відкритому для учасників доступі; «курси» – мається на увазі, що вони мають назву, відповідну структуру, правила роботи та загальні цілі, які згодом для кожного учасника можуть трансформуватися у конкретні особисті задачі.

Концепція побудови МВОК спирається на ключові принципи двох теорій організації навчання, а саме:

1) коннективізму, що уособлює принципи педагогічної інноватики в межах мережевого методу організації навчання (різноманітність підходів до навчання, ключовим з яких є його розуміння як процесу формування мережі і прийняття рішень) та

2) когнітивного біхевіоризму (навчання і пізнання розглядаються як динамічний процес в дії), на якому базується інституційно-орієнтований метод

організації навчання, що характеризується короткими соціальними контактами, надмірною залежністю від змісту відео-лекції та автоматизованим способом оцінювання.

Теорія коннективізму заснована на ідеї про те, що знання поширюються за допомогою мережі зв'язків, а процес навчання складається з уміння створювати, перетинати і поєднувати ці мережі. Крім того, технологічні і соціальні мережі спроможні, навіть, «видалити стіни» у навчальних приміщеннях, нівелюючи традиційну роль викладача. Оскільки теорія розроблена з урахуванням широкого використання ІКТ і зв'язків, вона припускає, що роль учня трансформується з простого запам'ятовування та намагання усе зрозуміти до здатності знаходити і застосовувати знання, у той час і в тому місці, де це необхідно. Водночас, коннективістська теорія навчання також базується на припущенні, що продукування знання відбувається внаслідок споживання змісту. Викладач, при цьому, виконує дві функції: по-перше, додаткову допоміжну, що полягає в налагодженні співпраці між студентами з метою створення та відтворення змісту, а, по-друге, конструктивістську, для проектування взаємодії студентів з існуючими та новими знаннєвими ресурсами.

У цілому, дослідники МВОК зазначають, що вони функціонують на основі таких чотирьох принципів:

1) принцип агрегації – полягає в тому, що матеріали із різноманітних джерел поєднуються разом і, зазвичай, оформлюються у вигляді сайту;

2) принцип «перемішування» – означає взаємозв'язок матеріалів курсу один з одним та матеріалами з інших джерел;

3) принцип повторного використання агрегованих і перероблених матеріалів відповідно до цілей кожного учасника;

4) принцип випереджаючого обміну інформацією – полягає у розповсюдженні та взаємному обміні ідеями, що використовуються багаторазово учасниками по всьому світу.

З технічної точки зору МВОК працюють на спеціально створених провідними університетами світу платформах, найвідомішими з яких є: Coursera (Стенфордський університет) <https://www.coursera.org/>, EdX (Масачусетський технологічний інститут та Гарвардський університет) <https://www.edx.org/>, Udacity (Стенфордський університет) <https://www.Udacity.com/>, Khan Academy (Гарвардський університет) <https://www.Khanacademy.org/>. Уважне вивчення інтернет-сторінок зазначених платформ показало, що усі вони мають певні спільності та свою специфіку. У таблиці 2.5.1. представлено основні характеристики найбільших он-лайн платформ МВОК, що уможлиблює здійснення їх порівняння за визначеними показниками: 1) прибутковий/неприбутковий статус, 2) наявність партнерів, 3) кількість студентів та їх географічний профіль, 4) оплата за навчання та форми фінансування їх діяльності, 5) спеціально-предметна спрямованість навчальних курсів.

Таблиця 2.5.1.

Порівняльна таблиця основних характеристик Coursera, EdX, Udacity

Назва МВОК/ Показники порівняння	Coursera	EdX	Udacity
Прибутковий/ неприбутковий статус	Так	Ні	Так
Кількість студентів	1100000 +	155000 +	739000 +
Кількість країн	Більшість країн світу	160 +	Більшість країн світу
Походження студентів	39% США; решта Бразилія, Індія, Канада, Велика Британія, Росія, Німеччина	США, Індія, Канада, Велика Британія, Колумбія, Іспанія, Пакистан, Бразилія, Греція	1/3 США, 1/3 Бразилія, Канада та вісім країн Європи й Східної Азії, 1/3 інші 185 країн світу
Оплата за навчання	Невстановлена	100 дол. США за отримання сертифікату	80 дол. США за проходження підсумкового тесту Pearson Education (за бажанням)
Фінансування	16 млн. дол. США	По 30 млн. дол. США	230.000 дол. США

	венчурного капіталу, 6 млн. дол. США університетів-партнерів	від Гарвардського університету, Масачусетського технологічного інституту й Каліфорнійського університету «Берклі»; 1 млн. дол. США Gates Fdn; приватні капіталовкладення	Себастьяна Трана, капіталовкладення Charles River Ventures
Наявність кредитної системи для отримання диплому	Немає	Немає	Немає
Партнери-засновники	19 закладів вищої освіти, з яких 5 поза межами США	Гарвардський університет, Масачусетський технологічний інститут, Каліфорнійський університет «Берклі»	Pearson Education для екзаменування слухачів
Навчальні предмети	Мультидисциплінарний профіль, включаючи медичні, гуманітарні та мистецькі дисципліни	Штучний інтелект, комп'ютерні науки, хімія, електроніка	Математика, статистика, комп'ютерні науки, наукові дослідження

Джерело: Lawton W., Katsomitros A. MOOCs and disruptive innovation: The challenge to HE business models / William Lawton, Alex Katsomitros. – London: The Observatory on Borderless Higher Education, 2012.

Аналіз схем організації навчального процесу на різних платформах МВОК, що нині все частіше називають електронними університетами, показало, що всі вони мають спільні підходи, а саме:

1. Студенти обирають в мережі Інтернет курси і реєструються на їх вивчення. Навчальна діяльність студента полягає у роботі під час лекцій, виконанні завдань, проходженні тестування, спілкуванні на форумах з обговорення завдань і проблем. Крім того, студенти можуть пройти підсумкову атестацію з метою отримання сертифікату.

2. Теоретичний матеріал на МВОК представлений лекціями, поділеними на частини по 10 – 15 хв. Кожна частина, як правило, завершується тестом, вікториною або контрольними запитаннями на перевірку розуміння

опрацьованого матеріалу. Пояснення теоретичного матеріалу здійснюється за допомогою графічного планшета, тобто викладач доносить навчальну інформацію голосом з одночасним представленням роз'яснювальних графіків, схем і малюнків. Додатковий теоретичний матеріал до лекцій надається в інтерактивних посиланнях на Інтернет-джерела.

3. Практикуми представлені різними типами інтерактивних завдань, а також дистанційними віртуальними лабораторіями. Для гуманітарних дисциплін організуються он-лайн дискусії в форумах як один із варіантів завдань. Форум розглядається, насамперед, як місце, де студенти можуть ставити запитання й допомагати один одному; висловлювати свої думки щодо курсу і отримувати підтримку й заохочення; знаходити додаткову інформацію; об'єднуватися у групи для навчання на курсі, організувати реальні зустрічі для спілкування.

4. Багато уваги приділяється співробітництву студентів, що виявляється у різний спосіб: по-перше, у вигляді форуму «питань і відповідей», по-друге, у вигляді навчальної мережі он-лайн та офф-лайн, по-третє, групового перегляду лекцій та виконання завдань. Правила співробітництва, зазвичай, представлені на сайті кожного курсу МВОК. Ключовим у розумінні співробітництва є його використання для підвищення якості освіти, а не простого отримання відповіді без розуміння суті проблеми.

5. Основні зусилля розробників курсів МВОК спрямовані на автоматизацію перевірки результатів виконаних завдань, оскільки викладач не може перевірити кількість завдань, що наближується до декількох тисяч. З метою контролю за діяльністю студентів використовується самостійне й перехресне оцінювання студентами робіт один одного. Лише підсумкове атестаційне оцінювання здійснюється викладачам в очному форматі у спеціально організованих місцях, коли необхідно видати сертифікат. Проміжний контроль ретельно спланований в часовому режимі і вимагається його чітке виконання студентом.

Найбільшого впливу на розвиток вищої освіти МВОК здійснюють саме у педагогічній сфері, оскільки являють собою нову «масштабну консорціумну модель надання освітніх послуг» (scaled consortium model for teaching delivery). Провідні університети світу планують найближчим часом відмовитися від традиційного викладання вступних теоретичних курсів у багатьох освітніх програмах і перевести їх в он-лайнний формат, з метою збереження часу для лабораторних занять та інтерактивних форм роботи в аудиторії. Така практика впродовж останніх десяти років успішно використовується Стенфордським університетом та Массачусетським технологічним інститутом і пропонується ними для інших університетів на умовах консорціумних договорів про організацію навчання.

Як бачимо, завдяки перевагам ІКТ, концепція МВОК сприяє інтерактивізації педагогіки, а також допомагає концептуалізувати й логічніше вибудувати навчальний матеріал і попри те, що МВОК перебувають на початковій стадії розвитку, багато аналітиків розглядають їх як інноваційний і недорогий спосіб поширення знання на наймасовішу аудиторію. Зокрема, Л. Юань (L. Yuan) і С. Пауелл (S. Powell) у своїх дослідженнях розглядають запровадження МВОК у руслі зростаючої тенденції до відкритості освіти. Автори описують їх як засіб для «розширення доступу до вищої освіти для всіх» та створення простору для «експериментів з он-лайн викладанням і навчанням», що зміцнює репутацію ВНЗ та посилює їх вплив. Вчені зауважують, що МВОК, у певному сенсі, є трудомісткими інноваціями у межах складної системи освіти і тому не можуть замінити існуючі традиційні університети.

У звіті «Вища освіта у цифрову еру» (2013 р.), підготовленому Асоціацією університетів Великої Британії, йдеться про МВОК як про каталізатор загальносекторальних змін: «перехід до цифрового формату, що спостерігається у засобах масової інформації, може бути викликаний і у сфері вищої освіти завдяки зростанню МВОК. Саме тому ВНЗ повинні переглянути свої довгострокові стратегії з урахуванням цих змін, що впливатимуть на

підвищення якості освіти, диверсифікацію набору абітурієнтів, передачу знань, надання академічної підтримки, акредитацію».

Водночас, деякі експерти вбачають у цій ідеї певні проблеми, зокрема, пов'язані з концептуальними підходами до формування знання та його розповсюдження. Так, американський вчений, професор географії Університету Вісконсін-Медісон, К. Олдс (C. Olds) зазначає: «МВОК безперечно є пост-національними платформами вищої освіти. Їхні назви не мають прив'язки до певної місцевості, а засновниками американських МВОК, як-то Coursera, EdX, Udacity, є іммігранти з різних країн світу. Ці платформи, маючи міжнародну спрямованість, у багатьох своїх аспектах розроблені на основі специфічного американського контексту».

Суголосними К. Олдсу є думки Ф. Альтбаха, який зауважує, що «глобалізація уже призвела до посилення впливу академічних центрів, розташованих у країнах з розвинутою економікою, а розвиток МВОК посилюватиме цей процес, розширюючи доступ до існуючих баз знань шляхом використання новітніх технологій». Свою позицію вчений підкріплює такими аргументами: по-перше, МВОК ініційовані американськими викладачами й науковцями; по-друге, більшість он-лайн курсів розроблено і викладається в американських університетах або інших західних країн; по-третє, провайдери цих курсів базуються у високотехнологічних країнах; по-четверте, приватні і державні компанії, що готові робити внесок у розвиток МВОК за рахунок фінансового й інтелектуального капіталу, переважно американського походження; по-п'яте, зміст більшості курсів спирається на американські підходи до освіти і американську педагогічну модель. Список рекомендованої навчальної літератури, як правило, складається із праць американських, англійських, канадських учених. Усе зазначене, на переконання Ф. Альтбаха, виглядає як «добровільний неоколоніалізм», що матиме серйозні наслідки для освіти і науки країн, які розвиваються, оскільки легкий та недорогий доступ до американських МВОК може суттєво загальмувати розвиток академічної культури й он-лайн курсів, розроблених спеціально для цієї аудиторії.

Як показує досвід розвитку ТВО, більшість університетів розглядають МВОК як новий інструмент власної популяризації та заохочення студентів до навчання у їхніх закордонних філіях. Перехід до використання цифрових технологій суттєво прискорив інтернаціоналізаційні процеси в освіті. Так, лише 10% студентської молоді британських університетів відноситься до іноземних студентів, у той час як серед слухачів МВОК, що надаються британськими провайдерами он-лайн навчання, таких налічується дві третини. З іншого боку, МВОК мають суттєву рекрутингову перевагу на міжнародному ринку освітніх послуг, оскільки надають можливість іноземним студентам протестувати навчальні курси певних університетів в он-лайнному режимі і прийняти рішення щодо необхідності витратити значні кошти й час на навчання закордоном у традиційному кампусі чи зупинитися на он-лайнній версії. Водночас, МВОК відіграють суттєву роль у подальшому розвитку ТВО, за умовами якої іноземні студенти навчаються на курсах певних університетів закордоном. За допомогою МВОК іноземні студенти можуть за невелику плату навчатися у відомих викладачів, отримувати додаткову підтримку й консультування у підготовці до стаціонарного навчання у визначеній країні, а також використовувати результати он-лайнного навчання для попереднього зарахування у закордонний ВНЗ.

Завдання для самостійної роботи

1. Розкрийте передумови запровадження МВОК.
2. Окресліть сутність явища МВОК.
3. Охарактеризуйте ключові принципи коннективізму та когнітивного біхевіоризму.
4. Поясніть принципи функціонування МВОК.
5. Дайте коротку характеристику МВОК платформ на підставі аналізу таблиці 2.5.1.
6. Складіть порівняльну таблицю для МВОК платформ *Khan Academy*, *Open2Study*, *FutureLearn*.

7. Проаналізуйте спільні підходи до організації навчання а різних МВОК платформах. Визначте наявні розбіжності.
8. Виявіть і обґрунтуйте основні напрями впливу МВОК на розвиток вищої освіти на початку XXI ст. Спрогнозуйте, які з них матимуть домінуюче значення в найближчому майбутньому, у середньостроковій перспективі, через тривалий період часу.
9. Які позитивні і негативні наслідки запровадження МВОК ви можете назвати? Аргументуйте свою відповідь.
10. Поясніть, яку роль відіграють МВОК у розвитку транснаціональної вищої освіти.

Тема 6. Особливості забезпечення якості транснаціональної вищої освіти

План лекції

1. Моделі регуляторної практики функціонування транснаціональної вищої освіти.
2. Основні принципи Генеральної угоди з торгівлі послугами СОТ, що застосовуються у сфері вищої освіти.
3. Забезпечення якості транснаціональної вищої освіти на міжнародному, регіональному, національному рівнях.

Опорна інформація до лекції

На початку XXI ст. у різних країнах світу спостерігається наявність семи моделей регуляторної практики щодо імпортування транснаціональних освітніх послуг, а саме: відкритої, ліберальної, помірно ліберальної, перехідної (від ліберальної до обмежувальної або від обмежувальної до ліберальної), обмежувальної і високо обмежувальної. Зазначені моделі характеризують ступінь відкритості й готовності країни-споживача до запровадження різних

форм ТВО і допуску іноземних провайдерів на власний освітній ринок. У таблиці 2.6.1. узагальнено їх характеристику.

Таблиця 2.6.1.

Моделі регуляторної практики функціонування транснаціональної вищої освіти

Назва моделі	Характерні риси	Країни застосування
Відкрита	Відсутність спеціальних регуляторних процедур та правил контролю за наданням освітніх послуг іноземними провайдерами, котрі мають право вільно працювати без будь-яких дозвільних документів на території країни-імпортера.	Чеська Республіка, Франція, Мальта, Мексика, Нігерія, Росія, Сербія, Шрі-Ланка
Ліберальна	Іноземні провайдери повинні попередньо пройти акредитацію у країні, де вони зареєстровані, та надати відповідні документи до профільних органів чи ВНЗ країни-імпортера.	Аргентина, Бахрейн, Естонія, Нідерланди, Нова Зеландія, Норвегія, Перу, Словенія, Швеція, Швейцарія, <i>Велика Британія</i>
Помірно ліберальна	Країна імпортер активно ліцензує та, в окремих випадках, акредитує транснаціональних провайдерів. Ця модель передбачає проходження іноземною інституцією попередньої акредитації у повноважених органах (Міністерство освіти тощо) приймаючої країни. Акредитаційні процедури відрізняються у різних країнах і передбачають як обов'язкову реєстрацію, так і обов'язкове оцінювання за академічними критеріями. Як правило, вимоги є чіткими, простими та невибагливими.	<i>Австралія, Канада, Бангладеш, Китай, Гонконг, Ізраїль, Ямайка, Пакистан, Сінгапур, В'єтнам</i>
Перехідна – від ліберальної до обмежувальної	Поступово запроваджуються обмежувальні процедури, що супроводжуються зміною законодавства щодо: 1) встановлення обов'язкової реєстрації та акредитацій для іноземних інституцій відповідно до національного законодавства з метою подальшого надання ними освітніх послуг або визнання їх дипломів та кваліфікацій; 2) встановлення вимог до можливості функціонування на території країни; 3) визначення	Індія

	критеріїв співпраці між локальними та іноземними вишами.	
Перехідна – від обмежувальної до ліберальної	Оновлюється законодавство з метою зняття обмежень для іноземних провайдерів освітніх послуг.	Японія, Південна Корея
Обмежувальна	Уряд або інший уповноважений у справах вищої освіти орган висуває жорсткі умови для іноземних провайдерів, котрі мають створити повноцінні власні філії на території країни-імпортера (франчайзингові угоди не дозволяються). Лише акредитовані національною агенцією програми та виші мають право на діяльність та розповсюдження. Іноземні інституції також повинні змінити свій курикулум відповідно до стандартів приймаючої країни.	Болгарія, Кіпр, Південна Африка, Об'єднані Арабські Емірати
Високо обмежувальна	Практично неможливе визнання кваліфікацій, отриманих у транснаціональних провайдерів освітніх послуг. Уряд країни не визнає дипломів та кваліфікацій іноземних ВНЗ. Іноземні інституції, котрі мають намір видавати визнаний у країні диплом, повинні стати частиною національної системи вищої освіти.	Бельгія (франкомовна частина), Греція.

Джерело: Varghese N.V. GATS and Higher Education: the Need for Regulatory Policies / N.V. Varghese. – Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning, 2007. – 26 p.

Як видно з таблиці, багато країн Європи, Північної й Південної Америки, Африки й Азії зацікавлені в імпортуванні освітніх послуг від іноземних провайдерів, на основі встановлення мінімальних вимог до їх реєстрації та акредитації. У результаті спільних зусиль міжнародних організацій, регіональних освітніх структур, національних державних і недержавних інституцій протягом останніх років вдалося узгодити правила щодо адаптації освітніх послуг транснаціонального характеру країни-експортера до вимог країни-імпортера, що спонукає обидві сторони до співпраці у виробленні обопільно вигідної регуляторної політики. Таку модель експерти називають моделлю формування ресурсних потужностей і розвитку потенціалу.

Зауважимо, що активним учасником дебатів щодо забезпечення регуляторних процедур надання ТВО є СОТ. Адже, відповідно до правил СОТ держави – члени не повинні перешкоджати імпорту товарів і послуг, зокрема й освітніх, на своїй території. Зазначені правила зафіксовані у ГАТС СОТ, котра являє собою багатосторонній договір, що регламентує правила міжнародної торгівлі послугами, осібно освітніми. Ця угода містить як загальні правила, що стосуються прозорості стандартів торгівлі, так і конкретні положення про порядок доступу іноземних постачальників на місцеві ринки. Так, з одного боку, у зазначеному документі не має вимог чи стандартів визнання освітніх документів та еквівалентності програм підготовки, а з іншого – він підтримує співробітництво країн – членів СОТ з міждержавними та недержавними організаціями щодо розробки спільних документів про стандарти і критерії визнання дипломів та ступенів, а також міжнародні професійні стандарти для певних галузей економіки.

Основними зобов'язаннями країн-членів СОТ у процесі управління експортом освітніх послуг є:

- ❖ забезпечення режиму найбільшого сприяння, що передбачає створення рівних умов доступу на ринок послуг;
- ❖ забезпечення національного режиму, що передбачає створення рівних умов для реалізації іноземних і національних послуг;
- ❖ забезпечення поступової лібералізації торгівлі послугами;
- ❖ забезпечення транспарентності законодавства з торгівлі послугами;
- ❖ створення обмежень для монопольних постачальників освітніх послуг, що мають виключні права на внутрішньому ринку;
- ❖ визнання документів, виданих в інших країнах в межах угод і договорів, що виключають дискримінацію або обмеження в галузі торгівлі послугами.

Основоположним принципом застосування ГАТС у сфері вищої освіти є принцип аналогічності, згідно з яким уряд країни-імпортера зобов'язується

підтримувати зарубіжних провайдерів лише у випадку виконання останніми функцій, аналогічних національним.

Закцентуємо, що наявні у національному досвіді розбіжності щодо функціонування ТВО спонукають до партнерського пошуку взаємовигідних рішень, систематичного моніторингу діяльності інститутів транснаціональної вищої освіти і забезпечення якості освітніх послуг, які вони надають. Посилення процесів комерціалізації вищої освіти актуалізує проблему забезпечення якості транснаціональних освітніх послуг, з метою захисту споживачів та національних систем вищої освіти, підтримки репутації на міжнародному ринку і розвитку міжнародного визнання кваліфікацій. На сучасному етапі розвитку ТВО забезпечення її якості здійснюється на *міжнародному, регіональному та національному* рівнях.

Зокрема, на *міжнародному* рівні на основі методу відкритої координації провідними інституціями глобального регулювання розвитку освіти узгоджено й ухвалено декілька нормативних документів:

- ❖ «Принципи транснаціональної освіти» ГАТО,
- ❖ «Кодекс професійної практики у наданні транснаціональної освіти» ЮНЕСКО і Ради Європи,
- ❖ «Керівні вказівки щодо забезпечення якості транснаціональної вищої освіти» ЮНЕСКО і ОЕСР,
- ❖ «Вища освіта перетинає кордони: довідник-порадник щодо впливу ГАТС на транснаціональну освіту» ЮНЕСКО і Співдружності навчальних інституцій.

Закцентуємо, що усі зазначені документи відстоюють ідею забезпечення якості ТВО як найважливіший засіб захисту інтересів студентів, які прагнуть отримати ефективну вищу освіту.

На наше переконання, координуюча функція міжнародних організацій полягає не лише у розробці відповідних документів, а також у моніторингу їх запровадження з метою виявлення певних недоліків, непорозумінь, вад та своєчасному коригуванні в умовах швидкоплинних глобалізаційних та

інтернаціоналізаційних процесів. Саме на забезпечення цих завдань Секретаріат ОЕСР здійснив широкомасштабне дослідження «Виконання рекомендацій «Керівних вказівок»: де ми відстаємо?» щодо вимірювання ступеня виконання країнами і національними стейкхолдерами «Керівних вказівок» серед країн-членів ОЕСР та країн-партнерів.

Головний висновок дослідження полягає в тому, що всі країни продемонстрували високий рівень виконання рекомендацій. У середньому, рівень виконання рекомендацій урядами, ВНЗ, акредитаційними агентствами країн становить 72%. Якщо враховувати відповіді студентських організацій, то рівень виконання знижується до 67%. Важливим, на думку експертів є той факт, що ВНЗ відносяться до тієї групи стейкхолдерів, які виконують більшість рекомендацій з середнім індексом виконання 80%, у той час як індекс виконання урядами складає, в середньому, 76%, акредитаційними агентствами – 61%, а студентськими організаціями – 51%. При цьому необхідно враховувати, що в анкетах представлена обмежена інформація, що має відношення до їх діяльності, оскільки в деяких країнах, що не входять до складу ОЕСР, відсутні автономні студентські організації.

Також фахівці застерігають, що ступінь виконання рекомендацій окремими країнами варіюється від 17% для Чеської Республіки до 96% для Японії. Також необхідно враховувати відсутність даних для розрахунку показників для таких країн, як Австрія, Польща, Німечина, Велика Британія, у зв'язку з чим міждержавні порівняння проводилися з обережністю. Неможливість відповіді на питання може бути пов'язана з недостатністю інформації, а значить, з недостатнім рівнем виконання всіх рекомендацій «Керівних вказівок», що відносяться до забезпечення доступу до інформації. Шість країн, які не є членами ОЕСР, надали достатньо інформації для обґрунтованого порівняння. У середньому рівень виконання рекомендацій Керівних вказівок цієї різномірної групи країн становить 58% (враховуючи уряди, ВНЗ, акредитаційні агентства), а з урахуванням даних від студентських організацій – 53%. Це приблизно на чверть менше, ніж рівень виконання ре-

комендацій країнами-членами ОЕСР. Відмінності між країнами, що не входять до складу ОЕСР, значні. Наприклад, рівень виконання рекомендацій Оманом вище, ніж у середньому по країнах ОЕСР. Дослідження демонструє значні міждержавні розходження у виконанні рекомендацій різними стейкхолдерами, що впливає на якість надання ТВО. Наприклад, у Туреччині низький рівень виконання рекомендацій урядом, але ВНЗ та акредитаційні агентства виконують більшість рекомендацій. У Кореї, навпаки, уряд і ВНЗ демонструють високий рівень виконання рекомендацій, а акредитаційні агентства – низький, Японія ж показує високий рівень виконання рекомендацій усіма групами стейкхолдерів.

На *регіональному* рівні діють «Лісабонська Конвенція про визнання кваліфікацій вищої освіти у Європейському регіоні» Ради Європи, «Відповідальність за якість вищої освіти крізь кордони» МАУ, Асоціації університетів і коледжів Канади, Американської ради освіти і Ради з акредитації в галузі вищої освіти США, а також шість «Регіональних конвенцій про визнання кваліфікацій і дипломів» ЮНЕСКО, що є юридично зобов'язуючими правовими актами для понад 100 країн-членів з Латиноамериканського, Арабського, Африканського, Азіатсько-Тихоокеанського і Середземноморського регіонів світу.

Об'єднуючими характеристиками зазначених документів є:

- ❖ основоположний принцип взаємної довіри між країнами і поваги до різноманітності систем вищої освіти;
- ❖ управління якістю транснаціональних освітніх послуг;
- ❖ забезпечення боротьби з нечесними провайдерами;
- ❖ рекомендаційна спрямованість на діяльність таких груп зацікавлених осіб: уряди країн, ВНЗ, провайдери освітніх послуг, студентські організації, установи забезпечення якості та акредитації, інституції з визнання кваліфікацій і дипломів, професійні асоціації викладачів, дослідників тощо.

Отже, попри наявні активні процеси вироблення спільних підходів до управління ТВО залишається багато невирішених завдань, котрі потребують

обережного, вдумливого, уважного розгляду з боку національних та міжнародних агенцій. В умовах ТВО важливого значення набуває узгодження акредитаційних механізмів, розроблених як у країні – постачальниці, так в країні – споживачеві освітніх послуг. У розвинених англосовітних країнах – США, Великій Британії, Канаді та Австралії – зацентровано на відповідальності та зобов'язаннях країни-постачальника щодо перевірки якості навчальних курсів для зарубіжних студентів на відповідність аналогічним курсам для громадян цієї країни. Такий підхід піддається критиці, оскільки він не враховує культурні особливості країни, що отримує і здійснює освітні програми на своїй території. На нашу думку, необхідно відводити головну роль країні-споживачеві у процесі оцінювання якості запропонованих їй освітніх послуг. За таких умов доцільно забезпечувати тісну співпрацю між органами контролю за якістю в обох країнах за допомогою створення спільних експертних комісій, що дозволить не лише враховувати інтереси всіх учасників освітнього процесу, а й спростить обмін інформацією. Ці проблемні зони у розвиткові ТВО осмислюються у наукових дослідженнях та відбиваються у стратегічних ініціативах на глобальному, регіональному й місцевому рівнях.

Завдання для самостійної роботи

1. На підставі аналізу таблиці 2.6.1. дайте коротку характеристику моделей регуляторної практики функціонування транснаціональної вищої освіти. Яка модель, на вашу, думку є найефективнішою? Аргументуйте свою відповідь.
2. Проаналізуйте документ «Генеральна угода з торгівлі послугами» СОТ, зокрема статті, що пов'язані з визнанням кваліфікацій та документів про освіту; встановлення правил доступу провайдерів освітніх послуг на міжнародні ринки; забезпечення якості надання освітніх послуг. Складіть узагальнюючу таблицю основних положень.
3. Розкрийте основні принципи «Генеральної угоди з торгівлі послугами» СОТ щодо надання послуг у галузі вищої освіти.

4. Розкрийте роль міжнародних організацій у процесі забезпечення якості транснаціональної вищої освіти на глобальному рівні. Складіть порівняльну таблицю за основними напрямками діяльності.
5. Проаналізуйте документи: «Принципи транснаціональної освіти» ГАТО, «Кодекс професійної практики у наданні транснаціональної освіти» ЮНЕСКО і Ради Європи, «Керівні вказівки щодо забезпечення якості транснаціональної вищої освіти» ЮНЕСКО і ОЕСР. Складіть порівняльну таблицю основних принципів забезпечення якості транснаціональної вищої освіти. Визначте спільні й відмінні підходи.
6. Вивчіть статистичні показники дослідження ОЕСР «Виконання рекомендацій «Керівних вказівок»: де ми відстаємо?». Обґрунтуйте свою відповідь щодо рівня виконання країнами зазначених рекомендацій.
7. Поясніть, якими інструментами забезпечується якість транснаціональної вищої освіти на регіональному рівні?
8. Розкрийте основні положення «Лісабонської Конвенції про визнання кваліфікацій вищої освіти у Європейському регіоні» Ради Європи. Яке її значення для розвитку транснаціональної вищої освіти в загальноєвропейському просторі вищої освіти.

Тема 7. Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти в умовах глобалізації

План лекції

1. Сутність і зміст категорії дослідження «тенденції».
2. Закономірності розвитку транснаціональної вищої освіти.
3. Класифікація тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти.

Опорна інформація до лекції

Підкреслюючи теоретичну і методологічну значущість тенденцій у пізнанні соціальних й інших явищ, один із розробників теорії постіндустріального суспільства Д. Белл зауважував, що в своїх наукових дослідженнях він оперував і керувався не лише «глобальною теорією», а й тенденціями розвитку суспільства, намагаючись досягнути їх сутність і можливі наслідки у випадку логічного завершення змін у соціальній сфері. Аналогічної точки зору про необхідність врахування тенденцій розвитку соціальних явищ, у тому числі й освіти, у процесі їх пізнання дотримуються й інші дослідники. У якості вихідного положення, як правило, виступає теза про те, що «розкриття внутрішніх закономірностей розвитку будь-якого феномену передбачає виявлення тенденцій його розвитку», кожна з яких уособлює різні можливості його подальшого поступу, співвідношення таких тенденцій, їх боротьбу між собою як конкуренцію множини можливостей за свою реалізацію.

Розкриємо сутність і зміст поняття «тенденції». Зауважимо, що у науковій літературі немає одностайного його визначення. Під терміном «тенденція» розуміють:

- 1) рух або розвиток тієї чи тієї матерії у визначеному напрямі;
- 2) окремий напрям руху або розвитку досліджуваної матерії;
- 3) у загальному вигляді одночасно як розвиток досліджуваної матерії у цілому «у тому чи тому напрямі» і як окремий напрям її розвитку.

У Словнику української мови «тенденція» (нім. *Tendenz* від лат. *Tendere*) тлумачиться як «напрямок руху чи розвитку чого-небудь» або як «спрямованість у поглядах чи діях, прагнення, намір, властиві кому-, чому-небудь». Множинність розуміння й тлумачення терміну «тенденція» ускладнює його використання, проте, як свідчить практика здійснення наукових досліджень, учені використовують стале і найпопулярніше смислове значення терміну або формулюють власне уявлення про сутність та зміст досліджуваного явища.

Необхідно наголосити, що об'єктивні й суб'єктивні чинники, котрі зумовлюють процес виникнення й еволюції тенденцій певного явища,

одночасно можуть виступати в якості критеріїв класифікації тенденцій, зокрема за:

❖ *просторовим або масштабним параметрами:*

1) локальних, що виникають і виявляються в межах національних освітніх систем,

2) регіональних, характерних в межах регіональних утворень,

3) глобальних, що виникають і функціонують на глобальному рівні;

❖ *фазами розвитку:*

1) такі, що зароджуються й формуються,

2) сформовані,

3) завершені: зникаючі або ті, що трансформуються у закономірності;

❖ *параметром тривалості:*

1) короткострокові,

2) довгострокові;

❖ *параметром сутності:*

1) такі, що розкривають теоретичні або

2) практичні аспекти.

Розрізняють також інші види тенденцій:

1) фундаментальні й специфічні з характерними ознаками;

2) системоутворюючі, що сприяють зміцненню системи, і системоруйнівні;

3) розвитку системи в цілому і розвитку її окремих складових компонентів;

4) консервативні, що спрямовані на збереження застарілих принципів функціонування явища, й прогресивні, спрямовані на його оновлення та розвиток;

5) відцентрові і доцентрові, що виникають у процесі взаємозв'язку і взаємодії регіональних утворень як підсистем міжнародних відносин з їх спільною системою, котрі створюють проблему оптимального поєднання глобального і регіонального суміщення регіоналізму з універсалізмом.

Під тенденцією в освіті Є. Белозерцев розуміє переважаючий напрям її розвитку, основою якого служать положення про співвідношення об'єктивного і суб'єктивного, стихійного і свідомого в соціально-педагогічних процесах, про протиріччя як джерела розвитку системи освіти. На думку І. Ісаєва, тенденція – це передбачувана потенційна закономірність чи закон, тобто деякий «зв'язок між явищами і процесами, станами і властивостями, який за певних об'єктивних умов може перейти в категорію закономірностей».

Зважаючи на зазначені визначення, пояснення дефініції «закономірність» може бути таким: «стійкі причинно-наслідкові зв'язки між явищами і процесами, станами і властивостями, що склалися під впливом певних умов». На основі узагальнення результатів наукового пошуку нами виявлено основні закономірності розвитку ТВО у розвинених англомовних країнах, зокрема:

1) зумовленість розвитку ТВО англомовних країн єдністю історичних, соціально-економічних, суспільно-політичних, соціокультурних перетворень у суспільстві та динамікою освітніх потреб сучасної молоді, глобального ринку праці, суспільства і національної держави;

2) зумовленість інноваційних трансформацій і реформування систем вищої освіти Австралії, Великої Британії, Канади і США конвергентними і когерентними тенденціями у світовому освітньому просторі та гармонійним поєднанням глобального і національного контекстів;

3) закономірність активізації впливу ТВО на суспільний розвиток через її соціальну й економічну спрямованість;

4) закономірність залежності цілей і структури системи ТВО від освітніх потреб сучасної мобільної молоді, глобального ринку праці, світового ринку освітніх послуг, суспільства і держави;

5) закономірність спрямовуючого впливу державного й недержавного секторів, міжнародних організацій і ТНК.

Здійснений аналіз визначень феномена «тенденція» уможливив розуміння сутності категорії «тенденції розвитку ТВО у розвинених англомовних країнах» як спрямованості державної політики цих країн й об'єктивної реальності

функціонування їхніх систем вищої освіти, що детермінована історичними, політичними, національними, соціально-економічними, культурними чинниками і стратегіями міжнародних організацій, та визначає перспективи розвитку ТВО у локальному, регіональному та світовому освітньому просторі». Вивчення тенденцій, характерних для розвитку вищої освіти, уможливило усвідомлення їхньої відмінності за різними параметрами, а саме: тривалістю, змістом, фазами розвитку, а також того, що не всі тенденції враховуються при побудові нової теорії. Разом з тим, детальний аналіз праць зарубіжних і вітчизняних учених показав відсутність класифікації тенденцій розвитку ТВО в цілому та у розвинених англomовних країнах, зокрема. Таким чином, вважаємо за необхідне класифікувати тенденції розвитку ТВО у досліджуваних країнах за ознаками: просторовості, фаз розвитку, тривалості, сутності (див. рис. 2.7.1.).

Розкриємо представлену класифікацію. До *глобальних* тенденцій відносяться такі, що виявляються у багатьох країнах світу з різних регіонів і поширюються у світовому масштабі, виникнення таких тенденцій пов'язане зі спільною соціально-економічною затребуваністю трансформацій в системах вищої освіти. Ними є: глобалізація, інтеграція, інтернаціоналізація, інформатизація, мультикультурність, неперервність як світові тенденції розвитку вищої освіти, що слугують орієнтиром для розвитку ТВО у розвинених англomовних країнах. Вони відображаються у спрямованості реформування вищої освіти на основі вивчення зарубіжного досвіду, створенні профільних міжнародних об'єднань з метою розвитку відповідального соціального партнерства, когерентності систем вищої освіти у формуванні світового освітнього простору та навчальних програм з огляду на глобальний ринок праці.

До *регіональних* тенденцій зараховують такі, що характерні для декількох країн в одному геополітичному, геокультурному чи географічно-адміністративному регіоні.



Рис. 2.7.1. Класифікація тенденцій розвитку ТВО

Тенденції конвергенції і глокалізації властиві для поступу ТВО у розвинених англomовних країнах, які уможливають, з одного боку, створення єдиного освітнього простору цих країн, формування академічної англomовної спільноти, утвердження гегемонії глобальної суперліги університетів англо-американського походження, а з іншого – розроблення механізмів збереження національної специфічності й ідентичності, оптимально гармонізувавши глобальні тенденції з національними потребами і соціокультурною своєрідністю для забезпечення конкурентоспроможності локальних систем вищої освіти та реплікації / ретрансляції їх ефективних практик на території інших країн і регіонів. До регіональних тенденцій відноситься тенденція культурної гібридизації, що полягає у поглибленні культурної й цивілізаційної інтеграції, взаємопроникненні та взаємозбагаченні в межах регіонального соціального простору.

До *національних* тенденцій відносять такі, що виникають у межах однієї країни і як правило не співпадають з тенденціями розвитку ТВО в інших

країнах, що зумовлено внутрішньополітичною спрямованістю держави та національними особливостями країни. Такими тенденціями розвитку ТВО у розвинених англomовних країнах, на нашу думку, є: тенденції формування національної стратегії розвитку ТВО, регуляторної політики надання освітніх послуг й практики забезпечення їх якості.

Довгострокові тенденції орієнтуються на тривалі докорінні трансформації системи вищої освіти в цілому в межах зміни парадигми і вирішення складних концептуальних проблем. До таких тенденцій ми відносимо: тенденції соціокультурного виміру, зокрема гуманізації та демократизації, що визначають гуманоцентричну сутність ТВО у її акцентуванні на забезпечення рівного доступу до вищої освіти; тенденцію соціальної спрямованості, що відображає максимальну адаптацію до освітніх потреб людини, сприяння її академічній і соціальній мобільності, міжкультурного розвитку у процесі міжнародної взаємодії; тенденцію до культурної і цивілізаційної інтеграції, розвитку універсальних професійних і загальнолюдських норм.

Натомість, *короткострокові* тенденції характеризуються нетривалим періодом існування і швидким завершенням з переходом у закономірності або зникненням. На нашу думку, до таких тенденцій можна віднести вплив ТВО на реформування систем вищої освіти розвинених англomовних країн з огляду на соціально-економічні чинники, насамперед, конкуренцію, лібералізацію, приватизацію, скорочення державного фінансування.

До тенденцій, що *зароджуються*, можна віднести виникнення під впливом різних умов і чинників нових підходів, принципів і напрямів розвитку ТВО, що ініційовані урядами країн, профільними міжнародними організаціями, ТНК, діячами в галузі освіти, проте не отримали широкого розповсюдження і визнання. *Сформованими* тенденціями є такі, що підтримані провідними суб'єктами ТВО як актуальні, пріоритетні зміни в системі ТВО. До них можна віднести: утвердження пріоритетності завдань зовнішньої освітньої політики розвинених англomовних країн задля забезпечення національної безпеки;

Завершені тенденції визначаються як такі, що пройшли певний шлях розвитку і завершуються внаслідок зміни умов та актуальності їх реалізації або трансформуються у закономірності.

До тенденцій, що класифікуються за сутністю ми відносимо системоутворюючі, функціональні та прогностичні. *Системоутворюючими* є такі, що, спрямовані на формування і зміцнення системи, зокрема:

1) двостороннє розуміння ТВО: як цінності і суспільного блага, та як продукту надання послуг з експортно-імпортною орієнтацією

2) інституалізація ТВО;

3) запровадження торгівлі освітніми послугами і регламентація міжнародних правил її здійснення в межах ГАТС СОТ;

4) тенденцію якісного виміру ТВО, що сприяє розробленню, запровадженню й моніторингу механізмів забезпечення якості ТВО на глобальному, регіональному і національному рівнях;

5) тенденцію єдності формальної і неформальної освіти.

Функціональними тенденціями ми вважаємо такі:

1) тенденції гнучкості й диверсифікації, що передбачають різноманітність типів провайдерів ТВО (традиційні, альтернативні, корпоративні, приватні, комерційні), форм індивідуальної транснаціональної мобільності студентів, викладачів, вчених та інституційної транснаціональної мобільності програм і навчальних закладів, моделей управління та фінансування (прямі іноземні інвестиції, венчурний капітал, грантові програми);

2) тенденцію розроблення механізмів визнання результатів неформальної освіти, отриманої в межах ТВО, яка сприяє відкритості, гнучкості й доступності;

3) тенденцію віртуалізації освіти та формування відкритого освітнього середовища, які уможливають запровадження мережного методу організації навчання (коннективізму).

До *прогностичних* тенденцій відносимо такі, що спрямовані на визначення прогностичних напрямів поступу ТВО:

1) збереження привабливості ринку освітніх послуг розвинених англomовних країн з поступовою переорієнтацією на країни Азіатсько-Тихоокеанського й Центральноазіатського регіонів;

2) зменшення чисельності іноземних студентів у ВНЗ досліджуваних країн, що спричинено посиленням якості національних систем вищої освіти країн-постачальників талановитої молоді;

3) скорочення тривалості індивідуальної транснаціональної мобільності студентів через переорієнтацією останніх на програми післядипломної освіти;

4) посилення різноманітності форм ТВО за рахунок розвитку ІКТ;

5) створення стратегічних освітньо-наукових альянсів за рахунок розширення частки науково-дослідних проектів у структурі ТВО;

6) широкомасштабне проведення провідними міжнародними організаціями всесвітніх масових заходів з проблем розвитку ТВО та дисемінації кращих практик;

7) інтенсифікація наукових досліджень у галузі ТВО з метою пошуку раціональних шляхів її удосконалення.

Наголосимо, що здійснена класифікація тенденцій розвитку ТВО у розвинених англomовних країнах у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. не претендує на завершеність і вичерпність диференціації тенденцій, а формує основу для подальшого детального вивчення цього проблемного поля у сучасній теорії педагогіки.

Завдання для самостійної роботи

1. Розкрийте зміст наукової категорії дослідження «тенденції розвитку освіти».
2. Проаналізуйте критерії класифікації тенденцій.
3. Охарактеризуйте види тенденцій.
4. Виявіть основні закономірності розвитку транснаціональної вищої освіти у розвинених англomовних країнах.

5. Охарактеризуйте тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти за ознаками: просторовості, фаз розвитку, тривалості, сутності (на основі Рис. 2.7.1.).

Проблематика круглих столів / групових дискусій

1. Транснаціональний вимір розвитку вищої освіти: закономірність чи альтернатива в умовах глобалізації.
2. Соціологічні й педагогічні контексти розвитку транснаціональної вищої освіти.
3. Трансформація педагогічної думки у світлі транснаціоналізації освіти впродовж XIX – XXI ст.
4. Транснаціональна вища освіта в епоху «Вікторіанської глобалізації»: спільність і розбіжності з сучасністю.
5. Інтернаціоналізація вищої освіти та транснаціональна вища освіта: сутність, витоки, перспективи розвитку.
6. Транснаціональна вища освіта: глобальне надбання людства чи продукт глобального ринку освітніх послуг?
7. Позитивні й негативні наслідки впливу ТНК на розвиток транснаціональної вищої освіти.
8. Пріоритетні цілі створення регіональних освітніх центрів у країнах, що розвиваються. За яких умов можлива реалізація таких проектів в Україні?
9. Прогностичні сценарії розвитку індивідуальної й інституційної мобільності в структурі транснаціональної вищої освіти.
10. Які зміни відбулися й відбудуться під впливом МВОК у вищій освіті? Які наслідки це матиме для розвитку транснаціональної вищої освіти?
11. Світові тенденції та перспективи розвитку транснаціональної вищої освіти в Україні.
12. Ефективність забезпечення якості транснаціональної вищої освіти: шляхи поліпшення ситуації на глобальному, регіональному й національному рівнях.

Тематика науково-дослідницьких / проектних робіт

1. Термінологічне поле дослідження проблеми транснаціональної вищої освіти.
2. Проблема дослідження транснаціонального освітнього простору в історичній ретроспективі.
3. Реалізація транснаціональної мобільності програм університетами розвинених англомовних країн.
4. Реалізація транснаціональної мобільності провайдерів освітніх послуг у розвинених англомовних країнах.
5. Глобалізація ринків освітніх послуг як економічна передумова становлення транснаціональної вищої освіти.
6. Виклики домінування англійської мови у транснаціональному освітньо-науковому просторі.
7. Особливості надання транснаціональних освітніх послуг в університетах США.
8. Особливості надання транснаціональних освітніх послуг в університетах Великої Британії.
9. Особливості надання транснаціональних освітніх послуг в університетах Австралії.
10. Особливості надання транснаціональних освітніх послуг в університетах Канади.
11. Роль транснаціональної вищої освіти у забезпеченні сталого розвитку суспільства.
12. Роль інформаційно-комунікаційних технологій у реалізації транснаціональної мобільності програм вищої освіти.
13. Прогностичні сценарії розвитку транснаціональної вищої освіти у XXI столітті.
14. Структура транснаціональної вищої освіти у світовому освітньому просторі.
15. Розвиток індивідуальної транснаціональної мобільності студентів і викладачів в університетах Австралії,

16. Розвиток індивідуальної транснаціональної мобільності студентів і викладачів в університетах Великої Британії,
17. Розвиток індивідуальної транснаціональної мобільності студентів і викладачів в університетах Канади,
18. Розвиток індивідуальної транснаціональної мобільності студентів і викладачів в університетах США.
19. Регуляторна політика функціонування транснаціональної вищої освіти в розвинених англомовних країнах.
20. Забезпечення якості транснаціональної вищої освіти в розвинених англомовних країнах.
21. Стратегії інтернаціоналізації освіти в інформаційному суспільстві.
22. Провідні тенденції становлення й розвитку транснаціональної вищої освіти за умов глобалізації.
23. Вплив Генеральної угоди з торгівлі послугами СОТ (GATS) на управління транснаціональною вищою освітою.

Рекомендована література до модулю

1. Авшенюк Н.М. Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.: монографія; за наук. ред. Лещенко М.П. / Н.М. Авшенюк. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2015. – 450 с.
2. Альтбах Ф. Знание и образование как международный товар: крушение идеи общественного блага / Ф. Альтбах // *Alma mater*. – 2002. – № 7. – С. 40 – 44.
3. Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен: курс лекций / Е.П. Белозерцев. – СПб.: Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004. – 704 с.
4. Борисенкова А.В., Перфильева О.В. Системы высшего образования стран Группы Восьми: Канада / А.В. Борисенкова, О.В. Перфильева. – М.: Государственный университет Высшая школа экономики, 2006. – С. 1 – 9.
5. Винсен-Ланкран С. Трансграничное высшее образование: тенденции и перспективы развития / Стефан Винсен-Ланкран // *Вестник международных организаций*. – 2010. – № 3 (29). – С. 86 – 109.
6. Зименков Р., Романова Е. Инвестиционная активность американских ТНК как субъектов процесса глобализации / Р. Зименков, Е. Романова // *Российский экономический журнал*. – 2004. – № 3. – С. 42 – 55.

7. Історія сучасного світу: соціально-політична історія XV – початку XXI століть: навч. посіб. / Ю.А. Горбань, Б.І. Білик, Л.В. Дячук та ін.; за ред. Ю.А. Горбаня. – 4-те вид., переробл. і доповн. – К.: Знання, 2012. – 438 с.
8. Ларионова М.В., Горбунова Е.М. Інтернаціоналізація вищого образования в странах ОЭСР / М.В. Ларионова, Е.М. Горбунова // Новости ОЭСР: образование, наука, новая экономика. – 2005. – С. 8 – 14.
9. Лиферов А.П. Образование в стратегиях транснациональных корпораций / Анатолий Петрович Лиферов // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 79 – 91.
10. Марченко М.Н. Тенденции развития права в современном мире: Учебное пособие / М.Н. Марченко. – Издательство «Перспект», 2015. – 414 с.
11. Обзор систем высшего образования стран ОЭСР. Система высшего образования в Австралии: [текст] / Новости ОЭСР: образование, наука, новая экономика: Приложение. – Центр ОЭСР – ВШЭ, 2004. – С. 7 – 12.
12. Словник української мови: в 11 томах. – Том 10. – Київ: «Наукова думка», 1979.
13. Транс – значення слова. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://www.Ukrslav.com/slovnyk_inshomovnyk_sliv/page/trans.16887. – Заголовок з екрану. – Мова українська.
14. Alderman G. The Globalization of Higher Education: Some Observations Regarding the Free Market and the National Interests / Geoffrey Alderman // Higher Education in Europe. – 2001. – № XXVI (1). – P. 47 – 52.
15. Altbach P. Higher Education Crosses Borders / P. Altbach // Change. – 2004. – Vol. 36. – № 2. – P. 18 – 24.
16. Altbach P. MOOCs as Neocolonialism: Who Controls Knowledge? / P. Altbach // International Higher Education. – 2014. – № 75. – P. 5 – 7.
17. Altbach P. The Imperial Tongue: English as the Dominating Academic Language / Philip G. Altbach // International Higher Education. – 2007. – № 49. – P. 2 – 4.
18. Altbach P., Engberg D. Global Student Mobility: the Changing Landscape / P. Altbach, D. Engberg // International Higher Education. – 2014. – № 77. – P. 11 – 14.
19. Altbach P., Knight J. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities / P. Altbach, J. Knight // Journal of Studies in International Education. – 2007. – Vol. 11. – № 3/4. – P. 290 – 305.
20. Altbach P., Reisberg L. The Pursuit of International Students in a Commercialized World / P. Altbach, L. Reisberg // International Higher Education. – 2013. – № 73. – P. 2 – 4.
21. Altbach P., Reisberg L., Rumbley E.L. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution: a Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education / P. Altbach, L. Reisberg, L. Rumbley. – UNESCO, 2009. – 278 p.
22. Altbach P., Welch A. The Perils of Commercialism: Australia's Example / P. Altbach, A. Welch // International Higher Education. – 2011. – № 62. – P. 21 – 23.
23. Altbach P. Is there a future for branch campuses? / P. Altbach // International Higher Education. – 2011. – № 65. – P. 7 – 10.

24. Becker R. International Branch Campuses: New Trends and Directions / Rosa Becker // *International Higher Education*. – 2010. – № 58 (Winter). – P. 3 – 5.
25. Bell D. The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting / Daniel Bell. – New York: Basic Books, 1973. – 507 p.
26. Bergan S. The UNESCO/OECD Guidelines: a governmental perspective / Sjur Bergan. – *Quality Assurance in Transnational Higher Education* [Paul Bennett, Sjur Bergan, Daniela Cassar etc.]. – European Association for Quality Assurance in Higher Education: Helsinki, 2010. – 37 p.
27. Collins English Dictionary: Complete and Unabridged. – 6 ed. – Glasgow: Harper Collins Publishers, 2003. – 1872 p.
28. European Council on Science. Developing Singapore's Education Industry. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://mti.gov.sg/public/ERC/frame/ERC_default.asp?sid=99. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
29. Global flow of tertiary-level students. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
30. Global higher education. Educational hubs. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 13.09.2010: http://globalhighered.org/ghe/Educational_Hubs.html. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
31. Knight J. Cross-border Education: An Analytical Framework for Programme and Provider Mobility / Jane Knight // *Higher Education: Handbook of Theory and Practice* [J. Smart, W. Tierney (Eds.)]. – Springer Academic Publishers: Dordrecht, 2006. – p. 345 – 396.
32. Knight J. Cross-Border Higher Education: Issues and Implications for Quality Assurance and Accreditation / Jane Knight. – *Higher Education in the World 2007. Accreditation for Quality Assurance – What is at Stake?* – Global University network for Innovation: Barcelona, 2006. – P. 134 – 146.
33. Knight J. Cross-border Tertiary Education: An Introduction / Jane Knight. – *Cross-border Tertiary Education: a Way towards Capacity Development*. – OECD / The World Bank, 2007. – P. 21 – 46.
34. Knight J. Higher education crossing borders: a guide to the implication of the GATS for cross-border education / J. Knight. – Paris: UNESCO; Commonwealth of Learning, 2006. – 76 p.
35. Knight J. Joint and Double Degree Programmes: Vexing Questions and Issues: Report / Jane Knight. – London: The Observatory on Borderless Higher Education, September 2008. – 24 p.
36. Knight J. Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS: Report (International Strategic Information Services) / J. Knight. – London: The Observatory on Borderless Higher Education, March 2002. – 24 p.
37. Lane J., Kinser K. Five Models of International Branch Campus Ownership / Jason Lane, Kevin Kinser // *International Higher Education*. – 2013. – № 70. – P. 9 – 11.
38. Lane J., Kinser K. Transnational education: A Maturing Phenomenon / Jason Lane, Kevin Kinser // *Forum*. – Summer 2014. – P. 8 – 10.

39. Lawton W., Katsomitros A. International Branch Campuses: Data and Developments / William Lawton, Alex Katsomitros. – London: Observatory on Borderless Higher Education in association with Eversheds LLP, 2012. – 88 p.
40. Lawton W., Katsomitros A. MOOCs and disruptive innovation: The challenge to HE business models / William Lawton, Alex Katsomitros. – London: The Observatory on Borderless Higher Education, 2012.
41. Mackness J., Mak Sui Fai J., Williams R. The Ideals and Reality of Participating in a MOOC / Jenny Mackness, John Mak Sui Fai, Roy Williams. – Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning 2010. – P. 266 – 274. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: www.lancs.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2010/abstracts/PDFs/Mackness.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
42. Mak S., Williams R., Mackness J. (2010) Blogs and forums as communication and learning tools in a MOOC / S. Mak, R. Williams, J. Mackness. – Networked Learning Conference. – Lancaster: University of Lancaster. – P. 275 – 285. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 12.10.2013: <http://eprints.port.ac.uk/5606>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
43. Merriam-Webster OnLine. Transnational. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 03.07.2005: <http://www.m-w.com/cgi-bin/dictionary?book=Dictionary&va=transnational>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
44. Obst D., Kuder M. International Joint and Double-Degree Programs / Daniel Obst, Matthias Kuder // International higher education. – 2012. – № 66. – P. 5 – 7.
45. OECD. Education at a Glance 2014: OECD Indicators. – Paris: OECD Publishing, 2014. – 568 p.
46. OECD. Guidelines for quality provision in cross-border higher education: Where do we stand? : OECD Education Working Papers. № 70. – Paris: OECD Publishing, 2012. – 72 p.
47. OECD. Higher education to 2030: Globalization. – Paris: OECD, 2009. – 360 p.
48. Pietsch T. Empire and higher education internationalization / Tamson Pietsch // University World News Global Edition Issue. – 2013. – № 281. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 04.07.13.: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20130718115637589>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
49. Pietsch T. Empire of Scholars: Universities, Networks and the British Academic World, 1850 – 1939: Studies in Imperialism / Pietsch Tamson. – New York: Manchester University Press, 2013. – 242 p.
50. Pietsch T. Imperial Echoes / Tamson Pietsch // Times Higher Education. – 2012. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 28.01.15: <http://www.timeshighereducation.co.uk/419239.article>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
51. Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions / L.C. Barrows (Ed.). – UNESCO: Bucharest, 2004. – 85 p.
52. Random House Kernerman Webster's College Dictionary. – K Dictionaries Ltd.: Random House, Inc., 1999. – 1600 p.

53. Rostan M. English as “Lingua Franca” and Internationalization of Academe / Michele Rostan // *International Higher Education*. – 2011. – № 63 (Spring). – P. 11 – 13.
54. Trans-nationalism. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/trans-nationalism/>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
55. Transnationalism. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://en.wikipedia.org/wiki/Transnationalism>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
56. Transnationality. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://en.wikipedia.org/wiki/Transnationality>. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
57. Tremblay K. Internationalisation: Shaping Strategies in the National Context / Karine Tremblay. – *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 3. Special features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation*. – OECD, 2008. – P. 53 – 126.
58. UNESCO / OECD. Guidelines for quality provision in cross-border higher education (Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l’enseignement supérieur transfrontalier). – OECD: Paris, 2005. – 20 p.
59. UNESCO/Council of Europe. Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу 12.12.2014: www.cepes.ro/hed/recogn/groups/transnat/code.htm. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.
60. Universities 2030: Learning from the Past to Anticipate the Future / Adam Nelson, Nicholas Strohl (Eds.). – Worldwide Universities Network, 2013. – 43 p.
61. Varghese N.V. GATS and Higher Education: the Need for Regulatory Policies / N.V. Varghese. – Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning, 2007. – 26 p.
62. Varghese N.V. GATS and Higher Education: the Need for Regulatory Policies / N.V. Varghese. – Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning, 2007. – 26 p.
63. Varghese N.V. Globalization and Cross-Border Education. Challenges for the Development of Higher Education in Commonwealth Countries: Research papers of the International Institute for Educational Planning / N.V. Varghese. – Paris: UNESCO Publishing, 2011. – 30 p.
64. Varghese N.V. Globalization, economic crisis and national strategies for higher education development: Research papers of the International Institute for Educational Planning. – Paris: UNESCO Publishing, 2009. – 36 p.
65. Verbik L., Jokivirta L. National Regulatory Approaches to Transnational Higher Education / Line Verbik, Lisa Jokivirta // *International Higher Education*. – 2005. – № 41. – P. 6 – 8.
66. Verbik L., Jokivirta L. National Regulatory Frameworks for Transnational Higher Education: Models and Trends. Part 2 / Line Verbik, Lisa Jokivirta. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 15.07.2005: http://www.obhe.ac.uk/products/briefings/ftpdfs/regulations_part2.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.

67. Wit H. De Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative and conceptual analysis / H. De Wit. – Westport, CT: Greenwood, 2002. – 270 p.
68. Wit H. De Strategies for the Internationalization of Higher Education: A Comparative Study of Australia, Canada, Europe, and the USA / H. De Wit. – Amsterdam: European Association for International Education, 1995. – 176 p.
69. Wit H. De, Hunter F. Internationalization of Higher Education at the Crossroads / H. De Wit, F. Hunter // International Higher Education: Special Issue on Internationalization of Higher Education. – 2014. – № 78. – P. 2 – 3.

МОДУЛЬ 3

РОЗБУДОВА ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Тема 1. Становлення транснаціональної вищої освіти у контексті реформування системи вищої освіти в Україні

План лекції

1. Реалізація політики «м'якої сили» в галузі освіти і науки розвиненими країнами світу.
2. Вплив транснаціональної вищої освіти на розвиток країн.
3. Інтеграційний потенціал сучасної вищої освіти України.

Опорна інформація до лекції

Розширення міжнародного експорту освітніх послуг за останні тридцять років увійшло до найважливіших пріоритетів державної політики розвинених англomовних країн, передусім, Великої Британії, США й Австралії. Такий стан справ, на наш погляд, пояснюється посиленням застосування «м'якої сили» впливу цими країнами, що набрав обертів наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. Зазначений процес зумовлений декількома чинниками, а саме:

- ❖ по-перше, підготовка фахівців для інших країн – це сприяння реалізації геополітичних і економічних інтересів країни;
- ❖ по-друге, підготовка фахівців для зарубіжних країн стає однією з найвигідніших статей експорту;
- ❖ по-третє, прагнення привабити іноземних студентів спонукає уряди країн-експортерів реформувати системи підготовки фахівців з урахуванням вимог світового ринку праці, підвищувати якість навчання у ВНЗ, розробляти нові навчальні програми і курси з імплементацією міжнародного компоненту, що забезпечує підготовку випускників до роботи в умовах глобальної економіки, і перетворення національних університетів у міжнародні науково-освітні комплекси;

❖ по-четверте, прагнення країн-експортерів освітніх послуг використовувати кращих іноземних студентів для розвитку економіки і науки на своїх теренах.

Автор концепції «м'якої сили» політолог з Гарвардського університету Дж. Най визначає її як «здатність отримувати бажане за допомогою привабливості, а не сили або грошей». «М'яка сила» як засіб впливу одних держав на інші існувала практично завжди, проте її значення істотно зросло саме у ХХ ст. Ключове у «м'якій силі» – це імідж держави, який: а) не є статичним – він може змінюватися, причому, часом, навіть одномоментно «обвалюватися»; б) не завжди піддається цільовому формуванню й управлінню, бо його носієм є не лише влада, а сам народ, країна в цілому, включаючи її історію, досягнення, культуру тощо. При цьому, «м'яка сила» далеко не завжди пов'язана з розмірами, економічною або військовою міццю держави. Можна, наприклад, бути лідером за середньою тривалістю життя своїх громадян, рівнем заробітної плати і пенсій, рейтингами ведення бізнесу, надійності національної валюти, екологічними стандартами, якістю і доступністю освіти, тривалістю існування держави без воєн і катастроф та іншими параметрами, що формують авторитет і репутацію країни в очах інших народів.

Відносно іміджу країни бренд може являти собою набір характеристик, що створюють унікальне сприйняття держави. Потужний позитивний імідж держави стимулює залучення інвестицій, зростання експорту, збільшує приплив туристів та висококваліфікованих фахівців і, в цілому, сприяє сталому розвитку країни. В епоху зростання глобальної конкуренції на зовнішніх і внутрішніх ринках держави гостро відчують потребу в управлінні своїм брендом, його розвитку і контролі. Цілеспрямоване формування бренду країни розглядається як інструмент ефективної взаємодії та просування національних інтересів на світовому рівні.

Зауважимо, що в освітній галузі національний бренд, а також рівень його сформованості, оцінюється як здатність країни залучити щонайбільше іноземних студентів, налагодити освітні обміни і створити якісні університети.

Але «м'яка сила» – це не лише імідж країни, а й надання допомоги іншим державам на двосторонній основі або, іншими словами, сприяння міжнародному розвитку. Аналіз інструментів «м'якої сили» впливу в галузі освіти і науки показав, що ключову роль у цьому процесі відіграє транснаціональна освіта. Адже політика «м'якої сили» розвинених країн у цій сфері дуже різноманітна, включає безліч інструментів і практик, різних за охопленням аудиторії й напрямів співробітництва.

У досвіді зарубіжних країн можна знайти безліч прикладів роботи з різними цільовими групами (школярами, студентами, батьками, педагогами, вченими, молодими дослідниками, керівниками освітніх і наукових установ) на різних рівнях освіти (шкільна, вища, післядипломна), залучення в свою діяльність місцевих освітніх і наукових організацій. Особливу роль експерти відводять розвитку міжінституційної взаємодії: підтримці міжуніверситетських контактів, співпраці компаній, проведенню спільних досліджень країн-партнерів, створенню наукових мереж і спільних університетів. Найбільш поширеним інструментом розвитку наукового і ділового партнерства є програми транснаціональної індивідуальної мобільності для викладачів, науковців та студентів.

Центральне місце в політиці країн займає розвиток експорту вітчизняних освітніх послуг. Країни прагнуть до координації своїх дій у цьому напрямі шляхом створення єдиної системи залучення іноземних студентів. Важливими складовими такої системи є інформаційна політика (поширення інформації про освітні установи країни-суб'єкта «м'якої сили») і дії з підвищення якості національної системи освіти, зокрема створення нових освітніх програм. Підвищення привабливості освітньої системи країни-суб'єкта також є важливим, оскільки передбачається процес адаптації до загальних міжнародних тенденцій і локальних національних особливостей розвитку освіти країн (як країн-суб'єктів, так і країн – об'єктів «м'якої сили»). Обопільний процес зближення освітніх систем відбувається за допомогою переговорів, укладання угод (наприклад, про визнання дипломів тощо), а також врахування

особливостей (результатів національних іспитів, системи оцінювання в національних освітніх установах тощо) під час реалізації освітніх і стипендіальних програм і, в цілому, розвитку експорту освітніх послуг.

Поряд з регулярними програмами (академічних обмінів, стипендій) застосовуються гнучкіші інструменти, що дозволяють вирішувати локальні актуальні завдання. Наприклад, підготовка «освітніх агентів» – співробітників університетів, які займаються просуванням іміджу країни за кордоном, що широко застосовується Великою Британією.

Ефективна політика «м'якої сили» характеризується низкою ознак. Першим відмінною ознакою є наявність інституцій, що забезпечують стійкість стратегії «м'якої сили», послідовність і регулярність дій країни. Ідеальною моделлю є форма, яка дозволяє вирішувати кілька завдань і зреалізовувати одночасно декілька напрямів політики: підтримку і просування мови, розвиток культурних зв'язків, сприяння експорту освітніх послуг. Прикладом багатофункціональної інституції може служити Британська рада Великої Британії, що працює в сфері освіти, культури та вивчення мови.

Другою характеристикою комплексної політики «м'якої сили» є диверсифікація цільових груп. Стратегія повинна спрямовуватися на роботу з урядовими відомствами, інститутами, компаніями та окремими громадянами (школярами, студентами, викладачами, вченими). Робота з останніми може здійснюватися за допомогою програм мобільності, обмінів, грантів у сфері освіти, культури, науки. Дії країни на інституційному рівні, як правило, націлені на роботу зі школами, ВНЗ, неурядовими освітніми організаціями, через ініціювання переговорів, грантових програм, створення мереж освітніх установ, реалізацію спільних проектів тощо. Взаємодія на рівні міністерств і відомств може здійснюватися за допомогою укладання угод (загальних, галузевих), проведення спільних робочих груп тощо. Критично важливими для узгодженої й послідовної роботи всіх елементів системи «м'якої сили» є нормативно-правова база, яка забезпечує прозорість і стійкість політики «м'якої сили» в країнах-партнерах (угоди на урядовому / відомчому рівні, між

інститутами та організаціями), а також сприятливі умови для здійснення окремих дій (наприклад, спрощення візового режиму для реалізації програм мобільності).

Система інформування і маркетингового супроводу необхідні для забезпечення відкритості та формування позитивного іміджу країни в міжнародному просторі. Для забезпечення узгодженості всіх елементів стратегії «м'якої сили» також необхідні механізми координації. Цю функцію виконують фонди, що регулюють роботу з недержавними освітніми організаціями, мережі освітніх установ, двосторонні комісії або ради. Ключові інструменти політики «м'якої сили» в галузі освіти і науки представлено на рис. 3.1.1.



Рис. 3.1.1. Інструменти політики «м'якої сили»

Враховуючи зазначене, уряди країн-експортерів виявляють серйозну підтримку своїм ВНЗ, у тому числі й фінансову, щодо залучення іноземних студентів. Ми поділяємо думку дослідників про те, що залучення значної кількості іноземних студентів у систему вищої освіти розвинених англосовітських країн є результатом насамперед активної міжнародної маркетингової діяльності

університетів, а також цілеспрямованої державної економічної, політичної й інформаційної підтримки.

Розглянемо детально приклади застосування політики «м'якої сили» в галузі освіти і науки розвиненими англomовними країнами.

Велика Британія є одним з визнаних світових лідерів з використання політики «м'якої сили». При цьому влада країни, усвідомлюючи важливість політики «м'якої сили» для реалізації зовнішньополітичних інтересів держави, приділяє пильну увагу зміцненню інституційних основ цієї політики та підвищенню її ефективності. З цією метою 26 травня 2013 р. в Парламенті країни був створений Комітет з «м'якої сили» і впливу Великої Британії. Поряд з активною участю в діяльності міжнародних організацій, реалізація політики «м'якої сили», в першу чергу за допомогою Британської Ради та телерадіомовної корпорації BBC, була названа основним інструментом забезпечення впливу країни в світі і просування британських цінностей за кордоном.

Міжнародне співробітництво Великої Британії у сфері освіти, науки, технологій та інновацій пов'язане з діяльністю щодо просування національної культури та мови. З урахуванням того, що Міністерство освіти країни (Department for Education) відповідає за діяльність у галузі освіти лише всередині країни, а Міністерство у справах бізнесу, інновацій та професійної освіти (Department for Business, Innovation & Skills, BIS) – за діяльність в країні та в межах ЄС, ключовим відомством в міжнародній сфері є Міністерство закордонних справ та у справах Співдружності (Foreign and Commonwealth Office, FCO).

Найважливішим суб'єктом «м'якої сили» у цій галузі є Британська Рада. Основною метою діяльності Британської Ради в галузі освіти є його інтернаціоналізація, поширення передового досвіду та інновацій Великої Британії, а також реалізація спільних проектів з іноземними партнерами. Дії Британської Ради в галузі освітнього співробітництва передбачають, насамперед, проведення заходів з обміну передовим досвідом; поширення в

міжнародному середовищі відомостей про освітні можливості, пропонувані навчальними закладами країни; підтримку академічної мобільності; професійну підготовку «освітніх агентів». Слід також зазначити, що основний інструмент реалізації Британською Радою діяльності у сфері міжнародного освітнього співробітництва – офіційний сайт для іноземних студентів «Освіта у Великій Британії» (www.educationuk.org). Впродовж 2012 р. сайт відвідали 2 млн. користувачів з різних країн. Робота Британської Ради за напрямками академічної мобільності і науково-освітнього партнерства ґрунтується на цільових програмах, що охоплюють різні регіони світу. Наразі їх більше тридцяти. При цьому, існують регіональні, національні й тематичні програми.

Крім участі у процесі інтернаціоналізації британської освіти через фінансування програм Британської Ради, Міністерство закордонних справ та у справах Співдружності безпосередньо бере участь у реалізації стипендіальних програм, спрямованих на залучення іноземних студентів для здобуття вищої освіти у Великобританії. Найбільшою стипендіальною програмою є Chevening Scholarships, фінансована спільно Міністерством закордонних справ та у справах Співдружності і приватними спонсорами. Програма поширюється на 118 країн світу, за винятком США і Європейського Союзу. У 2014 р. стипендіальну підтримку в межах програми отримали понад 600 осіб. Підкреслимо, що програма розрахована на навчання в магістратурі провідних університетів Великобританії. Таким чином, вона дозволяє залучати студентів які, вже виявили певні академічні якості, що має сприяти реалізації «цілей зовнішньої політики і завдань МЗС Великої Британії за рахунок встановлення довгострокових відносин з майбутніми лідерами». Ще однією масштабною стипендіальною програмою уряду Великої Британії є система стипендій Співдружності націй. Система передбачає стипендіальну підтримку за сімома напрямками й охоплює студентів і вчених з інших країн Співдружності. Щорічно виділяється понад 900 стипендій.

Британський уряд також бере участь у підтримці, насамперед за рахунок фінансування, й інших подібних ініціатив. Такі програми відрізняються від

зазначених меншими масштабами або відсутністю лідируючої ролі Великої Британії в їх реалізації. Прикладами можуть служити програма стипендій Лондонського королівського товариства, яка фінансується грантом Міністерства у справах бізнесу, інновацій та професійної освіти, а також європейська програма «Еразмус+». Крім того, вагомий внесок у реалізацію більшості стипендіальних програм і програм академічного обміну вносять британські університети, які, таким чином, також є суб'єктами «м'якої сили» в частині освітнього співробітництва.

Основним суб'єктом міжнародної політики Великої Британії в галузі науки та інновацій є «Мережа науки та інновацій» (Science and Innovation Network, SIN) – спеціальний орган, спільно керований і фінансований Міністерством закордонних справ та у справах Співдружності й Міністерством у справах бізнесу, інновацій та професійної освіти. Основні цілі міжнародної мережі обумовлені високим рівнем розвитку науки у Великій Британії. Вони включають: вплив на політику іноземних урядів, бізнесу та академічних кіл відповідно до британських національних інтересів; обмін передовим досвідом у сфері науки та інновацій; здійснення спільних проектів; нарощування партнерства у сфері технологій та інвестицій в їх розвиток для підвищення інноваційного потенціалу країни. Реалізація зазначених цілей передбачає співробітництво з країнами, рівень розвитку науки в яких співставний з британським. Діяльність «Мережі науки та інновацій» здійснюється в 28 країнах світу, переважно розташованих в Європі, за участі понад 90 співробітників, які ведуть роботу в межах дипломатичних місій.

Співпраця Великої Британії у сфері освіти, науки та інновацій у більшості випадків реалізується у вигляді стипендіальних програм, а також програм академічної мобільності й наукового партнерства між університетами. В усіх країнах, де присутня Британська Рада, здійснюється підтримка просування британських університетів, обмін знаннями, консультування з питань освітньої політики. Різні суб'єкти «м'якої сили» в освітній сфері, включаючи Британську Раду, Мережу науки та інновацій, університети й наукові співтовариства,

координують свою діяльність за довгостроковими пріоритетами співробітництва, які залежать від конкретних умов і британських інтересів у кожній з країн.

США завжди володіли істотною «м'якою силою», адже багатьом людям у світі імпонує американська ідея особистої свободи, рівності можливостей, американський спосіб життя, масова культура, економічні досягнення. Сьогодні США залишаються єдиною країною в світі, що має практику глобального цілепокладання. Американська зовнішня політика покликана забезпечити глобальне лідерство США, а зовнішньополітичні відомства США, як це зазначено в Законі про бюджет, на практиці реалізують цю задачу. В якості основної місії головне зовнішньополітичне відомство США – Державний департамент – вбачає «забезпечення свободи на благо американського народу і міжнародного співтовариства через створення і розвиток демократичного, безпечного і процвітаючого світу, що складається з грамотно керованих держав, які відповідають потребам своїх громадян, сприяють скороченню бідності і проводять відповідальну політику в межах міжнародної системи». Як бачимо, місія сформульована як політика «м'якої сили», а своїм наріжним каменем має ідею захисту цінностей демократії і свободи.

У 1961 р. створено Агентство США з міжнародного розвитку з метою просування інтересів країни «м'якими» методами відповідно до «Акту про зовнішню підтримку», об'єднавши різні зовнішньополітичні програми країни. Серед ключових цілей діяльності Агентства визначено співробітництво у галузі освіти, науково-технічна й інноваційна співпраця через програми в межах АСІЕ, USAID, а також через деякі неурядові організації, наприклад, СІЕЕ. Зазначене співробітництво базується на освітніх і наукових обмінах та програми, що дозволяють залучати іноземні наукові кадри до США.

Найпоширенішим і універсальним напрямом політики «м'якої сили» США в 2011 – 2013 рр. можна назвати транснаціональні освітні й наукові програми, у тому числі програми обмінів. Зокрема, до таких програм відносяться:

❖ Програма Фулбрайта (Fulbright Program) для іноземних студентів, що надає студентам і молодим фахівцям можливість пройти навчання або наукові дослідження в США протягом одного року й більше. Також існує напрям для викладачів англійської мови, який надає можливість молодим викладачам з усього світу удосконалити методи навчання, підвищити рівень володіння англійською мовою та розширити свої знання про США, пройшовши 9-ти місячний курс навчання без отримання наукового ступеня. Крім навчання, стипендіати викладають свою рідну мову студентам приймаючого університету.

❖ Програма Хьюберта Хамфрі (Hubert H. Humphrey Program) – однорічна програма стипендій, розрахована на молодих фахівців, які мають лідерські якості, виявляють прагнення приносити користь суспільству і здатні отримати користь зі самостійно складеної програми навчання у провідних американських університетах.

❖ Програма стипендій Едмунда Маскі (Edmund S. Muskie Programme) для випускників ВНЗ, яка надає можливість пройти курс навчання в США для отримання ступеня магістра.

❖ Програма Літнього інституту ім. Бенджаміна Франкліна (Benjamin Franklin Transatlantic Fellows Summer Institute), призначена для учнів з Центральної Азії у віці 16 – 18 років. Мета програми – сприяти зміцненню взаємин між представниками молодого покоління і навчити їх спільно вирішувати глобальні проблеми ХХІ ст.

❖ Програма стипендій на вивчення англійської мови Access 2012 – 2014. Мета програми – надати молодим людям з незаможних сімей можливість вивчати англійську мову і розвивати свої лідерські навички через вивчення основ культури США та громадянської активності, а також демократичних цінностей.

❖ Програма обміну для старшокласників (Future Leaders Exchange) з метою встановлення дружби між народами США та країн Євразії.

❖ Програма глобального студентського обміну (Global UGRAD Program) надає можливість студентам початкових курсів ВНЗ пройти навчання протягом академічного року без отримання ступеня в університетах і коледжах США в сфері бухгалтерського обліку, сільського господарства, американського країнознавства, бізнесу, комп'ютерних наук, кримінального правосуддя, економіки, освіти, менеджменту, навколишнього середовища, готельної справи, міжнародних відносин, журналістики та ЗМІ, права, політології, психології та соціології.

Канада – одна з небагатьох країн, де механізми «м'якої сили» стали найважливішими інструментами у зовнішньополітичній діяльності. Це пов'язано як з історичними традиціями і різнобічним досвідом діяльності в гуманітарній сфері, так і з положенням Канади на сучасній міжнародній арені. Будучи державою «середнього рангу» з відносно невеликим населенням (менше 35 млн. осіб), але середнім ВВП на душу населення, що перевищує більшість європейських країн, Канада, починаючи з 50-х рр. ХХ ст., активно впроваджує в свою політику механізми «м'якої сили». Саме вони дозволили країні зайняти особливу «нішу» в міжнародному співтоваристві, забезпечити міжнародний авторитет і впливати як на міжнародний процес в цілому, так і на зростаючі двосторонні зв'язки з різними за політичними орієнтаціями країнами.

Особливість канадської концепції використання «м'якої сили» і конкретних програм реалізації полягає в тому, що акцент в її політиці робиться на вирішення різного роду гуманітарних проблем, з якими стикаються світове співтовариство й окремі країни. Значення для зміцнення іміджу Канади мають також багатоетнічний склад її населення, високий рівень толерантності, відкритість до іммігрантів, яких країна приймає понад 250 тис. на рік. З розрахунку на душу населення це більше, ніж будь-яка інша країна світу.

Науковою основою для використання політики «м'якої сили» в Канаді послужив так званий ліберальний інтернаціоналізм, який сформувався після закінчення Другої світової війни (1939 – 1945 рр.) і до цих пір залишається одним з важливих інструментів зовнішньополітичного аналізу. Особливу роль у

підході ліберального інтернаціоналізму відіграє теорія мультилатералізму (Л. Сен-Лоран, Л. Пірсон, Е. Рейд). Мультилатералізм розглядається як спосіб демонстрації канадської ідентичності, відмінностей в її позиціях від підходів інших країн, насамперед США і Великої Британії. Канадський мультилатералізм має і виражену гуманітарну спрямованість. Уведене в науковий обіг поняття «людський інтернаціоналізм» (humane internationalism) передбачає міжнародну діяльність, спрямовану на захист прав населення, що здійснюється ненасильницькими методами. Такий підхід був заснований на ціннісних орієнтирах – толерантності до різноманіття, гендерній рівності.

Особливість Канади як країни, що використовує механізми «м'якої сили», полягає в тому, що всі зв'язки з іноземними партнерами носять переважно централізований характер і здійснюються через уповноважені державні відомства. Приватний сектор може брати участь у відповідних програмах, але на партнерських засадах і під державним контролем. Це зумовлено традиційним для Канади контролем зовнішньої діяльності з боку держави (на федеральному рівні), що пов'язаний з витратами національних ресурсів. Приватні благодійні або дослідницькі фонди, як правило, здійснюють свою діяльність за кордоном переважно у сфері освіти. У таблиці 3.1.1. наводяться дані про основні державні організації, які використовують політику «м'якої сили» в галузі освіти, науки й інновацій.

Таблиця 3.1.1.
Основні державні відомства Канади, що застосовують
«м'яку силу» за кордоном

Назва	Автентична назва	Напрямок діяльності	Обсяги фінансування (канадські долари)
Міністерство закордонних справ, торгівлі й розвитку <i>Управління з торгівлі. Програма співпраці в науково-технічній сфері</i>	Foreign Affairs, Trade and Development Canada <i>Trade Department. International Science and Technology Partnership Program</i>	Сприяння науково-технічній співпраці. Програми співпраці з Китаєм, Індією, Бразилією, Ізраїлем	На основі спільного фінансування (частка Канади - 50%)
Міністерство	Foreign Affairs, Trade	Сприяння	Підтримка

закордонних справ, торгівлі й розвитку Відділ міжнародної освіти та молоді	and Development Canada International Education and Youth Department	розширенню знань про Канаду через академічні дослідження та навчальні курси за кордоном	досліджень та навчальних курсів про Канаду в більш ніж 30 країнах, включаючи Україну Загальний бюджет в середньому 5 млн. дол. на рік
Міністерство закордонних справ, торгівлі й розвитку Відділ міжнародної освіти	Foreign Affairs, Trade and Development Canada Canadian Bureau for International Education	Залучення талановитої молоді в Канаду, навчання канадської молоді за кордоном	Річні гранти для іноземних аспірантів і молодих вчених, гранти для канадської молоді для навчання за кордоном
Центр досліджень з міжнародного розвитку	International Development Research Centre	Сприяти, підтримувати і здійснювати наукові дослідження в країнах, що розвиваються, покращуючи їх наукові, технічні, економічні можливості	Створений за рішенням Парламенту, підзвітний Міністерству закордонних справ. Щорічні витрати - 160-280 млн. дол. Дозволена комерційна діяльність
Асоціація канадських університетів і коледжів	Association of Universities and Colleges of Canada	Розширення науково-освітніх зв'язків, залучення іноземних студентів в канадські ВНЗ	Формально неурядова організація, але створена за спеціальним законом Парламенту
Національна рада з досліджень	National Research Council	Розширення наукових зв'язків	Обмежені гранти для спільних досліджень

Джерело: Израелян Е.В., Соколов В.И. Канада: «мягкая сила» как основа внешней политики державы «среднего ранга» / Е.В. Израелян, В.И. Соколов // Вестник международных организаций. – 2014. – Т. 9. – № 2. – С. 72 – 94.

Не маючи своїх культурно-інформаційних організацій типу Британської Ради, Канада з 1980 р. взяла курс на роботу з академічними колами за кордоном. З цією метою був створений спеціальний відділ у

зовнішньополітичному відомстві для налагодження співпраці з США, розвиненими європейськими країнами, Мексикою, Бразилією, Ізраїлем, Японією, Китаєм, Індією, Австралією. До завдання відділу входила грантова підтримка центрів вивчення Канади та університетських курсів про Канаду. Частиною цього процесу стала організація місячних стажувань для вчених і викладачів, окрема програма діяла для аспірантів та молодих учених. Для посередницької діяльності в 1981 р. створено неурядову міжнародну організацію – «Міжнародна рада з канадознавства (International Council for Canadian Studies). У зарубіжних країнах канадознавцями були створені свої національні асоціації вивчення Канади. За оцінками міжнародної ради, у світі налічується близько 7 тис. дослідників і викладачів, що цікавляться історичними, лінгвістичними, літературними й іншими аспектами розвитку Канади. Їх діяльність сприяє розширенню знань про країну і в кінцевому рахунку – просуванню її інтересів на міжнародній арені.

Освіта завжди відігравала особливу роль у застосуванні «м'якої сили» в Канаді. Проте, розвиток співробітництва в галузі освіти пов'язаний переважно з економічною мотивацією. Нині в університетах країни навчається близько 200 тис. іноземних студентів, що в розрахунку на душу населення набагато більше, ніж у США. На відміну від США, в Канаді переважна більшість університетів є державними установами. Тому залучення до ВНЗ іноземних студентів стало державним завданням. Мова йде про те, що вища освіта трансформувалася у своєрідний «експортний товар».

Вища освіта в Канаді, на відміну від низки європейських країн, платна, тому кожен університет самостійно вирішує питання про необхідність фінансової підтримки студентів, у тому числі іноземних. В Канаді функціонує розгорнута система грантів для іноземних, а також і канадських випускників та молодих учених, яка має на меті залучення талановитої молоді з університетською освітою до досліджень. Такі гранти забезпечує уряд, діючи через дипломатичні представництва (Banting Postdoctoral Fellowship, Vanier Canada Graduate Scholarship тощо) й інші відомства, до яких належать

Національна дослідницька рада, Канадська рада з досліджень у галузі природничих й інженерних наук, Центр досліджень з міжнародного розвитку тощо. Показово, що система державних грантів існує і для вчених, і викладачів, які тимчасово перебувають в університетах і дослідницьких інститутах.

У застосуванні «м'якої сили» в галузі освіти й науки в Канаді особливу роль відіграють неурядові організації. Серед основних організацій можна назвати «Canada World Youth», «Canadian University Service Overseas», «Crossroads International», «Youth Challenge International» тощо. У фокусі їхньої діяльності, як правило, волонтерство, освітні послуги, відпрацювання професійних навичок. Так, створена в 1971 р. «Canada World Youth» на початку 1990 років здійснювала проекти з розвитку лідерських якостей у молоді в країнах Східної та Центральної Європи, зокрема й в Україні. Наводячи як приклад співпрацю з Україною, канадськими фахівцями як пріоритети в потребах були виділені такі основні завдання: економічне зростання і сталий розвиток, демократичні принципи управління і розвиток людського капіталу. Це, як наголошується в стратегічному плані, цілком відповідає і трьом завданням Європейського Союзу в країні. В якості прикладу можна привести проект «Просування України до глобальної інтеграції», який здійснювався в 2006 – 2011 рр. між Дипломатичною службою України та університетом Йорк в Торонто з витратами в 1700000 дол.; а також Проект з антикорупційних програм між Міністерствами юстиції України та Канади в 2008 – 2012 рр., що вартував 3 млн дол.. У цілому, з 2007 р. в Україні виконується понад 40 проектів. Крім того, Канада за цей період профінансувала понад 20 міжнародних проектів за участю України.

Головним інструментом застосування «м'якої сили» в освіті є канадські університети, які нині здійснюють 2,4 тис. проектів в різних країнах. У межах Асоціації канадських університетів діє програма розвитку партнерства (University Partnership in Cooperation and Development Program), основне завдання якої полягає в допомозі країнам, що розвиваються. Водночас, варто наголосити, що фінансуються ці проекти переважно Міністерством

закордонних справ, торгівлі й розвитку, а також частково з інших відомств – Центру досліджень з міжнародного розвитку, фондів Національної дослідницької ради. І лише зрідка університети беруть участь у спільному фінансуванні проектів.

Між Канадою та Україною укладена науково-технічна угода, яка доповнюється співпрацею по лінії НАТО. У 2010 р. підписано Меморандум про мобільність молоді для забезпечення активніших зв'язків як з українськими організаціями в Канаді, так і з університетами. Варто зазначити, що регіональні університети Канади зі значним представництвом української громади ініціювали свої програми співпраці з Україною. Йдеться, насамперед, про університети Альберти, Саскачевану і Манітоби.

Проаналізувавши феномен ТВО в її онтогенезі й вплив на різні сфери суспільного розвитку можемо стверджувати, що одним із чинників запровадження певних форм ТВО в різних країнах є, насамперед, прагненням до вдосконалення якості національної системи вищої освіти шляхом адаптації високих стандартів та ефективного досвіду зарубіжних країн. А це у свою чергу спричиняє позитивну конкуренцію між місцевими та зарубіжними ВНЗ і слугує важливою спонукою до підвищення якості освітніх послуг. Вивчення міжнародного досвіду утворює в думці, що протягом останніх десятиліть розвиток ТВО у більшості розвинених країн та тих, що розвиваються, стає об'єктом і предметом державної політики, спрямованої на вирішення конкретних внутрішніх політичних, соціальних та фінансових проблем. Звернення вітчизняних учених і менеджерів і у галузі освіти до досвіду таких країн дозволить критично оцінити переваги і недоліки наявних стратегій і розробити власну політику забезпечення сталого розвитку суспільства, на основі розширення можливостей кожного громадянина на отримання високоякісної конкурентоспроможної освіти й кваліфікації.

Сучасний етап розвитку ТВО характеризується наявністю чотирьох стратегій її реалізації у різних країнах світу, а саме:

- 1) стратегії узгодженої взаємодії;

- 2) стратегії залучення кваліфікованої робочої сили;
- 3) стратегії отримання прибутків;
- 4) стратегії розширення можливостей.

Зазначені стратегії, як правило, реалізуються за допомогою комбінованого підходу кращих практик з кожної, спираючись на одну із них як основну. Аналіз літератури та темою дослідження уможлиблює висновок про найбільшу популярність стратегії розширення можливостей. Адже, останніми роками у міжнародних наукових та управлінських колах широкого обговорення набуло питання впливу ТВО на формування потенціалу (capacity development/building) й розширення можливостей певної країни у контексті сталого суспільного розвитку.

С. Вінсен-Ланкран стверджує, що розвиток потенціалу – це процес, за якого окремі громадяни, організації й суспільство в цілому протягом певного часу формує, адаптує та підтримує власний потенціал, іншими словами – це здатність до ефективного управління наявними ресурсами. Крім того, розвиток потенціалу залежить від набуття людським капіталом високого рівня компетентностей та моніторингу цього прогресу.

Саме по собі поняття «розвиток потенціалу / розширення можливостей» обґрунтоване у кінці 80-х рр. ХХ ст., а у широкий вжиток увійшло протягом наступного десятиліття зі стратегічними документами суспільного розвитку ОЕСР і ПРООН. У 90-ті роки ХХ ст. концепція розвитку потенціалу ознаменувала певну зміну у ставленні розвинених країн та міжнародних організацій до країн з низьким рівнем розвитку, а саме: перехід від надання асистентської і донорської допомоги до формування опосередкованої стратегії розширення власних можливостей.

Згідно з документами ОЕСР й ПРООН, концепція розвитку потенціалу побудована на основі навчання й набуття індивідами низки умінь та залучення до інституцій необхідних фінансових і людських ресурсів. Формування умінь і компетентностей, на відміну від трансферу технологій, неодмінно призводить до підвищення ефективності діяльності як інституцій, так і фахівців у країнах,

що розвиваються. За цих умов, зарубіжні ресурси розглядаються як засоби поширення знань, котрі посилюють й розширюють внутрішні можливості реципієнтів. На основі означеної концепції різними країнами, що розвиваються, розробляються стратегії зміцнення потенціалу як компонент політики сталого розвитку суспільства, з метою визначення власних потреб, розроблення й імплементації відповідних локальному контексту механізмів реалізації. Найвища мета зазначеної стратегії полягає у зниженні рівня залежності країни від зовнішньої допомоги.

Експерти в галузі вищої освіти однастайні у своїх переконаннях, що нині наявні й обґрунтовані три основні мотиви залучення ТВО до стратегії зміцнення потенціалу в країнах, що розвиваються, а саме:

- 1) розширення доступу до вищої освіти різних верств населення;
- 2) збільшення різноманітності й відповідності вищої освіти запитам суспільства;
- 3) підвищення якості вищої освіти.

У більшості випадках ТВО розглядається як засіб одночасного досягнення цих трьох цілей, хоча саме вдосконалення якості вищої освіти вважається найбажанішим результатом впливу у короткотерміновій перспективі. Обґрунтуємо пріоритетність визначених цілей.

Останніми десятиліттями країни, що розвиваються зіткнулися з проблемою неможливості забезпечити наявний попит на вищу освіту серед населення з середнім рівнем достатку, що спричинено недостатньою кількістю місцевих ВНЗ. Для цих країн ТВО є засобом забезпечення доступу до вищої освіти місцевій молоді. Адже для надання освітніх послуг й формування людського капіталу країна повинна мати певні потужності, у тому числі, достатню кількість відповідних високоосвічених фахівців. Навіть, якщо країна має достатнє фінансове забезпечення але, водночас, низький відсоток випускників ВНЗ, вона стикається з суттєвими труднощами у розвитку власної системи вищої освіти, оскільки їй бракує академічного професорсько-викладацького контингенту. Отже, такі країни можуть використовувати

потенціал ТВО з подвійною метою: по-перше, для якісної професійної підготовки населення у відповідності з попиту ринку праці, а, по-друге, для прискореного розвитку власної системи вищої освіти.

У цьому процесі важливу роль відіграють транснаціональні приватні навчальні заклади, що забезпечують швидкий доступ до освітніх послуг на комерційній основі. Більше того, вони певною мірою, втілюють принципи розвитку потенціалу і надають країнам та індивідам можливості укласти угоди щодо отримання відповідного освітнього контексту й технологій. Однак, якщо приватні освітні послуги не базуються на політиці надання спеціальних грантів і позик, вони можуть спричинити значну нерівність у доступі до якісної освіти, оскільки залучатимуть лише невелику кількість платоспроможного населення. Такі обставини перешкоджатимуть розвитку внутрішнього потенціалу на стабільній основі. Зважаючи на те, що ТВО у розвинених країнах набула експортного характеру, існує ризик зниження рівня допомоги від цих країн у розвитку потенціалу для тих, що розвиваються. Адже, у країнах з низьким рівнем економічного доходу розвиток ТВО на комерційній основі неможливий, доки не сформується відповідний прошарок суспільства середнього рівня достатку.

ТВО також спроможна урізноманітнити пропозиції для студентів щодо навчання на спеціальних програмах, котрі відсутні у курикулах вітчизняних ВНЗ. Більше того, вона здатна допомогти місцевим інституціям у раціональному оновленні й доповненні їхніх навчальних програм, відповідно до потреб найважливіших секторів економіки та національної стратегії формування внутрішнього потенціалу. Річ у тім, що здебільше маленькі країни з нерозвиненою системою вищої освіти, не завжди спроможні надати повний спектр навчальних курсів з усіх дисциплін, тому вони охоче використовують можливості транснаціональної мобільності програм задля удосконалення власних освітніх послуг.

Інституційна мобільність передбачає поліпшення якості місцевих провайдерів вищої освіти. Він полягає у підвищенні потенціалу університетів

зсередины, оскільки програми іноземних інститутів можуть збагатити ВНЗ країн, що розвиваються, сучасними передовими знаннями й технологіями, і у такий спосіб сприяти ефективній підготовці викладачів для локальної системи вищої освіти. Іноземні навчальні програми допомагають розвивати інфраструктуру вищої освіти, що гарантує підвищення ефективності викладання й дослідницької діяльності, а також рентабельності організації системи вищої освіти. У цілому ж, ТВО уможливила здійснення порівняння й визначення ефективності місцевих університетів будь-якої країни з іноземними провайдерами шляхом безпосередньої конкуренції при наборі студентів на навчання та зворотних відгуків про рівень надання освітніх послуг від локальної й іноземної молоді.

Деякі країни спроможні надати усім бажаючим вищу освіту, але за певних історичних обставин мають обмежену кількість професійних навчальних програм, щоб готувати фахівців з актуальних галузей економіки. У цьому випадку ТВО допомагає розширити освітні можливості місцевої системи вищої освіти з розвитку людських ресурсів. Водночас, підготовка достатньої кількості відповідних економічному розвитку країни фахівців сприяє створенню системи моніторингу й оцінювання прогресу, що є важливою функцією системи вищої освіти. Як правило, у країнах, що розвиваються, така система контролю відсутня.

З іншого боку, більшість країн, що розвиваються, потерпають від низького рівня якості вищої освіти, причиною чого, насамперед, є відсутність відповідної критичної маси науковців та фахівців з вищою освітою; недостатня кількість фінансових ресурсів для залучення провідних дослідників, створення навчальних та дослідницьких потужностей; на відміну від розвинених країн, вони меншою мірою залученні до міжнародної знанневої мережі, мають коротшу історію наукових досліджень і меншу кількість наукових шкіл; нераціональне використання наявних людських ресурсів для розвитку системи вищої освіти.

Як бачимо, усі зазначені проблеми пов'язані з відсутністю висококваліфікованих науковців та викладачів у ВНЗ. ТВО спроможна частково вплинути на вирішення проблеми низької якості вищої освіти завдяки індивідуальній мобільності викладацького персоналу та інституційній мобільності навчальних програм. Так, викладачі й випускники університетів, навчаючись закордоном, отримують якісну освіту і підготовку, формують ключові професійні компетентності, необхідні для покращення університетського сектору своєї батьківщини. А запрошення на роботу провідних науковців стимулюватиме місцеве управління освітою до покращення соціального й професійного статусу викладачів місцевих ВНЗ, адже різниця в їх діяльності й утриманні не може бути суттєвою. Яскравим прикладом поліпшення якості вищої освіти завдяки транснаціональній індивідуальній мобільності може слугувати Мексика, в якій відсоток штатного професорсько-викладацького складу протягом 1996 – 2002 рр. зріз з 30% до 65%. Таке зростання відбулося завдяки імплементації «Системної програми удосконалення університетів» з метою поліпшення якості та підвищення кваліфікації викладачів шляхом працевлаштування нового персоналу, а також створення широкої системи післядипломної освіти. Ця програма передбачала, серед іншого, і можливість навчання закордоном, переважно, на докторських програмах.

Закцентуємо, що студентська й викладацька мобільність є ефективним засобом розвитку потенціалу вищої освіти на індивідуальному рівні. У закордонних університетах студенти і викладачі отримують доступ до якісних навчальних курсів та дослідницьких проектів, удосконалюючи свої компетентності й збагачуючи власний досвід. Тому підтримка індивідуальної мобільності розглядається як найкращий спосіб отримати ґрунтовно підготовлену робочу силу з міжнародним досвідом, котра здатна удосконалювати якість і збільшувати кількість фахівців для розвитку економіки країни і системи вищої освіти. Крім того, академічна мобільність сприяє формуванню міжкультурної та іншомовної компетентностей, що розширює

перспективи професорсько-викладацького складу університетів у країнах з низьким рівнем доходів як на локальному, так і на міжнародному ринку праці. Індивідуальна мобільність також уможлиблює приєднання викладачів і науковців до глобальної мережі академічної еліти, котра базується на особистісних зв'язках між професіоналами й експертами.

Однак, як тільки уряд країни, що розвивається, вирішив використовувати потенціал ТВО, мають бути чітко визначені очікування від співпраці. Задля цього необхідно прорахувати вартість, можливі прибутки і переваги обох форм академічної мобільності – інституційної й індивідуальної, а також звернути увагу на потенційні ризики від запровадження іноземних навчальних програм та розміщення філій закордонних університетів. Попри те, що частка ТВО у загальносвітовій системі вищої освіти є незначною, результати статистичних та аналітичних досліджень міжнародних організацій свідчать на користь суттєвого позитивного впливу ТВО на забезпечення якості освітніх послуг, що виступає гарантією сталого розвитку внутрішнього потенціалу більшості країн.

Дослідження засвідчило, що більшість національних агенцій забезпечення якості не повною мірою використовують потенціал ТВО для цих цілей. Урядові інституції багатьох країн, як правило, гарантують студентам та іншим зацікавленим особам мінімальний рівень освітніх стандартів від усіх провайдерів вищої освіти – державних, приватних, муніципальних, транснаціональних. Щонайменше, країна – споживач транснаціональних освітніх послуг має докладати зусиль до розроблення чітких стратегій залучення іноземних провайдерів вищої освіти, особливо щодо рівності доступу, відповідності ринку праці, оплати за навчання. Такі дискусії є важливою частиною загального процесу розвитку національного потенціалу країни, оскільки саме транснаціональні провайдери можуть забезпечити додаткові послуги, на відміну від місцевих інституцій. Усі державні агенції, дотичні до означеної проблеми, повинні долучатися до діалогу. З іншого боку, необхідно систематично здійснювати моніторинг дотримання

транснаціональними провайдерами встановлених місцевими державними агенціями правил за допомогою ефективної регуляторної політики та системи забезпечення якості.

Отже, теоретиками, практиками й управлінцями в галузі освіти ТВО розглядається як потужний механізм забезпечення сталого розвитку суспільства завдяки можливостям формування внутрішнього потенціалу країни. Беззаперечно, і країни-постачальники освітніх послуг, і країни-споживачі мають враховувати її потенціал у своїх стратегіях розвитку освіти й держави в цілому.

Відомо, що вища освіта забезпечує майбутній розвиток країни шляхом формування високоякісного людського (освіта, здоров'я) і соціального (культура, громадянське суспільство) капіталу. Вона є ключовим чинником і необхідною умовою розвитку держави, оскільки впродовж останніх десятиліть утвердилася як могутня галузь економіки, від успішного функціонування якої залежить стан останньої в цілому. Людський капітал у сучасних економічних системах має велике значення для забезпечення національної конкурентоспроможності, адже переваги економіки і можливості її осучаснення визначаються накопиченим і зреалізованим людським капіталом.

Показники Глобального індексу конкурентоспроможності України у порівнянні зі 144 країнами світу за 2014/2015 рр. свідчать, що висококваліфікований персонал складає головну конкурентну перевагу нашої країни, оскільки у номінації «Вища освіта й професійна підготовка», Україна посідає 40 місце в рейтингу. Проте, за показниками якості освіти наша країна знаходиться на 72 місці, а за критерієм «Наявність науково-дослідних і навчальних послуг» – лише на 84. Зазначені показники є невтішними, оскільки, приймаючи виклики ринкової економіки, система вищої освіти України сприятиме формуванню конкурентоспроможного людського капіталу лише за умови поліпшення її якості, побудови системи професійного розвитку впродовж життя, запровадження соціального партнерства з роботодавцями, а також інтернаціоналізації освітньо-наукового процесу.

Розвиток транснаціональних освітніх систем відкриває універсальний шлях для вирішення спільних для світового товариства проблем в галузі вищої освіти, спричинених глобалізацією. Необхідно зрозуміти, що Україні нічого не нав'язують ззовні. Адже транснаціоналізація освіти, в межах якої відбувається інтеграція національних систем вищої освіти країн світу, у тому числі й української, дає нам можливість поетапно зробити свій вибір формату участі в ньому на основі збереження кращих традицій, визначення пріоритетів розвитку, інструментів та способів здійснення необхідних змін для підвищення конкурентоздатності вітчизняної вищої школи.

Усвідомлення цієї особливості міжнародної інтеграції є лише першим кроком, який вимагає внутрішньої трансформації української освітньої системи. Переконані, що наша країна може зробити суттєвий внесок у інтеграційні процеси, володіючи власною практикою побудови й розвитку спільного освітнього простору за умов наявних національних, культурних, мовних, конфесійних розбіжностей. Однак, необхідно зауважити, що українська система вищої освіти протягом багатьох десятиліть функціонувала для вирішення завдань планової економіки і забезпечення потреб закритого для зовнішньої взаємодії радянського суспільства. У той час як країни Західної Європи і Північної Америки адаптували вищу освіту до ринкової економіки, яка нині формується і в Україні.

Зважаючи на той факт, що ринок освітніх послуг стає дедалі більш транснаціональним, зволікання з модернізацією вітчизняної системи вищої освіти та її налаштуванням на вимоги глобалізованого освітнього простору може знову призвести до ізоляції українського суспільства та неприйняття українських фахівців на світовому ринку праці. Адже в сучасних умовах розвитку соціуму майже неможливо уявити закриті національні системи освіти – саме поняття освіти нині вже містить аспект транснаціоналізації, оскільки освіченість й професіоналізм передбачає володіння міжнародними здобутками у будь-якій галузі науки чи виробництва.

Гостро актуальним для України в умовах сучасної фінансової кризи та очевидного недофінансування освітньо-наукової сфери є отримання додаткових коштів. Глобальний ринок послуг вищої освіти становить близько 100 млрд. дол. США. За даними ЮНЕСКО, на глобальному ринку освітніх послуг присутні ВНЗ з понад 140 країн світу. За статистикою, іноземний студент витрачає приблизно п'яту частину власних витрат в країні перебування на навчання, і чотири п'ятих – на проживання, харчування, розваги тощо. У США вища освіта – п'ята у грошовому обчисленні стаття експорту американської економіки, яка інколи перевищує обсяг надходжень від експорту зброї. В Австралії освітня галузь є третім найбільшим джерелом бюджетних надходжень в економіку країни. У 2014 р. канадський уряд визнав міжнародну освіту ключовим чинником у створенні нових робочих місць та покращенні добробуту і планує до 2022 р. вдвічі збільшити кількість іноземних студентів – до 450 тис. осіб. Це призведе до зростання витрат іноземних студентів у країні до 16,1 млрд. дол. США і дозволить створити в Канаді, щонайменше, 86,5 тис. нових робочих місць.

За даними МОН України надання освітніх послуг іноземним громадянам дозволило вітчизняним ВНЗ лише за останні 4 роки заробити 280 млн. дол. США, а також забезпечити робочими місцями 5 тис. викладачів і професорів. Нині в Україні спостерігається стійка тенденція щодо збільшення контингенту іноземців, які здобувають вищу освіту, що уможливило входження нашої країни до десятки лідерів у галузі транснаціональної освіти. Так, згідно з показниками МОН України, у 2013 р. в українських ВНЗ навчалось 65 тис. іноземців з понад 150 країн світу, зокрема за подвоєними програмами між університетами України та Франції, Німеччини, Польщі, Росії, КНР тощо. Частка України на глобальному ринку освітніх послуг за чисельністю іноземних студентів становить 1,5 %.

Статистичний портал ЮНЕСКО, що збирає інформацію про потоки іноземних студентів в різних країнах світу, показує, що до десятки країн-постачальників студентів в українські ВНЗ відносяться Туркменістан, КНР,

Російська Федерація, Індія, Йорданія, Мороко, Туреччина, Сирія, Молдова, Іран. У таблиці 3.1.1 наведено кількість зареєстрованих іноземних студентів в нашій країні, станом на 2015 р.

Таблиця 3.1.1.

Країни-постачальники іноземних студентів у ВНЗ України

Н п/п	Країна	Кількість осіб (тис.)
1	Туркменістан	10, 452
2	КНР	3, 180
3	Російська Федерація	2, 878
4	Індія	2, 627
5	Йорданія	1, 943
6	Мороко	1, 189
7	Туреччина	1, 004
8	Сирія	936
9	Молдова	885
10	Іран	679

Джерело: UNESCO. Global flow of tertiary-level students: Ukraine. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.

Водночас, дані Євростату та Держстату України за 2012 р. показують невисокий міжнародний рейтинг вітчизняної системи вищої освіти. Так, Україна посідає 30-е місце за часткою іноземних студентів у загальній чисельності студентів українських ВНЗ, що складає лише 2,7%.

Частково проблема криється у недостатньому просуванні на глобальному ринку освітніх послуг позитивного іміджу української вищої освіти і науки, адже, офіційні джерела інформації про освітні можливості для іноземних студентів обмежуються щорічним каталогом міжнародної освіти, що видається Департаментом міжнародного співробітництва та європейської інтеграції МОН України. Станом на 2015 р. уповноваженим Центральним органом державної влади в галузі освіти і науки проліцензовано 242 ВНЗ України, що мають право навчати іноземних студентів. Існує багато інтернет-сайтів, які рекламують вищу освіту в Україні для іноземних студентів

(www.comestudyinukraine.com; www.studyinukrainecheap.com, www.eduukraine.com; www.tostudyinukraine.org тощо). Однак більшість іноземних студентів скаржаться на брак і обмеженість доступу до достовірної інформації, включаючи дані про вартість проживання в Україні та права іноземних громадян. Вони отримують мінімум інформації про власний правовий статус від адміністрації університетів, в яких навчаються. За таких умов більшість іноземців користуються послугами посередницьких агенцій, які отримують плату за кожного іноземного студента і фактично не контролюються з боку ВНЗ та держави.

Українські університети встановлюють лише формальні умови вступу для студентів та заохочують агентів залучати якнайбільше студентів, незалежно від якості їхніх знань та мотивації. Отримання іноземними студентами дозволу на проживання на весь час навчання лише суттєво ускладнило контроль за нелегальними мігрантами, оскільки позбавило ВНЗ механізмів контролю, уможливило те, що особи, які, отримали реєстрацію, не стають до навчання.

На наш погляд, до незаперечних переваг української вищої школи відносяться науковість, фундаментальність й енциклопедичність освіти, що стають пріоритетними напрямками у пошуку нових моделей розвитку університетів зарубіжжя. Адже, у Декларації Першої Всесвітньої конференції ЮНЕСКО «Вища освіта у XXI столітті: підходи і практичні заходи» (1998 р.) зазначено про необхідність відмови від підготовки «фахівців за вузькими спеціальностями» на користь фундаменталізації, котра сприяє підготовленості фахівців до професійної мобільності в умовах швидких технологічних змін. Статистичне дослідження Індексу економіки знань Світового Банку виявило, що для України, в цілому, характерні середні показники індексу економіки знань (5,73) й індексу знань (6,33), а також досить високий індекс освіти (8,26). Такий стан справ засвідчує, що наша країна володіє достатнім науково-освітнім потенціалом для транснаціонального співробітництва.

Для прискорення експортної діяльності українських університетів важливим є посилення попиту іноземних студентів на вивчення фізико-

математичних, комп'ютерних і медичних наук, в яких українські ВНЗ мають значний досвід та міжнародне визнання. Так, в Україні 25 % (понад 16 тис.) іноземних студентів опановує медичний фах, а 20 % (понад 13 тис.) вивчають технічні науки. А відтак, українські ВНЗ можуть запропонувати іноземцям, в тому числі й європейській молоді, фундаментальні дисципліни фізико-математичного і хімічного напрямів. Оскільки медична освіта у світі коштує дуже дорого, Україна може нарощувати кількість студентів медичного фаху за рахунок невисоких цін і достатньо якісної академічної школи та досить високого рівня знань у передових ВНЗ.

Крім того, приєднання України у травні 2005 р. до Болонської конвенції з вищої освіти, перспектива взаємовизнання європейських та українських дипломів, а також формування спільних підходів до якості освіти, сприяє розширенню експортних можливостей українських ВНЗ. Проте, низький рівень якості української вищої освіти спричиняє відсутність вітчизняних ВНЗ у переліку університетів світового класу за провідними міжнародними рейтингами та незацікавленість молоді Північної Америки та Західної Європи в отриманні дипломів української вищої школи.

Отже, з академічної точки зору, Україна має необхідні стартові умови для підвищення конкурентоспроможності на світовому ринку освітніх послуг та суттєвого збільшення експортних пропозицій. Однак, відсутність усвідомлення на всіх рівнях величезного економічного і геополітичного значення експорту освітніх послуг для розвитку країни, нерозробленість цільової державної програми, недостатність чіткої скоординованої діяльності основних суб'єктів на державному, регіональному і місцевому рівнях, гальмує різновекторність міжнародної торгівлі освітніми послугами та ширшого залучення іноземних студентів і викладачів з далекого зарубіжжя. А відтак, вважаємо за необхідне вдумливе вивчення прогресивного досвіду вироблення національної політики щодо експорту освітніх послуг та розвитку ТВО в країнах-лідерах.

Завдання для самостійної роботи

1. Поясніть сутність феномену «політика «м'якої сили»».
2. Назвіть чинники, що сприяли застосуванню політики «м'якої сили» впливу розвиненими країнами світу.
3. Що, на вашу думку, сприяє формуванню позитивного освітнього бренду країни? Наведіть приклади успішного брендингу розвинених країн світу.
4. Охарактеризуйте ключові інструменти політики «м'якої сили» в галузі освіти.
5. Складіть порівняльну таблицю особливостей застосування політики «м'якої сили» розвиненими англomовними країнами в галузі освіти і науки. Обґрунтуйте критерії порівняння.
6. Окресліть роль неурядових і урядових організацій у застосуванні країнами політики «м'якої сили». Визначте спільне й відмінне у їх діяльності.
7. Проаналізуйте вплив політики «м'якої сили» в галузі освіти розвинених англomовних країн на Україну.
8. Розкрийте сутність поняття «розвиток потенціалу».
9. Які інтеграційні переваги має система вищої освіти України на сучасному етапі розвитку? Обґрунтуйте свою відповідь.

Тема 2. Рекомендації щодо використання конструктивних ідей зарубіжного досвіду в розвиткові транснаціональної вищої освіти

План лекції

1. Стан розвитку транснаціональної вищої освіти в Україні на початку ХХІ ст.
2. Шляхи використання позитивного зарубіжного досвіду у вітчизняній системі вищої освіти.

Опорна інформація до лекції

На початку XXI ст. Україна робить перші кроки до утвердження статусу держави-провайдера освітніх послуг у світовому освітньому просторі. Наша країна вивчає конструктивний досвід міжнародної освітньої політики, координує пріоритетні напрями розвитку та розробляє стратегії досягнення задекларованих цілей. Концептуальні підходи інтернаціоналізації української системи вищої освіти в цілому та розвитку ТВО, зокрема, ґрунтуються на положеннях Державної національної програми «Освіта. Україна XXI століття» (1993 р.), Закону України «Про освіту» (1996 р.), Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст. (2001 р.), Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Угоди про Асоціацію між Україною та ЄС» (2014 р.), «Стратегії сталого розвитку Україна – 2020» (2015 р.), Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність (2015 р.).

Процес реформування системи вищої освіти України, спрямований на світову інтеграцію, розпочався після проголошення незалежності нашої держави у 1991 р. Важливим кроком на цьому шляху стало прийняття Державної національної програми «Освіта. Україна XXI століття» та Закону України «Про освіту». Обидва документи декларували, що освіта в Україні ґрунтується на засадах взаємоповаги між націями і народами й орієнтується на рівень освіти розвинених країн. Загалом, з того часу й до нині Кабінетом Міністрів та Урядом України підписано 42 угоди й меморандуми про двосторонню співпрацю в галузі освіти й науки із зарубіжними країнами, 23 угоди про взаємне визнання документів про освіту, а також програми дій та протоколи.

На початку XXI ст. українська спільнота широко дебатовала пріоритети стратегічного розвитку молодій держави у її прагненні приєднатися до кола найрозвинутіших країн світу. Зазначені перспективи вимагали розумного поєднання позитивного зарубіжного досвіду з продуктивними національними традиціями. Відповідно, результати реалізації Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст. (2001 р.) визначалися, зокрема, так:

конкурентоспроможність української освіти у європейському і світовому освітньому просторі; захищеність і мобільність людини на ринку праці. Наступний етап інтенсифікації законотворчого процесу щодо розвитку ТВО був зумовлений приєднанням України у 2005 р. до країн-учасниць Болонської Декларації, що передбачає інтеграцію вітчизняної вищої освіти до Загальноєвропейського простору вищої освіти й науки.

З огляду на заявлені зобов'язання, урядовими інституціями країни оновлювалися нормативно-правові акти щодо визнання кваліфікацій, здобутих українськими фахівцями закордоном, уніфікації документів про вищу освіту та впровадження Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС) й Додатку до диплома європейського зразка. Основні положення зазначених ініціатив відображені, зокрема, у Наказі МОН України «Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи» (№ 943 від 16.10.2009 р.) та Листі МОН України «Щодо запровадження Додатка до диплома європейського зразка» (№ 1/9-409 від 10.06.2010 р.). Нині в Україні майже в усіх ВНЗ запроваджено ЄКТС, однак не існує загального підходу взаємоузгодження академічного визнання й зарахування навчальних кредитів між ними. Український Додаток до диплома про вищу освіту визнано обов'язковим документом, що друкується українською й англійською мовами, як інформаційний інструмент для забезпечення транснаціональної «прозорості» академічного і професійного визнання кваліфікацій, з метою підвищення мобільності фахівців на локальному та глобальному ринках праці.

Адаптація національної системи освіти до загальноєвропейських критеріїв дозволила державі забезпечити принципову можливість розвитку транснаціональної мобільності української вищої освіти. Наріжною проблемою Загальноєвропейського простору вищої освіти і науки експерти Болонського процесу називають розробку і впровадження національних рамок кваліфікації на основі результатів навчання. «Рамка кваліфікації є важливим інструментом, який забезпечує порівнюваність і прозорість, що полегшує рух студентів всередині систем вищої освіти й між ними».

Зауважимо, що Національна рамка та дескриптори кваліфікацій в Україні затверджені Постановою Кабміну від 23 листопада 2011 р. № 1341. Це важливий крок у забезпеченні реальної мобільності студентів, викладачів, науковців у межах Загальноєвропейського простору вищої освіти і науки, адже створює умови для порівняння ступенів і кваліфікацій відповідно до Лісабонської Стратегії (1997 р.). Проте «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти», розроблені Європейською асоціацією з гарантування якості вищої освіти, принципово відрізняються від українських стандартів вищої освіти, оскільки вітчизняні стандарти уніфікують зміст освіти, а європейські – забезпечують якість процесу освіти і виступають основою реформування системи управління у вищій школі.

Новітній етап розроблення нормативно-правових засад розвитку ТВО в Україні актуалізувався з підписанням «Угоди про Асоціацію між Україною та ЄС» (2014 р.). Основоположні принципи інтеграції вітчизняної вищої освіти до європейського освітнього простору містяться у Розділі V, Главі 23 «Освіта, навчання та молодь». Зокрема, Стаття 430 наголошує, що повною мірою поважаючи обов'язки Сторін щодо змісту навчання та організації освітніх систем, а також їхнє культурне й мовне розмаїття, Сторони сприяють розвитку співробітництва в галузі освіти, навчання та молодіжної політики з метою покращення взаєморозуміння, активізації міжкультурного діалогу та посилення знань щодо відповідних культур. Згідно зі Статтею 431, Сторони зобов'язуються активізувати співробітництво в галузі вищої освіти, зокрема, з метою:

- ❖ сприяння зближенню у сфері вищої освіти, що відбувається в межах Болонського процесу;
- ❖ поглиблення співробітництва між вищими навчальними закладами;
- ❖ активізації мобільності студентів та викладачів;
- ❖ увага приділятиметься співробітництву в галузі освіти з метою спрощення доступу до отримання вищої освіти.

Концептуальні засади сучасної освітньої інтеграційної політики у сфері вищої освіти представлено у новому Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), в якому наскрізною ідеєю реформування зазначено реалізацію академічної мобільності як можливості учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому ВНЗ (науковій установі) на території України чи поза її межами (Розділ 1, Стаття 1, пункт 2). У цілому, аналіз документу засвідчив, що академічна мобільність, будучи ключовим структурним компонентом ТВО, відображається у переважній більшості статей Закону, зокрема: Статті 3 про державну політику у сфері вищої освіти; Статті 4 про забезпечення права на вищу освіту; Статті 13 про повноваження МОН України; Статті 20 про діяльність Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти; Статті 23 про незалежні установи оцінювання та забезпечення якості вищої освіти; Статті 26 про основні завдання ВНЗ; Статті 31 про утворення в Україні структурних підрозділів ВНЗ іноземних країн та структурних підрозділів українських ВНЗ закордоном; Статті 32 про принципи діяльності, основні права та обов'язки ВНЗ; Статті 57 про науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників; Статті 60 про післядипломну освіту, підвищення кваліфікації та стажування науково-педагогічних працівників.

Незаперечною цінністю цього документу є спеціальний Розділ XIII «Міжнародне співробітництво», в якому висвітлюються принципи державної політики й окреслюються напрями міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти. Зауважимо, що відповідно до Закону, основними напрямками міжнародного співробітництва вітчизняних ВНЗ визначено:

- ❖ участь у програмах двостороннього та багатостороннього міждержавного і міжуніверситетського обміну студентами, аспірантами, докторантами, педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками;

- ❖ проведення спільних наукових досліджень;

- ❖ організація міжнародних конференцій, симпозіумів, конгресів та інших заходів;
- ❖ участь у міжнародних освітніх та наукових програмах;
- ❖ спільна видавнича діяльність;
- ❖ надання послуг, пов'язаних із здобуттям вищої та післядипломної освіти, іноземним громадянам в Україні;
- ❖ створення спільних освітніх і наукових програм з іноземними вищими навчальними закладами, науковими установами, організаціями;
- ❖ відрядження за кордон педагогічних, науково-педагогічних та наукових працівників для педагогічної, науково-педагогічної та наукової роботи відповідно до міжнародних договорів України, а також договорів між такими вищими навчальними закладами та іноземними партнерами;
- ❖ залучення педагогічних, науково-педагогічних та наукових працівників іноземних вищих навчальних закладів для участі в педагогічній, науково-педагогічній та науковій роботі у вищих навчальних закладах України;
- ❖ направлення осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах України, на навчання у закордонних вищих навчальних закладах;
- ❖ сприяння академічній мобільності наукових, науково-педагогічних працівників та осіб, які навчаються.

Зазначена діяльність може здійснюватися на засадах зовнішньоекономічної діяльності, що на нашу думку, є свідченням формування нормативно-правових підстав для участі України у глобальному ринку освітніх послуг. Проте, на переконання експертів, не знаючи балансу «експорту-імпорту» студентів, влада не може ефективно управляти освітою. Адже в сучасному світі освіта – одна з галузей економіки, яка може продукувати якісний експорт, а може здавати внутрішній ринок імпорту.

Надзвичайно важливими для реалізації академічної мобільності, на наше переконання, стали положення Закону про визнання кваліфікацій та документів про вищу освіту, здобутих закордоном. Так, згідно з пунктом 14 Частини 2 Статті 36 Закону, вчена рада ВНЗ має право приймати остаточні

рішення про визнання іноземних документів про вищу освіту, наукові ступені та вчені звання під час прийняття на роботу педагогічних, наукових, науково-педагогічних та інших працівників, а також під час зарахування вступників на навчання. Виходячи з наведеного та враховуючи те, що реалізація ВНЗ зазначеного автономного права має кореспондуватися з відповідним обов'язком держави в особі МОН України щодо визнання цих дипломів, наукових ступенів і вчених звань під час процедур ліцензування, акредитації освітніх програм, створення спеціалізованих вчених рад, присвоєння вчених звань тощо, МОН України рекомендує визнавати на першому етапі реформування системи вищої освіти лише ті дипломи, наукові ступені та вчені звання, що видані (присуджені) «зарубіжними університетами» (іноземними ВНЗ) держав-членів ОЕСР. МОН України акцентує також увагу на тому, що «визнання» дипломів чи наукових ступенів має юридичну силу у тому ВНЗ, який здійснив відповідне визнання для прийняття на роботу чи для зарахування на навчання, і не розповсюджується на випадки працевлаштування, у тому числі в інші навчальні заклади, чи для зарахування на навчання в інших навчальних закладах.

Відповідно до пункту 17 Частини 1 Статті 13 Закону, МОН України «затверджує за погодженням із Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти порядок визнання здобутих в іноземних ВНЗ ступенів вищої освіти та наукових ступенів і проводить процедуру їх визнання, крім випадків, передбачених цим Законом». Цей загальний Порядок визнання буде поширюватися на осіб, які не працевлаштовуються на посади наукових чи науково-педагогічних працівників і не вступають на навчання до ВНЗ. У такому випадку суб'єктом визнання цих ступенів є держава в особі МОН України і «визнання» таких дипломів чи наукових ступенів матиме юридичну силу на всій території України (незалежно від місця працевлаштування чи навчання).

Після прийняття Закону «Про вищу освіту» МОН України запропонувало на громадське обговорення «Стратегію реформування вищої освіти в Україні до 2020 року» (2014 р.) з метою, зокрема, забезпечення реального входження

національної системи вищої освіти в світовий освітній і науковий простір шляхом її інтернаціоналізації; досягнення належного рівня відкритості та прозорості й інституціонального вдосконалення; стимулювання міжнародного співробітництва та участі у міжнародних дослідженнях якості освіти, міжнародних рейтингах тощо; інституціоналізації результатів міжнародних освітніх і дослідницьких проектів. У документі, на підставі аналізу наявних проблем, визначено 8 основних кроків, що здійснюються в межах нового Закону «Про вищу освіту», окреслено ризики й проблеми, що стануть на перешкоді реалізації визначеної мети. Покажемо, на наше переконання, є встановлення потенційних вимірjувальних індикаторів, що свідчатимуть про динаміку зрушень у цій сфері, а саме:

- ❖ частка міжнародних (іноземних) здобувачів вищої освіти з країн ОЕСР та ЄС серед загально міжнародних (іноземних) здобувачів вищої освіти – 15% до 2020 р.;

- ❖ частка науково-педагогічних працівників з науковими ступенями з країн ОЕСР та ЄС (серед загально викладачів), які викладали щонайменше протягом одного семестру (триместру) або ж прочитали один гостьовий курс – 10% для дослідницьких ВНЗ до 2020 р.;

- ❖ частка програм подвійних дипломів на рівні магістра – 10% для дослідницьких ВНЗ до 2020 р.;

- ❖ частка національних структурних проектів у міжнародних грантових програмах;

- ❖ кількість коштів, залучених на виконання міжнародних освітніх і дослідницьких проектів.

Варто зауважити, що кількісно-якісна конкретизація результатів запланованих завдань вказує, з однієї сторони, на підвищення відповідальності за задекларовані реформи з боку урядового корпусу, а з іншої – на посилення довіри широкої громадськості за втілення цих реформ, оскільки показники можна буде виміряти й порівняти їх позитивну чи негативну динаміку.

Закцентуємо, що з метою сприяння індивідуальній транснаціональній мобільності українських студентів і фахівців Уряд України затвердив «Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність» (2015 р.) відповідно до пункту 23 частини першої Статті 13 Закону України «Про вищу освіту». Зазначений документ встановлює порядок організації програм академічної мобільності для учасників освітнього процесу вітчизняних ВНЗ і наукових установ на території України чи поза її межами та учасників освітнього процесу іноземних ВНЗ і наукових установ на території України. У ньому визначено цілі, завдання та загальні правила забезпечення і реалізації права на академічну мобільність, що відповідають основним принципам Болонської Декларації (1999 р.). Документ надає роз'яснення сутності ключових категорій процесу, зокрема, «учасники академічної мобільності», «право на академічну мобільність», «види академічної мобільності», «форми академічної мобільності», «фінансування академічної мобільності», «партнери академічної мобільності», «визнання результатів академічної мобільності».

Затвердження «Положення» дозволить, на нашу думку, на нормативно-правовому рівні усунути перешкоди, які гальмували процес інтеграції української системи вищої освіти у світовий освітній простір, за рахунок:

- ❖ забезпечення права на академічну мобільність для всіх учасників освітнього процесу;

- ❖ збереження всіх соціальних прав учасників освітнього процесу, а саме: при укладенні договору за здобувачами вищої освіти зберігається місце навчання і виплата стипендій; науково-педагогічні, педагогічні, наукові працівники можуть зберегти місце роботи строком на один рік та заробітну плату – строком на півроку;

- ❖ укладання договорів між учасниками академічної мобільності, у якому вказуються умови академічного перебування учасників.

Попри те, що у світовому освітньому просторі транснаціональна індивідуальна мобільність має системний характер з чітким пріоритетом у державній освітній політиці, в Україні вона залишається спонтанним й,

здебільшого, індивідуальним явищем. На жаль, досі в Україні не існує офіційної державної статистики щодо чисельності українців, які здобувають освіту за кордоном. За даними Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти, за міжурядовими та міжвідомчими угодами, щорічно їде вчитися за кордон близько 200 осіб. У межах прямих угод між українськими та закордонними ВНЗ, щорічно близько 4 тис. осіб відряджається за кордон. За бюджетною програмою навчання і стажування у закордонних ВНЗ 2012 р. рекомендовано на навчання або стажування за кордоном 353 особи.

Так, згідно з даними ЮНЕСКО, станом на 2015 р. з України на навчання виїхало 39 670 студентів, переважно, до Російської Федерації, Польщі та Німеччини. У таблиці 3.2.1. наведено перелік найпопулярніших країн, до яких українці прямують за програмами індивідуальної транснаціональної мобільності.

Таблиця 3.2.1.

Країни-реципієнти українських студентів

Н п/п	Країна	Кількість осіб (тис.)
1	Російська Федерація	9, 586
2	Польща	9, 485
3	Німеччина	5, 444
4	Чеська республіка	1, 876
5	Італія	1, 780
6	США	1, 426
7	Угорщина	1, 269
8	Франція	1, 128
9	Австрія	1, 013
10	Велика Британія	893

Джерело: UNESCO. Global flow of tertiary-level students: Ukraine. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.

Натомість, аналітичний центр «Cedos» наводить дещо іншу статистичну інформацію, відповідно до якої у 2013/2014 навч. році 47724 українці перебували у ВНЗ 34 зарубіжних країн на денній формі навчання. Найпопулярнішими країнами визнано Росію, Польщу, Німеччину, *Канаду*,

Чехію, Італію, *США*, Іспанію, Францію, *Австралію*, *Велику Британію*. Навіть без урахування Росії, динаміка зростання з 2009 по 2014 роки становить 82%. За останні два роки цей приріст склав 19% або 6501 чоловік. Більше 4/5 цього приросту становлять українці, які навчаються в польських університетах, вони показали найстрімкіше зростання – з 9620 до 15123 чоловік. Також значний приріст українських громадян демонстрували *австралійські, канадські, британські*, чеські та італійські університети. Кількість студентів-українців, що навчаються на програмах повного циклу (тобто коли в результаті його завершення, випускник отримує певний кваліфікаційний рівень) відображено в статистичних даних більшості країн: *Австралія*, Австрія, Азербайджан, Бельгія, Білорусь, Болгарія, Грузія, Данія, Естонія, Ірландія, Іспанія, Італія, Латвія, Литва, Молдова, Нідерланди, Польща, Росія, Сербія, Словенія, Туреччина, Хорватія, Фінляндія, Франція, Чехія. Студенти-українці, які є учасниками різних програм обміну, стажування, мовних шкіл тощо, представлені у *Великій Британії, Канаді*, Німеччині, Словаччині, *США*, Угорщині, Швейцарії, Швеції. Динаміка зростання кількості українських студентів у зарубіжних університетах впродовж 2008 – 2014 рр. представлена у таблиці 3.2.2.

Таблиця 3.2.2.

Динаміка зростання кількості українських студентів у зарубіжних університетах

<i>Роки / Країни</i>	<i>2008- 2009</i>	<i>2009- 2010</i>	<i>2010- 2011</i>	<i>2011- 2012</i>	<i>2012- 2013</i>	<i>2013- 2014</i>
Росія	4236	4055	4919	4644	4737	-
Польща	2831	3499	4879	6321	9620	15123
Німеччина	8557	8818	8830	8929	9044	9212
<i>Канада</i>	<i>715</i>	<i>916</i>	<i>1053</i>	<i>1203</i>	<i>1611</i>	<i>2053</i>
Чехія	1046	1364	1456	1647	1782	2019
Італія	800	1043	1314	1556	1727	1894
<i>США</i>	<i>1716</i>	<i>1727</i>	<i>1583</i>	<i>1535</i>	<i>1490</i>	<i>1464</i>
Іспанія	558	641	840	1114	1323	1418
Франція	1349	1388	1447	1482	1282	1320
<i>Австралія</i>	<i>463</i>	<i>614</i>	<i>636</i>	<i>721</i>	<i>692</i>	<i>1074</i>

Велика Британія	535	605	670	825	905	1040
Австрія	595	713	762	854	955	943
Угорщина	829	896	862	763	803	807
Болгарія	275	296	333	367	411	463
Швейцарія	292	318	336	358	371	397
Швеція	259	253	429	422	295	139
Туреччина	209	198	208	232	282	-
Латвія	61	259	214	183	188	233
Фінляндія	114	123	145	180	178	125
Молдова	271	235	202	157	165	164
Беларусь	186	182	180	181	152	148
Нідерланди	87	79	96	97	103	111
Бельгія	143	133	174	175	206	215
Сербія	9	8	10	3	4	8
Словенія	21	26	32	45	41	41
Хорватія	3	4	8	9	12	-
Греція	196	234	294	307	316	-
Данія	-	-	-	-	-	90
Естонія	121	127	119	118	106	117
Ірландія	13	15	18	9	14	14
Литва	97	108	111	126	232	170
Словаччина	71	84	98	108	128	175
Грузія	9	5	16	5	11	7
Азербайджан	7	19	13	11	46	12

Джерело: Стадний Є. Кількість студентів-українців за кордоном / Єгор Стадний. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cedos.org.ua/uk/osvita/kilkist-studentiv-ukraintsiv-za-kordonom> – Заголовок з екрану. – Мова укр.

Отже, з таблиці видно, що розвинені англомовні країни входять у 10 найпривабливіших для навчання українських студентів, кількість яких у австралійських, американських, британських і канадських університетах за 2013/2014 навч. рік склала майже 14%. Водночас, з огляду на те, що на початок 2014/15 навч. року в Україні нараховувалося 1 млн. 676 тис. студентів (1 млн. 438 тис. у ВНЗ III-IV рівня акредитації та 238 тис. у ВНЗ I-II рівня акредитації) без урахування тимчасово окупованої АР Крим та Донецької й Луганської областей, стає очевидним, яким незначним є відсоток українських студентів, що використовують можливості транснаціональної індивідуальної мобільності.

Очевидною є переважаюча кількість українських студентів, що навчаються у ВНЗ країн ЄС. Цей факт пояснюється успішною реалізацією з 2004 р. Програми ЄС «Еразмус Мундус», спрямованої на підтримку студентів і науковців з країн, що не входять до ЄС, з метою надання стипендій для продовження навчання або здійснення наукових досліджень. Зазначена програма виконувалася у два етапи (перший (2004 – 2008 рр), другий 2009 – 2013 рр.) за чотирма напрямками, а саме:

Напрямок 1 – Магістерські курси Еразмус Мундус: високоякісні інтегровані магістерські курси, що пропонуються об'єднанням університетів (консорціумам) у щонайменше трьох різних країнах Європи.

Напрямок 2 – Стипендії Еразмус Мундус: надання стипендій висококваліфікованим студентам старших курсів і науковцям з усього світу для продовження навчання або проведення досліджень.

Напрямок 3 – Партнерство: Магістерські курси Еразмус Мундус також передбачають можливості для встановлення партнерства з ВНЗ у країнах поза членством ЄС.

Напрямок 4 – Підвищення привабливості європейської вищої освіти, в межах якого підтримуються заходи, спрямовані на покращення престижу, наочності та доступності європейської вищої освіти.

Аналіз матеріалів Представництва ЄС в Україні та Національного Темпус/Еразмус+ офісу в Україні засвідчив, що впродовж першого етапу Програми Єразмус Мундус гранти на навчання і викладання отримали 194 студента та 27 викладачів з України. Другий етап Програми засвідчив більшу зацікавленість і довіру до вітчизняних ВНЗ, оскільки у 2009 р. для України передбачалося 98 грантів мобільності для студентів, аспірантів, докторантів, викладачів; у 2010 р. їх кількість підвищилася до 100; впродовж 2011 р. склала – 362 особи; у 2013 р. для навчання за магістерськими програмами Еразмус Мундус відібрано 87 українців, а за докторськими програмами (PhD) – 7 аспірантів.

З 2014 р. Програму «Еразмус Мундус» трансформовано в Еразмус+: Навчальна мобільність. Для України, як країни-партнера програми Еразмус+, відкриті такі можливості індивідуальної мобільності:

Мобільність студентів у вищій освіті, з метою надання кращих можливостей для розвитку навичок і компетентностей у студентів, залучення найкращих талантів з усього світу. Основними видами діяльності за напрямом є:

- ❖ кредитна мобільність, включаючи стажування за кордоном;
- ❖ ступенева мобільність: зразкові спільні магістерські програми, пропонувані університетами країн-членів програми та, в деяких випадках, країн-партнерів програми, що приваблюють найкращих студентів з усього світу.

Мобільність працівників у вищій освіті, з метою надання кращих можливостей для підвищення якості викладання та навчання. Основними видами діяльності за напрямом є:

- ❖ викладання (викладацьке відрядження): розроблення інноваційних методів викладання;
- ❖ професійний розвиток: удосконалення навичок і компетентностей у викладацького складу та адміністративного персоналу;
- ❖ запрошення працівників підприємств: з метою підвищення актуальності навчальних програм.

Станом на 2015 р. в межах кредитної мобільності в європейських університетах перебуває 694 студентів та 364 викладачів; до українських ВНЗ запрошено 89 іноземних студентів та 145 викладачів. За напрямом ступеневої мобільності в країнах ЄС навчається 27 магістрантів та 1 докторант з України, а також розробляють 4 спільні магістерські програми в межах академічного партнерства університетів.

Наголосимо, що індивідуальна транснаціональна мобільність студентів, викладачів і науковців не єдиний структурний компонент системи транснаціональної вищої освіти, який реалізується в Україні. Вивчення

напрямів міжнародної діяльності вітчизняних ВНЗ засвідчив їхню активну участь у транснаціональній інституційній мобільності. Мова, насамперед, іде про програмну мобільність у межах Програми Європейського Союзу «Темпус», до якої Україна приєдналася 29 квітня 1993 р. за напрямами: гуманітарні й суспільні науки, включаючи історію та право, політологію та економіку, сучасні європейські мови та вдосконалення університетського врядування. У цілому, у межах Програми «Темпус» з 1994 по 2014 рр. у нашій країні профінансовано понад 300 проектів, у тому числі 192 спільних проекта, 47 структурних заходів і 100 індивідуальних грантів мобільності. Понад 89 мільйонів Євро Європейський Союз інвестував у вітчизняну освіту і науку за 20 років дії Програми в Україні.

Так, відповідно до спільних проектів Програми «Темпус IV» за напрямом «Реформування освітніх програм» запроваджено:

- ❖ спільні бакалаврську та магістерську програми подвійного (Україна / Франція) ступеня з урахуванням потреб ринку праці в галузі корпоративного управління згідно з положеннями Болонського процесу, розроблено звичайні та електронні курси (українською, англійською, французькою мовами) для розвитку загальних і фахових компетентностей, зокрема з управління бізнесом або державними адміністраціями, практичне стажування та реалізація проектів на робочих місцях в Київському національному торгово-економічному університеті, Донецькому національному університеті економіки і торгівлі ім. М. Туган-Барановського, Маріупольському гуманітарному університеті, Полтавському університеті економіки і торгівлі, Львівській комерційній академії;

- ❖ спільну магістерську програму з подвійними дипломами з автоматизи/ мехатроніки, створено систему забезпечення якості й міжнародний гібридний навчальний простір (International Hybrid Learning Space) за участю Житомирського державного технічного університету, Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»,

Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», Севастопольського національного технічного університету;

❖ спільну магістерську програму «Європейська політика сусідства: право та належне врядування», що заснована на дослідницькому підході та включає навчальні матеріали до 9 обов'язкових курсів і 2 модулів по 3 вибіркові курси кожен за участі Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Львівського національного університету імені Івана Франка, Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова;

❖ розвиток спільної магістерської програми «Міжнародне та європейське право» з подвійними дипломами, підготовка підручника «Європейське право», створення центрів міжнародного та європейського права Донецьким національним університетом, Національним університетом «Одеська юридична академія», Таврійським національним університетом ім. В.І. Вернадського;

❖ розроблення двох магістерських та докторських (PhD) програм спільних дипломів з архітектури / міського планування та кліматичної інженерії / екологічних наук з використання дистанційного навчання Донбаською національною академією будівництва і архітектури, Донецьким національним технічним університетом;

❖ створення нової магістерської програми подвійних дипломів для підготовки нового покоління експертів в інформаційній безпеці/кібербезпеці, розроблення лабораторного середовища, заснованого на хмарних технологіях, підготовка тренінгових курсів для підвищення кваліфікації працівників державних організацій, що займаються комп'ютерними злочинами та розслідуваннями Харківським національним університетом радіоелектроніки, Національним університетом «Львівська політехніка», Севастопольським національним технічним університетом, Державним університетом телекомунікації за участю Харківського державного центру інформаційної безпеки, Української групи інформаційної безпеки, Науково-виробничого

об'єднання «Радіо і телекомунікаційні системи», студентської організації «AIESEC Ukraine».

Показовим, на нашу думку, є транснаціональне спіробітництво вітчизняних ВНЗ, урядових структур (Секретаріат Кабінету Міністрів України; Міністерство освіти і науки України; Міністерства екології та природних ресурсів; аграрної політики та продовольства; регіонального розвитку, будівництва та житлово-комунального господарства; соціальної політики; юстиції; охорони здоров'я; інфраструктури; економічного розвитку і торгівлі; Державна служба статистики України, Державне агентство водних ресурсів України), громадських та бізнес-організацій (Спілка ректорів вищих навчальних закладів України, Українська асоціація студентського самоврядування, спілки промисловців тощо) за напрямками «Реформування врядування» і «Вища освіта і суспільство», що сприяло налагодженню комунікації між ВНЗ і МОН України, територіальними органами управління освіти і науки в складі місцевих органів державної влади та місцевого самоврядування, між науково-педагогічним персоналом та адміністрацією ВНЗ, між роботодавцями та викладачами і студентами. Зокрема, на підставі опрацювання міжнародного досвіду в межах Програми Темпус IV:

- ❖ розроблено стратегію розвитку інтернаціоналізації ВНЗ, видано «Довідник з практичних питань інтернаціоналізації», буклет «Інструменти забезпечення якості на шляху інтернаціоналізації освіти» Київським національним університетом імені Тараса Шевченка та Запорізьким національним університетом;

- ❖ створено міжнародну університетську мережу (Україна, Росія, Білорусь, Азербайджан) для співробітництва з регіональними підприємствами в енергетичному секторі;

- ❖ з метою розвитку і вдосконалення університетського управління в галузі міжнародних зв'язків, розробляються відповідні документи щодо інтернаціоналізації університетів та розбудови офісів з міжнародних зв'язків (International Relations Office, IRO) на основі визначення їх місії та завдань,

вироблення рекомендацій щодо входження університетів до світових рейтингів, гнучких механізмів управління як частини університетської управлінської системи за участю Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, Полтавського університету економіки і торгівлі;

❖ з метою інтернаціоналізації ВНЗ через культурні та структурні перетворення, зокрема через інтеграцію інтернаціонального виміру в викладацьку, навчальну та дослідницьку діяльність шляхом розроблення та впровадження відповідних політик і процедур інтернаціоналізації, через розвиток мобільності та співпраці, просування міжкультурних та міжнародних перспектив, забезпечення якості інтернаціоналізації (MINT approach), а також перегляд функцій міжнародних відділів, використання програмного забезпечення для необхідних баз даних за участі Національної металургійної академії України, Одеського національного політехнічного університету, Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

До країн – партнерів України у проектах Темпус IV, що не є членами ЄС, належать 14 держав. Це спричинено, насамперед, відсутністю мовного бар'єру (використання російської мови) в реалізації міжнародного співробітництва, подібним соціально-економічним суспільним розвитком, схожою побудовою систем вищої освіти пострадянського зразка. Лідерами за кількістю спільних проектів є Російська Федерація, Білорусь, Молдова, Грузія, Вірменія, Азербайджан і Казахстан, про свідчать показники таблиці 3.2.3.

Таблиця 3.2.3.

**Регіональне партнерство України в проектах Програми Темпус IV
(2007–2016 рр.)**

№	Країни-партнери	Кількість проектів	Кількість координаторів	Кількість інституцій
1.	Російська Федерація	33	2	181
2.	Білорусь	25	-	91
3.	Молдова	20	-	64
4.	Грузія	22	1	76
5.	Вірменія	15	2	61
6.	Азербайджан	9	1	22

7.	Казахстан	7	-	24
8.	Узбекистан	4	-	15
9.	Киргизія	3	-	10
10.	Боснія і Герцоговина	1	-	3
11.	Таджикистан	1	-	3
12.	Македонія	1	-	3
13.	Ізраїль	2	-	9
14.	Мороко	1	-	1

Джерело: Огляд реалізації проектів Програми Темпус: більше 20 років в Україні 1993–2014 рр. Висновки і рекомендації: Інформаційний бюллетень. – Національний Темпус / Еразмус+ офіс в Україні. – Київ, 2015. – С. 25.

Лідерами у реалізації транснаціонального співробітництва в межах Програми Темпус IV серед 27 партнерів – країн ЄС з вітчизняними ВНЗ є Німеччина, Велика Британія, Швеція, Іспанія, Італія, Польща, Австрія, Франція, Португалія. Співпраця ґрунтується, як правило, на зв'язках, попередньо вибудованих у процесі різноманітних інформаційно-комунікаційних заходів, освітніх і дослідницьких проектів тощо. Зазначені дані наведено у таблиці 3.2.4.

Таблиця 3.2.4.

**Партнерство України з країнами ЄС у проектах Програми Темпус IV
(2007–2016 рр.)**

№	Країни-партнери	Кількість проектів	Кількість координаторів	Кількість інституцій
1.	Німеччина	41	21	67
2.	Велика Британія	33	10	41
3.	Швеція	27	14	34
4.	Іспанія	30	3	31
5.	Італія	31	2	41
6.	Польща	22	4	28
7.	Австрія	20	4	24
8.	Франція	18	4	25
9.	Португалія	18	1	21
10.	Бельгія	15	5	17
11.	Нідерланди	14	2	14
12.	Словаччина	12	2	13
13.	Латвія	11	1	12
14.	Греція	11	1	11
15.	Болгарія	11	1	11
16.	Фінляндія	10	3	12
17.	Литва	9	5	10

18.	Румунія	9	1	12
19.	Естонія	9	1	9
20.	Словенія	8	1	10
21.	Угорщина	5	-	5
22.	Чеська Республіка	4	1	4
23.	Ірландія	4	-	4
24.	Данія	3	-	3
25.	Хорватія	2	1	2
26.	Кіпр	1	-	1
27.	Мальта	1	-	1

Джерело: Огляд реалізації проектів Програми Темпус: більше 20 років в Україні 1993–2014 рр. Висновки і рекомендації: Інформаційний бюллетень. – Національний Темпус / Еразмус+ офіс в Україні. – Київ, 2015. – С. 25.

Отже, проаналізувавши сучасний стан ТВО в Україні, вважаємо, що ключовими перешкодами її повільного розвитку є такі:

❖ *Політико-стратегічні:* відсутність усвідомлення на всіх політичних рівнях економічного і геополітичного значення експорту освітніх послуг для розвитку країни; нерозробленість цільової державної програми; несформульованість зрозумілої національної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти, брак всіх видів ресурсів для її підтримки; недостатність чіткої скоординованої діяльності основних суб'єктів на державному, регіональному і місцевому рівнях; низький рівень державної маркетингової активності в галузі експорту освітніх послуг і залучення міжнародних інвестицій; відсутність механізмів експорту висококваліфікованих наукових кадрів з метою отримання доступу до міжнародних ресурсів для збереження і розвитку науково-освітнього потенціалу України; невизначення пріоритетних напрямів вітчизняної науково-технічної проектної діяльності у межах світового науково-освітнього простору.

❖ *Фінансові:* поїздки за кордон українські студенти і фахівці здійснюють коштом родини, спонсорів, закордонних благодійних фондів тощо; закордонне навчання й стажування за рахунок ВНЗ або держави становить менше 10 % від офіційно оголошеної кількості бажаючих; відсутність національної системи стимулювання реалізації й імплементації

результатів міжнародних освітніх і дослідницьких проектів; низька ефективність використання результатів та коштів міжнародних проектів.

❖ *Організаційні*: більшість академічних обмінів студентів, викладчів і науковців відбувається епізодично шляхом укладання двосторонніх договорів між університетами України та зарубіжжя; розроблення спільних наукових програм має поодинокий характер; матеріальна неспроможність українських ВНЗ організувати академічну мобільність на належному рівні; нестача відповідних структурних підрозділів в штатному розписі ВНЗ, які повинні організувати й шукати джерела фінансування ТВО, стажування й обмінів, надавати інформаційну і консультативну підтримку; складна й бюрократизована система залучення іноземних студентів на навчання, відповідно до якої процедура оформлення візи займає 2 – 3 місяці, що спричиняє недоотримання державою 70 млн. дол. США щорічно; відсутність сучасної системи управління університетами.

❖ *Нормативно-правові*: невідповідність вітчизняного законодавства, що впливає на розвиток вищої освіти, сучасним тенденціям євроінтеграції, рекомендаціям Європейського простору вищої освіти; концептуальні розбіжності у визнанні здобутих кваліфікацій та дипломів про освіту, оскільки вітчизняні стандарти уніфікують зміст освіти, а європейські – забезпечують якість процесу освіти і виступають основою реформування системи управління у вищій школі; підготовка докторів філософії (PhD) (3 цикл вищої освіти) формально (за Законом України «Про вищу освіту») є складовою вищої освіти, проте не відповідає стандартам і підходам Європейського простору вищої освіти і науки, а відтак спільні програми цього рівня розробляються і запроваджуються в якості експерименту паралельно до традиційної системи; відсутність механізмів реалізації різних форм транснаціональної академічної мобільності, узгоджених із законодавчими положеннями ЄС та нормами міжнародного права; чинні державні й галузеві стандарти вищої освіти та механізми їх затвердження обмежують академічну свободу ВНЗ, що знижує

ефективність розроблення й реалізацію спільних освітніх програм із залученням іноземних студентів.

❖ *Навчально-методичні:* невідповідність освітніх програм міжнародним вимогам, що забезпечують підготовленість випускників до роботи в умовах глобальної економіки; застосування застарілих підходів до розроблення спільних освітніх програм без урахування сучасної методології, зокрема, розробленої за Проектом ЄС «Тюнінг» на основі компетентнісного підходу, принципу модуляризації, визначення результатів навчання; нестача ефективних структур і методик підготовки викладачів і менторів для роботи з іноземцями, а також українцями, що виїжджають закордон; гостра необхідність запровадження таких напрямів підготовки фахівців; низький рівень знань іноземних мов, брак реальної програми швидкого вдосконалення цього компонента національної освітньої стратегії; низька якість англійського викладання в українських ВНЗ; невизнання українськими ВНЗ навчальних досягнень, здобутих іноземними громадянами у закордонних університетах, що змушує останніх починати навчання з першого циклу вищої освіти; наявність ускладнень з визнанням українських дипломів за кордоном; недостатність наукової складової у навчальному процесі ВНЗ (незадовільний стан матеріально-технічної бази навчальних і лабораторних аудиторій освітнього сервісу, тощо); низькі обсяги застосування дистанційних освітніх технологій та електронного навчання, незначна кількість віртуальних (мережних) транснаціональних університетів; відсутність доступу до міжнародних електронних баз наукової інформації, а також незадовільна комплектація університетських бібліотек сучасною зарубіжною науковою і навчальною літературою.

❖ *Інформаційні:* несистематичність інформаційного забезпечення і належного супроводу транснаціональної мобільності; відсутність загальнонаціональної багаторівневої інформаційної мережі, яка повинна акумулювати та розповсюджувати актуальну інформацію щодо академічної мобільності для всіх учасників навчального процесу через Інтернет-мережу,

інформаційні семінари; більшість університетів надають дуже обмежену інформацію щодо транснаціонального співробітництва; брак дієвих механізмів рекламування переваг навчання в Україні для іноземних студентів; спільні освітні програми, розроблені в межах освітніх проектів ЄС, не позиціонуються як результат міжнародної співпраці, продукт європейських і вітчизняних викладачів та дослідників; низький рівень презентації результатів міжнародних проектів освітянській спільноті, МОН України, роботодавцям, іншим зацікавленим особам; нерозвинена мережа закордонних рекрутингових агенцій українських ВНЗ.

❖ *Забезпечення якості*: невисока якість надання послуг з вищої освіти; низька якість вищої освіти як такої у порівнянні зі світовим рівнем; не визнання дипломів більшості вітчизняних ВНЗ у світі;

❖ *Соціальні*: закритість і непрозорість національної системи вищої освіти, її неспроможність швидко реагувати на тенденції в розвитку ТВО та сприймати інновації; слабкий зв'язок вітчизняної вищої освіти з глобальним ринком праці; невідповідність структури вітчизняної вищої освіти потребам глобального ринку праці; недостатній розвиток наукової співпраці на інституціональному і персональному рівнях між українськими викладачами й дослідниками та їх іноземними колегами; високий рівень корупції у вітчизняних ВНЗ у відносинах з іноземними студентами; позбавлення права іноземних студентів на працевлаштування під час навчання в Україні, що унеможлиблює поліпшення матеріального становища незаможним особам.

Осмислення тенденцій розвитку ТВО в світовому освітньому просторі, зокрема, у розвинених англomовних країнах, уможливило формулювання *рекомендацій* для вітчизняної системи вищої освіти щодо використання конструктивних ідей зарубіжного досвіду з метою максимізації можливостей транснаціонального співробітництва на державному, інституційному й індивідуальному рівнях *за напрямками*: концептуальний, політико-стратегічний, законодавчий, економічний, організаційно-управлінський, фінансовий, навчально-методичний, забезпечення якості, інформаційний, соціальний

(Таблиця 3.2.5.). Пропозиції складено на підставі аналізу національних звітів, зовнішніх експертних досліджень і наукової літератури.

Таблиця 3.2.5.

Рекомендації щодо використання конструктивних ідей зарубіжного досвіду

Напрями	Рівні		
	<i>Державний</i>	<i>Інституційний</i>	<i>Індивідуальний</i>
<i>Концептуальний</i>	<p><i>Усвідомлення</i> необхідності комплексного розвитку ТВО як міждисциплінарної проблеми, що пов'язана з соціально-культурними, політичними, економічними чинниками розвитку суспільства.</p> <p><i>Розроблення</i> концептуальних засад розвитку ТВО на основі принципів соціальної й національної зорієнтованості, відкритості й гнучкості, економічної доцільності, поліфункціональності, системної єдності усіх компонентів, наукової обґрунтованості, міжнародного партнерства, конкурентоспроможності на глобальному ринку освітніх послуг.</p>	<p><i>Формування</i> концептуального підходу до функціонування ВНЗ як конкурентоспроможного партнера на глобальному ринку освітніх послуг з урахуванням національно-культурних особливостей, інноваційних підходів знанневої економіки, глобальної стратегії сталого розвитку.</p>	<p><i>Усвідомлення</i> вільного права вибору власної траєкторії здобуття вищої освіти й неперервного професійного розвитку впродовж життя в межах світового освітнього простору, а також відповідальності за формування громадянського суспільства у глобальному масштабі.</p>
<i>Політико-стратегічний</i>	<p><i>Розроблення</i> національної стратегії розвитку ТВО на основі специфічних цілей вищої освіти (формування людського капіталу, розвиток досліджень та інновацій тощо), враховуючи її переваги у світовому освітньому просторі з метою максимізації результатів у національному контексті шляхом формування продуктивної системи транснаціональної індивідуальної й</p>	<p><i>Розроблення</i> стійких інституційних стратегій розвитку ТВО з метою захисту вітчизняної освітньої галузі та досягнення результатів, заявлених у межах національної стратегії, посилення привабливості й конкурентоспроможності вищої освіти на міжнародному рівні.</p>	<p><i>Вироблення</i> індивідуальної стратегії транснаціональної мобільності з метою професійного розвитку, формування глобальної компетентності, забезпечення конкурентоспроможності на глобальному ринку освітніх послуг.</p>

	<p>інституційної мобільності, її нормативно-правової бази, організаційно-економічного механізму, визначення джерел фінансування та готовності до партнерства суб'єктів процесу.</p> <p><i>Створення</i> координуючої агенції з метою: 1) керованого управління політикою інтернаціоналізації; 2) поліпшення координації у сфері національної освітньої політики і стратегії розвитку ТВО; 3) підтримки інституційних стратегій ВНЗ.</p> <p><i>Здійснення</i> систематичних досліджень динаміки реформування вищої освіти, прогнозування фахових потреб економіки з метою актуалізації тематичних і стратегічних напрямів транснаціонального співробітництва.</p>		
<i>Законодавчий</i>	<p><i>Удосконалення</i> нормативно-правової бази у сфері інтернаціоналізації вищої освіти з метою: 1) запровадження системи забезпечення якості, розробленням спільних програм і стандартів з урахуванням Національної рамки кваліфікацій та Європейської кредитної трансферної системи; 2) регламентації взаємовідносин із зарубіжними суб'єктами партнерства щодо забезпечення повноправної участі українських ВНЗ на міжнародному ринку науково-технічної діяльності й освітніх послуг; 3) працевлаштування</p>	<p><i>Розроблення</i> пакету внутрішньоуніверситетського нормативно-правового забезпечення академічної транснаціональної мобільності з урахуванням специфіки освітніх закладів.</p> <p><i>Створення</i> правових механізмів реалізації різних форм академічної мобільності, узгоджених із законодавчими положеннями ЄС та нормами міжнародного права.</p>	<p><i>Аналіз</i> наявної законодавчої бази забезпечення інтернаціоналізаційних процесів у вищій освіті з метою ініціювання / активної підтримки через професійні й соціальні мережі законодавчих ініціатив щодо розвитку ТВО.</p> <p><i>Усвідомлення</i> й використання громадянських прав і обов'язків у межах транснаціональної освітньої діяльності.</p>

	<p>викладацького й науково-дослідницького персоналу із зарубіжних країн;</p> <p>4) візової й міграційної підтримки, захисту прав і безпеки іноземних студентів, викладачів, науковців;</p> <p>5) укладання міжнародних угод про пенсійне забезпечення або гнучкість у встановленні академічних заробітних плат для залучення іноземних фахівців і науковців;</p> <p>б) збереження інтелектуального права власності в умовах глобалізації та віртуалізації вищої освіти.</p>		
<i>Організаційно-управлінський</i>	<p><i>Створення спеціального органу або робочої групи з представників різних політичних сфер для забезпечення ефективної координації дій щодо розвитку ТВО.</i></p> <p><i>Заохочення ВНЗ до прийняття проактивної позиції в процесі розвитку ТВО шляхом розширення автономії з метою: 1) підвищення рівня їх відповідальності перед зарубіжними партнерами; 2) розширення їх залученості до формування національної стратегії міжнародного співробітництва; 3) запровадження додаткових фінансових стимулів; 4) забезпечення різноманітності учасників ТВО засобами цільового маркетингу.</i></p>	<p><i>Підвищення ефективності управління інтернаціоналізацією за напрямками: 1) усвідомлення середовища; 2) розроблення стратегічного підходу; 3) оптимізації імплементації; 4) здійснення моніторингу й оцінки прогресу.</i></p> <p><i>Ретельне збалансування використання різних форм ТВО і напрямів її реалізації з метою забезпечення відповідності загальнонаціональним цілям.</i></p> <p><i>Удосконалення інституційного управління та професіоналізація зовнішньоекономічного менеджменту ВНЗ з метою: 1) налагодження співпраці з корпоративними університетами ТНК та міжнародними освітніми корпораціями (Британська рада, Рада міжнародної освіти (Велика Британія), Асоціація діячів міжнародної освіти (США), IDP Освіта Австралії (Австралія), Канадське</i></p>	<p><i>Організація громадського втручання для коригування дисбалансу в розподілі іноземних студентів у всіх секторах системи вищої освіти, незалежно від типу, розміру, популярності чи розташування ВНЗ.</i></p>

		<p>бюро міжнародної освіти (Канада) тощо); 2)реалізації грантових програм ООН, Світового Банку, ЄС.</p> <p><i>Інтеграція</i> короткострокових обмінів в освітні програми, розвиток схем визнання кредитів.</p> <p><i>Реалізація</i> активного найму іноземних викладачів та збільшення набору іноземних студентів як основи встановлення творчого міжкультурного середовища.</p> <p><i>Заснування</i> регіональних науково-освітніх центрів (хабів) у межах широкої співпраці з українськими й іноземними ВНЗ.</p> <p><i>Створення</i> спеціальних структурних підрозділів у ВНЗ, які повинні організувати джерела фінансування академічної мобільності, надавати інформаційну й консультативну підтримку, зокрема, щодо врегулювання студентських апеляційних звернень, а також інших академічних проблем.</p> <p><i>Розвиток</i> інфраструктури ВНЗ (гуртожитків, сучасно оснащеного аудиторного й лабораторного фонду).</p>	
<p><i>Забезпечення якості</i></p>	<p><i>Вдосконалення</i> регуляторних процедур функціонування ТВО згідно з правилами ГАТС СОТ.<i>Створення</i> всебічної, прозорої та справедливої системи ліцензування або реєстрації транснаціонального ВНЗ, його філії чи програми. Норми ліцензування діяльності зарубіжних ВНЗ і їх акредитації мають враховувати вимоги ВНЗ-експортерів й імпортерів</p>	<p><i>Укладання</i> письмових угод про гарантування якості між усіма партнерами-провайдерами освітніх послуг з чітким визначенням ролей та відповідальності кожної сторони.</p> <p><i>Участь</i> у міжнародних мережах забезпечення якості ТВО, професійного визнання кваліфікацій і дипломів з метою: 1) запровадження заходів міжнародного</p>	<p>Надання допомоги з власного досвіду студентам і абітурієнтам, викладачам і науковцям, які долучаються до програм ТВО, щодо аналізу й інтерпретації наявної інформації для прийняття виваженого рішення. Активна участь у діяльності студентських і професійних організацій на міжнародному, національному та інституційному рівнях з</p>

<p>освітніх послуг. <i>Налагодження</i> міжнародної співпраці між профільними національними й зарубіжними органами з метою: 1) узгодження багатосторонніх договорів щодо загальних принципів забезпечення якості ТВО; 2) розроблення механізмів включення в систему забезпечення якості ТВО усіх постачальників освітніх послуг на національному ринку; 3) проведення консультацій та координації діяльності з питань забезпечення якості. <i>Заснування</i> національної агенції із забезпечення якості ТВО з метою: 1) розроблення й використання чітких процедур ліцензування й акредитації інституцій транснаціональної освіти та їх програм; 2) забезпечення транспарентності діяльності провайдерів транснаціональної освіти; 3) участі країни у регіональних конвенціях ЮНЕСКО; 4) оцінки рівня взаємодії міжнародних мереж і співробітництва між країнами, що відправляють і приймають студентів на навчання. <i>Створення</i> центрів забезпечення сталої якості ТВО з метою: 1) систематичного проведення семінарів і тренінгів для ВНЗ щодо запровадження інструментів забезпечення якості ТВО відповідно до рекомендацій ЮНЕСКО й ОЕСР «Керівні вказівки забезпечення якості транснаціональної вищої освіти»; 2) здійснення міжнародного</p>	<p>співставлення науково-освітніх результатів; 2) залучення до міжнародної акредитації українських ВНЗ та освітніх програм 3) запровадження міжнародного аудиту українських освітніх і наукових установ. <i>Залучення</i> зарубіжних ВНЗ на вітчизняний освітній ринок з метою: 1) стимулювання конкуренції з національними ВНЗ; 2) систематичного контролю та оцінювання транснаціональної мобільності освітніх програм для подальшого вдосконалення. <i>Формування</i> загальної бази даних про експортерів та імпортерів транснаціональних освітніх послуг із зазначенням рівня якості навчання та легітимністю дипломів. <i>Підтримка</i> міжнародних ініціатив з управління якістю ТВО і забезпечення боротьби з нечесними провайдерами. <i>Розширення</i> діалогу і співпраці між усіма організаціями-стейкхолдерами у забезпеченні якості ТВО.</p>	<p>метою: 1) здійснення моніторингу якості ТВО; 2) підвищення обізнаності усіх стейкхолдерів про потенційні ризики ТВО (несумлінних постачальників, програми низької якості, недостовірну інформацію) за допомогою надання точної інформації з надійних джерел; 3) надання усім стейкхолдерам, що реєструються на програми ТВО, списку актуальних питань.</p>
---	---	---

	бенчмаркінгу в освіті й упровадження кращих зразків у практику; 3) надання точної, надійної і доступної інформації за критеріями, стандартами і наслідками реєстрації, ліцензування, забезпечення якості та акредитації ТВО.		
<i>Фінансовий</i>	<p><i>Внесення змін до Бюджетного, Податкового та Митного кодексів, інших законів України та відповідних підзаконних актів, що стосуються проблеми розпорядження коштами спеціального фонду, до яких, за діючим законодавством, відносяться кошти технічної допомоги ЄС за різними освітніми програмами.</i></p> <p><i>Спрощення процедури реєстрації проектів Програм ЄС (Еразмус+) з метою звільнення від сплати податків і зборів щодо закупівель, що здійснюються в межах міжнародної технічної допомоги, зокрема, освітніх програм ЄС, а також відшкодування вже сплаченого ПДВ.</i></p> <p><i>Збільшення державної фінансової підтримки участі талановитих та соціально незахищених студентів, викладачів, науковців у закордонних стажуваннях шляхом розвитку програм державного і приватного кредитування й субсидування вхідної та вихідної академічної мобільності.</i></p> <p><i>Розроблення механізмів спільного фінансування розвитку ТВО з боку державної, регіональної,</i></p>	<p><i>Посилення доступності фінансування та підтримки індивідуальної мобільності шляхом адаптації грантів та позик до специфічних потреб студентів, викладачів і науковців.</i></p> <p><i>Вирішення фінансових аспектів академічних обмінів у межах партнерства з ВНЗ різних країн.</i></p>	<p><i>Активне залучення до міжнародних волонтерських, грантових та інших ініціатив з метою напрацювання контактів і розширення можливостей для пошуку індивідуального фінансування науково-освітньої діяльності.</i></p>

	місцевої влади, ВНЗ та громадських організацій.		
<i>Навчально-методичний</i>	<p><i>Забезпечення</i> різнорівневих умов для диверсифікації постачальників освітніх послуг і створення нових способів їх доставки у контексті зниження державного фінансування вищої освіти.</p> <p><i>Створення</i> спільно з ВНЗ, промисловим сектором та професійними асоціаціями центрів передового наукового досвіду в конкурентних дослідницьких галузях для залучення іноземних студентів на програми аспірантури й докторантури, а вчених для здійснення досліджень.</p>	<p><i>Викладання</i> частини освітніх програм іноземною (англійською) мовою.</p> <p><i>Підготовка</i> викладачів і кураторів для роботи з іноземними студентами, науковцями, викладачами з метою сприяння їх адаптації (правової обізнаності, медичного забезпечення, організації побуту й дозвілля, курсів з мовного та загальнокультурного розвитку).</p> <p><i>Розроблення</i> спільних освітніх програми з іноземними ВНЗ як ефективної стратегії наближення змісту вищої освіти до світових стандартів, нарощення потенціалу, імплементації інновацій та зменшення ризику неповернення студентів.</p> <p><i>Активне запровадження</i> нових ІКТ, розширення можливостей дистанційного, електронного й віртуального навчання.</p> <p><i>Посилення</i> глобального компоненту у навчальних планах шляхом, зокрема, запровадження спеціальних курсів з розвитку глобальної компетентності з метою посилення здатності випускників до працевлаштування на глобальному ринку праці.</p> <p><i>Розвиток</i> критичного мислення, яке лежить в основі відповідальної</p>	<p><i>Розширення</i> вибору науково-освітніх можливостей в умовах ресурсних обмежень вітчизняної системи вищої освіти.</p>

		громадянськості на місцевому, національному та глобальному рівнях.	
<i>Інформаційний</i>	<p><i>Поширення</i> через мережу дипломатичних представництв за кордоном багаторівневої актуальної інформації про успішний міжнародний досвід індивідів та вітчизняних інституцій у галузі вищої освіти з метою формування позитивного суспільного ставлення.</p> <p><i>Створення</i> дієвих механізмів рекламування переваг навчання в Україні для іноземних студентів; покращення освітньої дипломатії та взаємодії з іншими країнами й міжнародними організаціями.</p>	<p><i>Створення</i> закордонних мереж університетських представництв, центрів, насамперед, на базі українських будинків науки і культури, в яких би здійснювався відбір та попередня підготовка для навчання в Україні.</p> <p><i>Презентування</i> українських ВНЗ через Інтернет-ресурси – електронні профільні, консультаційні мережі, е-бібліотеки, платформи, Інтернет-портали, медіа-центри, системи дистанційного навчання.</p>	<p><i>Розповсюдження</i> через соціальні мережі повноцінної достовірної, інформації для студентів, викладачів і науковців про зміст освітніх і науково-дослідницьких програм, вартість курсів, їх акредитацію, обсяги студентських внесків, вартість проживання тощо.</p>
<i>Соціальний</i>	<p><i>Визнання</i> індивідуальної мобільності як значущого критерію для працевлаштування і кар'єрного зростання.</p> <p><i>Створення</i> умов для заохочення і стимулювання роботодавців для інвестування в розвиток транснаціональної освітньої й дослідницької діяльності університетів.</p> <p><i>Надання</i> різнорівневих преференцій іноземним студентам для отримання вищої освіти в Україні, зокрема шляхом: 1) вкладання суттєвих інвестицій у конкурентоспроможні стипендії для перспективних іноземних студентів і аспірантів; 2) запровадження диференційованої системи</p>	<p><i>Формування</i> культури індивідуальної мобільності серед студентів, викладачів, науковців.</p> <p><i>Залучення</i> роботодавців у межах глобального ринку праці до розроблення спільних освітніх програм, зарубіжних практик і стажувань.</p> <p><i>Налагодження</i> просвітницької роботи з метою об'єктивного інформування зацікавленої громадськості щодо цінності спеціальностей на міжнародному ринку праці.</p> <p><i>Покращення</i> добробуту іноземних студентів під час навчання шляхом: 1) розширення житлових послуг; 2) поліпшення знання української мови і можливостей для культурного розвитку.</p>	<p><i>Розширення</i> кругозору українських студентів, викладачів, науковців та заохочення їх до налагодження дружніх взаємин з іноземцями.</p> <p><i>Встановлення</i> міжнародного діалогу, який поєднує в собі визнання основоположних цінностей з пошуком практичних рішень для полегшення взаємодії крізь кордони і культури, водночас, поважаючи й заохочуючи різноманітність.</p>

	оплати за навчання для іноземних студентів, включаючи систему додаткових субсидій.	<i>Урахування</i> інтересів студентів, які навчаються за транснаціональними освітніми програмами, справедливе й етичне ставлення до них у різних аспектах їх відносин з ВНЗ. <i>Урахування</i> культурних особливостей приймаючої країни, відображених у структурних і змістових засадах організації системи вищої освіти, а також зміцнення її потенціалу за рахунок співпраці, а не конкуренції.	
<i>Економічний</i>	<p><i>Усвідомлення</i> ТВО як галузі економіки та важливої магістралі, що забезпечує потреби ринку праці України у висококваліфікованих фахівцях.</p> <p><i>Розроблення</i> й затвердження цільової національної програми розширення експорту освітніх послуг на пріоритетних освітніх ринках на найближчу, середню та довгострокову перспективу з частковим державним фінансуванням.</p> <p><i>Координація</i> діяльності основних суб'єктів забезпечення експорту освітніх послуг (Міністерство освіти й науки, Міністерство закордонних справ, Міністерство економічного розвитку і торгівлі, ВНЗ).</p> <p><i>Створення</i> маркетингових агенцій в різних країнах світу з метою посилення міжнародного іміджу національної системи вищої освіти.</p> <p><i>Розширення</i> консультації з усіма галузями промисловості з метою їх залучення до ТВО.</p>	<p><i>Активізація</i> діяльності ВНЗ з експорту освітніх послуг на основі реалізації підприємницької стратегії на глобальному освітньому ринку, розроблених цільових програм та реінвестування отриманих від іноземних студентів коштів на маркетинг, інформаційно-рекламну й організаційну діяльність.</p> <p><i>Просування</i> на міжнародний освітній ринок спільних освітніх програм магістерського і докторського рівнів з отриманням двох і більше дипломів університетів-партнерів з метою збільшення обсягів залучення міжнародних студентів.</p> <p><i>Розроблення</i> навчальної програми з підготовки менеджерів міжнародної діяльності й маркетологів в галузі вищої освіти і науки, затвердження відповідної кваліфікації з метою здійснення якісного маркетингу світового, регіонального й національного ринків освітніх послуг та забезпечення наукового</p>	

	Укладання багатосторонніх та регіональних торгівельних угод, з метою врегулювання потоків приватних освітніх послуг.	супроводу експорту освітніх послуг.	
--	--	-------------------------------------	--

Зауважимо, що не всі ідеї з досвіду однієї країни можна застосувати в іншій, оскільки, в освітньому просторі країн-лідерів ТВО, більшість стратегічних напрямів уже реалізуються, в той час як для інших країн вони не набули першочергового значення через різні соціальні, економічні, освітні реалії та традиції. Ретельного осмислення потребують прогнозовані наслідки, оскільки у багатьох випадках не існує достатньої емпіричної й теоретичної дослідницької бази для успішного впровадження розроблених заходів. Проте, на нашу думку, краще скористатися корисними ідеями та уроками з досвіду інших країн, ніж шукати вигідні шляхи розвитку ТВО в Україні методом спроб і помилок. Адже, як свідчить аналіз фактологічного матеріалу, різним країнам світу притаманні загальні напрями реформування вищої освіти у контексті глобалізації та інтеграції, зокрема щодо розроблення загальної стратегії ІВО та її поступової оптимізації, посилення привабливості транснаціональної конкурентоспроможності вищої освіти, розширення зовнішнього обсягу пропозиції транснаціональних освітніх послуг.

Завдання для самостійної роботи

1. На підставі статистичних даних міжнародних і національних організацій про кількість іноземних студентів в українських ВНЗ у різні роки розробіть графік динаміки залучення іноземних студентів до системи вищої освіти України за географічним та кваліфікаційним критеріями. Поясніть, про що свідчить наявна статистика.
2. Окресліть основні положення української нормативно-правової бази щодо розвитку транснаціональної вищої освіти. Складіть узагальнюючу таблицю.
3. Розкрийте роль Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Угоди про Асоціацію між Україною та ЄС» (2014 р.), «Положення про порядок

реалізації права на академічну мобільність» (2015 р.) у прискоренні транснаціонального співробітництва України в галузі вищої освіти.

4. Про що свідчить динаміка зростання кількості українських студентів у зарубіжних ВНЗ? Обґрунтуйте свою точку зору.
5. Охарактеризуйте сучасний стан розвитку індивідуальної транснаціональної мобільності українських студентів, викладачів, науковців.
6. Які пріоритетні форми реалізації інституційної транснаціональної мобільності є характерними для вітчизняної системи вищої освіти на початку XXI ст.?
7. Що, на вашу думку, формує перешкоди для успішного розвитку транснаціональної вищої освіти в Україні? Наведіть приклади.
8. Проаналізуйте рекомендації щодо використання конструктивних ідей зарубіжного досвіду у розвитку транснаціональної вищої освіти в Україні? Реалізацію яких напрямів ви вважаєте першочерговими й основоположними?

Проблематика круглих столів / групових дискусій

1. Чи актуальною є проблема забезпечення якості транснаціональної вищої освіти в Україні? Найпоширеніші практики вітчизняних ВНЗ з вирішення проблеми в умовах сучасного реформування вищої освіти.
2. Розкрийте можливості транснаціональної вищої освіти на формування й зміцнення потенціалу України у контексті сталого суспільного розвитку.
3. Підготуйте презентаційну доповідь щодо стратегій розвитку транснаціональної вищої освіти. Обґрунтуйте використання найефективнішої з них для України.
4. Обґрунтуйте прогностичне бачення розвитку транснаціональної вищої освіти в Україні на найближчі 10 років з огляду на досвід зарубіжних країн.

Тематика науково-дослідницьких / проектних робіт

1. Розкрийте сутність політики «м'якої сили» впливу розвинених англомовних країн засобами освіти і культури. Для поглибленого аналізу виберіть одну з країн. Наведіть конкретні приклади співпраці з Україною.
2. На підставі засвоєного матеріалу обґрунтуйте переваги і недоліки функціонування транснаціональної вищої освіти. Як збалансувати національну освітню політику задля отримання максимальної користі від її переваг? Яких застережних заходів необхідно вжити Україні для максимального захисту своєї системи вищої освіти?
3. Розробіть план-схему стратегії розвитку транснаціональної вищої освіти в Україні на підставі чинного законодавства на найближчі 10 років.
4. Підготуйте презентацію доповідь про транснаціональне співробітництво вашого університету. Які форми транснаціональної вищої освіти реалізуються повною мірою, а які частково? Вкажіть причини такого дисбалансу і шляхи їх усунення.
5. Розробіть навчально-методичні поради щодо імплементації окремих форм транснаціональної вищої освіти у діяльність вітчизняних ВНЗ.
6. Обґрунтуйте експортно-імпортний потенціал української системи вищої освіти на глобальному ринку освітніх послуг.
7. Сформулюйте рекомендації щодо формування культури індивідуальної транснаціональної мобільності серед студентів, викладачів, науковців.
8. Розробіть план заходів для популяризації української системи вищої освіти для декількох груп зацікавлених осіб за кордоном: студенти, адміністрація ВНЗ, аутсорсингові компанії, профільні державні установи.

Рекомендована література до модулю

1. Авшенюк Н.М. Світовий досвід використання потенціалу транснаціональної вищої освіти у розвиткові країн: уроки для України / Н.М. Авшенюк. – Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 30. – Київ – Вінниця: ДОВ “Вінниця”, 2012. – С. 5 – 10.

2. Анализ мировых тенденций развития научно-образовательной деятельности: Аналит. Обзор / Е.В. Вашурина, Н.В. Дрантусова, Я.Ш. Евдокимова, А.К. Ключев, И.А. Майбуров / Библиотека журнала «Университетское управление: практика и анализ». – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2006. – 136 с.
3. Братерский М.В., Скриба А.С. Концепция «мягкой силы» во внешнеполитической стратегии США / М.В. Братерский, А.С. Скриба // Вестник международных организаций. – 2014. – Т. 9. – № 2. – С. 130 – 144.
4. Владимирова А.В., Королев В.А., Трунина А.А. Лучшие практики и инструменты «мягкой силы» / А.В. Владимирова, В.А. Королев, А.А. Трунина // Вестник международных организаций. – 2014. – Т. 9. – № 2. – С. 209 – 228.
5. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры [5–8 окт.1998 г., Париж] // Alma mater Вестник высшей школы. – 1999. – № 3. – С. 29 – 35.
6. Держава не знає скільки українців навчаються за кордоном [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/abroad/news/35490/>. – Заголовок з екрану. – Мова укр.
7. Еразмус Мундус. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.tempus.org.ua/uk/osvitni-programy-es-dlja-universytetiv-tastudentiv/erasmus-mundus-2009-2013.html>. – Заголовок з екрану. – Мова укр.
8. Європейський Союз – Україна. Співробітництво у сфері вищої освіти. – Київ: Представництво ЄС в Україні, 2011 р. – 24 с.
9. Закон України «Про вищу освіту» / Відомості Верховної Ради України від 19.09.2014. – 2014 р. – № 37 – 38. – С. 2716.
10. Закон України «Про освіту». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/100/96-%D0%B2%D1%80/page>. – Назва з екрану. – Мова укр.
11. Здіорук С.І., Богачевська І.В. Академічна мобільність як фактор інтеграції України у світовий науково-освітній простір. Аналітична записка / С.І. Здіорук, І.В. Богачевська. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/1421/>. – Заголовок з екрану. – Мова укр.
12. Израелян Е.В., Соколов В.И. Канада: «мягкая сила» как основа внешней политики державы «среднего ранга» / Е.В. Израелян, В.И. Соколов // Вестник международных организаций. – 2014. – Т. 9. – № 2. – С. 72 – 94.
13. Кількість студентів на початок 2014/15 навчального року. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://uafrontier.com/kilkist-studentiv-na-pochatok-2014-2015-navchalnogo-roku/>. – Заголовок з екрану. – Мова укр.
14. Лазутина И.В., Нагорнов В.А., Рахмангулов М.Р., Сахаров А.Г., Шелепов А.В. Систематизация лучших зарубежных подходов к реализации политики «мягкой силы» / И.В. Лазутина, В.А. Нагорнов, М.Р. Рахмангулов, А.Г. Сахаров, А.В. Шелепов // Вестник международных организаций. – 2014. – Т. 9. – № 2. – С. 229 – 245.
15. Лозовий В.С. Україна на міжнародному ринку освітніх послуг вищої освіти. Аналітична записка / В.С. Лозовий. – [Електронний ресурс]. – Доступ до

- ресурсу: <http://www.niss.gov.ua/articles/1695/>. – Заголовок з екрану. – Мова укр.
16. Луговий В.І. Якість вищої освіти: виклик для України / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Вища освіта України: теоретичний та наук.-метод. часопис. Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу». – 2012. – № 3 (додаток 2). – Т. 1. – С. 5 – 9.
 17. МОН України. Двостороння співпраця. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/mizhnarodni-zvyazki/dvostoronnya-spivpraczya/>. – Заголовок з екрану. – Мова укр.
 18. МОН України. Міжнародна співпраця. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://mon.gov.ua/activity/education/vishha/spivpraczya.html>. – Заголовок з екрану. – Мова укр.
 19. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. Проект. – К.: Шкільний світ, 2001. – 24 с.
 20. Огляд реалізації проектів Програми Темпус: більше 20 років в Україні 1993–2014 рр. Висновки і рекомендації: Інформаційний бюллетень. – Національний Темпус/Еразмус+ офіс в Україні. – Київ, 2015. – 34 с.
 21. Постанова Кабінету Міністрів України від 12 серпня 2015 р. № 579 Про затвердження «Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248409199>. – Заголовок з екрану. – Мова укр.
 22. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»): постанова від 3 листопада 1993 р. № 896. Київ. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>. – Назва з екрану. – Мова укр.
 23. Про програму Еразмус+. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://erasmusplus.org.ua/erasmus/pro-prohramu.html>. – Заголовок з екрану. – Мова укр.
 24. Роз'яснення МОН щодо деяких питань практичної реалізації положень нового Закону України «Про вищу освіту». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=247526620. – Заголовок з екрану. – Мова укр.
 25. Список ВНЗ, що мають ліцензію на навчання іноземних студентів. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://mon.gov.ua/activity/mizhnarodni-zvyazki/dlya-inozemnix-studentiv/spisok-vnz,-shho-mayut-licenziyu-na-navchannya-inozemnixstudentiv.html>. – Заголовок з екрану. – Мова укр.
 26. Стадний Є. Кількість студентів-українців за кордоном / Єгор Стадний. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cedos.org.ua/uk/osvita/kilkist-studentiv-ukraintsiv-za-kordonom>. – Заголовок з екрану. – Мова укр.
 27. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (Проект). – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/HE%20Reforms%20Strategy%202011_11_2014.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова укр.
 28. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року: 3.8 Інтеграція у світовий освітній і науковий простір. – [Електронний ресурс]. – Доступ до

- ресурсу: http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/HE%20Reforms%20Strategy%2011_2014.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова укр.
29. У Канаді планують збільшити вдвічі кількість іноземних студентів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zik.ua/ua/news/2014/01/16/ukr/kanadi_planuyut_zbilshyty_vdvichi_kilkist_inozemnyh_studentiv_453165. – Заголовок з екрану. – Мова укр.
30. Угода про Асоціацію між Україною та ЄС. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://www.kmu.gov.ua/kmu/docs/EA/TITLE_V.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова укр.
31. Шелепов А.В. Факторы успеха политики «мягкой силы» Великобритании / А.В. Шелепов // Вестник международных организаций. – 2014. – Т. 9. – № 2. – С. 10 – 27.
32. About us. Chevening UK Government Scholarships. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу 21.02.2014: http://www.chevening.org/about_us. – Заголовок з екрану. – Мова англ.
33. Altbach P., Engberg D. Global Student Mobility: the Changing Landscape / P. Altbach, D. Engberg // International Higher Education. – 2014. – № 77. – P. 11 – 14.
34. Arndt C. Technical co-operation / C. Arndt. – Foreign Aid and Development. Lessons Learnt and Directions for the Future / F. Tarp (ed.). – Routledge: London, 2000.
35. AUCC. Association of Universities and Colleges of Canada. International Development. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу 21.12.2013: <http://www.aucc.ca/programs-services/international-programs/>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.
36. Bureau of Budget and Planning. U.S. Department of State. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу 31.01.2014: <http://www.state.gov/s/d/rm/index.htm#mission>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.
37. Campbell C., Rozsnyai Ch. Quality Assurance and the Development of Course Programmes. Papers on Higher Education / C. Campbell, Ch. Rozsnyai – UNESCO: Bucharest, 2002. – 223 p.
38. CIDA. Ukraine country strategy (Effective as of 2009). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу 13.01.2014: [http://www.acdi-cida.gc.ca/INET/IMAGES.NSF/vLUIImages/Countries-of-Focus/\\$file/Ukraine-CountryStrategy2009.pdf](http://www.acdi-cida.gc.ca/INET/IMAGES.NSF/vLUIImages/Countries-of-Focus/$file/Ukraine-CountryStrategy2009.pdf). – Заголовок з екрану. – Мова англ.
39. Coelen R. International Branch Campuses and Institutional Control / R. Coelen // International Higher Education: Special Issue on Internationalization of Higher Education. – 2014. – № 78. – P. 24 – 25.
40. DFATD. Ukraine. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу 21.12.2013: <http://www.acdi-cida.gc.ca/ukraine-e>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.
41. Fetscherin M. The determinants and measurement of a country brand: the country brand strength index / M. Fetscherin // International Marketing Review. – 2010. – Vol. 27. – № 4. – P. 466 – 479.

42. Gosling D., D'Andrea V.-M. Quality Development: a new concept for higher education / D. Gosling, V.-M. D'Andrea // Quality in Higher Education. – 2001. – Vol. 7. – № 1. – P. 7 – 17.
43. Kinser K., Lane J. The Problem with Cross-Border Quality Assurance / K. Kinser, J. Lane // International Higher Education. – 2013. – № 73. – P. 18 – 20.
44. Kotler P., Gertner D. Country as brand, product, and beyond: A place marketing and brand management perspective / P. Kotler, D. Gertner // Journal of Brand Management. – 2002. – Vol. 9. – № 4 – 5. – P. 249 – 261.
45. Nye J. Soft Power: The Means to Success in World Politics / Joseph Nye. – New York: Public Affairs, 2004. – 191 p.
46. OECD. Strategies for Sustainable Development: Guidance for Development Cooperation. The DAC Guidelines. – OECD: Paris, 2001. – 73 p.
47. Roles and Functions. Commonwealth Scholarship Commission in the United Kingdom. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа 21.02.2014: <http://cscuk.dfid.gov.uk/about-us/roles-and-functions/>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.
48. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communique of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Leuven-la-Neuve, 28 – 29 April. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-09-675_en.htm. – Заголовок з екрану. – Мова англ.
49. The Committee on Soft Power and the UK's Influence // UK Parliament. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа 21.02.2014: <http://www.parliament.uk/business/committees/committees-a-z/lords-select/soft-power-and-the-uks-influence/>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.
50. The Foreign Assistance Act of 1961. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа 31.01.2014: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pcaab142.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова англ.
51. The Global Competitiveness Report 2014–2015: Full Data Edition. – World Economic Forum: Geneva, 2014. – 565 p.
52. UK Science and Innovation Network. UK Government. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа 21.02.2014: <https://www.gov.uk/government/world/organisations/uk-science-and-innovation-network>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.
53. UNESCO. Global flow of tertiary-level students: Ukraine. – [Электронный ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.
54. Vincent-Lancrin S. Building Capacity Through Cross-border Tertiary Education: Report 29 / Stephan Vincent-Lancrin. – Observatory on Borderless Higher Education: London, 2005. – 23 p.
55. World Bank. Knowledge Economy Index (KEI) 2012 Rankings. – [Электронный ресурс]. – Доступ до ресурсу: www.worldbank.org/kam. – Заголовок з екрану. – Мова англ.

ГЛОСАРІЙ

1. *Глобалізація* – 1) глибинне багатofакторне явище, що характеризує трансформацію всіх видів суспільних відносин: політики, економіки, релігії, культури, освіти, котрі рухаються у напрямі відкритості світу; 2) неперервний історичний процес універсалізації й гомогенізації світу за рахунок посилення відкритості кордонів. Ключовим поняттям його сутності є «посилення взаємозалежності», що трансформує різноманітні частковості в одне ціле, перетворюючи світове співтовариство у світове суспільство. Результатом цього процесу є формування певних загальноприйнятих правил спільного проживання на планеті, тобто створення загальнолюдської цивілізації та адекватної їй цілісної системи соціально-економічного, гуманітарного і політичного устрою.

2. *Глобалізація освіти* – глобалізація освіти, що трактується як кросс-культурна структура інтернаціональної, міждержавної наукової і культурної взаємодії в усіх галузях розвитку соціуму містить множину знанневих і ціннісних пластів, котрі співіснують у контексті взаємозбагачення. Глобалізація вищої освіти – зовнішня макро-соціо-економічна тенденція, у результаті якої національні провайдери вищої освіти експортують освітні послуги в інші країни. Глобалізація має безпосередній та опосередкований вплив на системи вищої освіти: перший стосується переважно збільшення фінансування науково-освітньої сфери за рахунок додаткових інвестицій, другий – пов'язаний з необхідністю встановлення відповідності отримуваних студентами знань і навичок потребам ринку праці, що швидко змінюється з економічної та технологічної точки зору.

3. *Глобальний ринок освітніх послуг* – система відносин між виробниками, постачальниками і споживачами освітніх послуг. Послуги надаються громадянам за межами їхніх країн, а також іноземними установами на внутрішніх ринках, у тому числі з використанням інформаційних та мережних технологій. Для сучасного глобального ринку освітніх послуг характерні такі тенденції: зростання масштабів ринку та обсягів продажів освітніх послуг, міжнародної мобільності студентів, викладачів і дослідників; інтернаціоналізація вищої освіти і розвиток транснаціональної освіти; посилення конкуренції і поява нових гравців на ринку; значне підвищення активності навчальних закладів в умовах світової фінансової кризи; зміна низкою держав експортно-імпоротної політики у сфері освіти; формування регіональних ринків освітніх послуг; розроблення нових стратегій експорту освітніх послуг; створення освітніх кластерів, шляхом злиття академічних установ або приєднання окремих інститутів в якості факультетів університетів; прискорене зростання міжнародних університетських мереж; підвищення ролі і частки консалтингу та тестування пропонованих освітніх послуг; розширення кола міжнародних і національних провайдерів, у тому числі за рахунок

непрофільних структур; підвищення уваги до якості освітніх послуг з боку різних учасників ринку освітніх послуг; створення і розвиток мережних структур, які об'єднують різних учасників ринку освітніх послуг; перехід від масового набору студентів до пошуку кращих і талановитих.

4. *Глобальний ринок праці* – це система відносин, що складається між державами з метою узгодження попиту та пропозиції робочої сили, регулювання її міждержавних потоків, оплати праці та соціального захисту в умовах транснаціоналізації національних економік. Ці відносини виникають у зв'язку з нерівномірністю розміщення капіталу і людських ресурсів у різних країнах світу, а також з відмінностями в їх відтворенні на національному рівні. В умовах поглиблення глобалізаційних процесів у світовому господарстві, що виявляються у зростанні взаємозалежності країн і їх регіональних груп, національні ринки праці, як і ринки товарів, послуг і капіталів, все більше втрачають свою відокремленість, що призводить до утворення так званого «спільного ринку праці». Формування глобального ринку праці відбувається двома шляхами: по-перше, через міграцію робочої сили і капіталу і, по-друге, через поступове злиття національних ринків праці, внаслідок чого усуваються юридичні, етнічні, культурні та інші перешкоди між ними. Становлення і розвиток глобального ринку праці є свідченням того, що інтеграційні процеси охоплюють не лише економічну і технологічну сфери, а й соціальні та трудові відносини, які набувають глобальних характеристик.

5. *Інтернаціоналізація вищої освіти* – процес, у межах якого цілі, функції та організація надання освітніх послуг на рівні післясередньої освіти набувають міжнародного, міжкультурного та глобального вимірів. Інтернаціоналізаційні процеси в освіті поєднують дві сфери впливу: зовнішню (internationalization abroad) та внутрішню (internationalization at home) інтернаціоналізацію, а саме: 1) внутрішня інтернаціоналізація вищої освіти полягає у реалізації стратегій та підходів щодо запровадження міжнародного виміру у зміст й організацію освітньо-наукової діяльності будь-якого ВНЗ, тобто внесення університетами глобальних і компаративних компонентів у навчальні плани, програми, проекти наукових досліджень, а також залучення іноземних студентів, викладачів, науковців і, навіть, цілих наукових шкіл до навчального процесу; 2) зовнішня інтернаціоналізація покликана позиціонувати ВНЗ та всіх його зацікавлених осіб (студентів, викладачів, науковців, менеджерів та ін.) на міжнародному ринку освітніх і дослідницьких послуг. Як правило вона проявляється у академічній (студенти) та професійній (викладачів) мобільності, розташуванні філій багатоканального фінансування за кордоном та інституційному партнерстві.

6. *Комерціалізація* – трансформація діяльності навчальної інституції (системи вищої освіти) на комерційну основу з метою досягнення прибутків; включення нових товарів і технологій у комерційну діяльність.

7. *Коннективізм* – (від англ. Connect – з'єднувати) мережний метод організації навчання, що ґрунтується на принципах педагогічної інноватики і передбачає різноманітність підходів до навчання, ключовим з яких є формування мережі для прийняття рішень.

8. *Маркетизація* – тенденція розвитку (транснаціональної) вищої освіти, що відображає створення позитивного іміджу навчального закладу чи освітніх послуг на глобальному ринку.

9. *Мобільність* – здатність суб'єкта транснаціональної вищої освіти до переміщення як фізично, так і віртуально на основі ІКТ.

10. *«Піщаникова група»* університетів Австралії – найстаріші ВНЗ, засновані у колоніальні часи (1788р. – 1901р.) та до Першої світової війни (1914 – 1918 рр.). Їх назва походить від типу каменю (піщаник), з якого вони побудовані. Цими університетами є: Університет Сіднею, Університет Мельбурну, Університет Аделаїди, Університет Тасманії, Університет Квінсленда, Університет Західної Австралії.

11. *Провайдер* – (від англ. Provider – постачальник) той, хто надає або забезпечує необхідними товарами чи послугами.

12. *Процедура «due diligence»* (від англ. Due diligence – юридична експертиза) – збір й аналіз усебічної інформації про потенційного партнера.

13. *Регіональний освітній центр (хаб)* (від англ. Hub – центр уваги, діяльності, мережі, регіону) – цілеспрямовані сплановані зусилля щодо формування критичної маси місцевих і міжнародних суб'єктів, стратегічно залучених до ініціатив у сфері освіти, професійної підготовки, виробництва знань та інновацій. Поняття *«сплановані зусилля»* означає, що центр є заздалегідь продуманим проектом і, як правило, передбачає відповідні стратегії, політику та інвестиції. Іншими словами, освітній центр – це більше, ніж випадкова взаємодія окремих зацікавлених осіб, що працюють у галузі освіти. Акцент на плануванні зменшує ймовірність того, що це просто брендинг певної ініціативи. Застосування поняття *«критичної маси»* означає, що існує більше ніж один суб'єкт діяльності, яка передбачає низку заходів. Це означає, що одна філія зарубіжного університету, або франчайзингова програма, або науково-технологічний парк не є освітнім центром/хабом. Хаб відрізняється від транснаціональних форм індивідуальної й інституційної мобільності саме їх поєднанням в межах спланованої або узгодженої ініціативи. Поняття *«критичної маси»* навмисно виходить за межі випадкового набору різних форм транснаціональної вищої освіти, оскільки означає наявність ключової комбінації визначених учасників задля гарантування того, що значення усіх компонентів центру як цілого явища є значно більшим, ніж сума його окремих частин. Використання поняття *«місцеві й міжнародні суб'єкти»* означає, що

освітній центр залучає внутрішніх й іноземних учасників. Ними можуть бути місцеві, регіональні й міжнародні студенти, науковці, освітні інституції, підприємства, організації, науково-дослідницькі центри тощо. Термін «суб'єкт» використовується інклюзивним чином, щоб охопити провайдерів, виробників і користувачів різноманітних освітніх послуг, зокрема професійної підготовки, розповсюдження знань. Суб'єкти можуть відрізнятися в залежності від цілей і функцій центрів, тому їх типи навмисно не визначено. Поняття «стратегічне залучення» займає центральне місце у визначенні, оскільки воно підкреслює усвідомлений характер взаємодії або відносин між суб'єктами. Попри те, що сутність взаємодії може відрізнятися в різних центрах, основний принцип полягає у наявності доданої вартості за умови співпраці й взаємозв'язку суб'єктів. Це не заперечує розгортання конкуренції між суб'єктами, які пропонують подібні послуги або продукти, але плюси від залучення до стратегічних й інтерактивних ініціатив переважають мінуси. Характер і кількість взаємодій не обмежена, враховуючи різноманітність місцевих і міжнародних організацій та користувачів. Поняття «ініціативи у галузі освіти, навчання, продукування знання та інновації» відображає широкий спектр видів діяльності освітніх центрів та їх результатів, у залежності від типу центру, пріоритетів окремих суб'єктів і стратегічних планів спонсорів. Також у визначенні поняття «освітній центр» не застосовуються фізичні або просторові межі задля уникнення будь-яких обмежень. Ключовим поняттям у визначенні є «стратегічно пов'язане й залучене до спільної транснаціональної освітньої діяльності об'єднання місцевих і міжнародних суб'єктів з метою досягнення своїх індивідуальних та колективних цілей, незалежно від міста, регіону чи країни розташування».

14. *Реляційний* – (від лат. *Relativus* – відносний) виражає відношення; пов'язаний з виразом відносин між чимось.

15. *Розвинені англомовні країни* – група країн, що займають панівне становище у світовій економіці. У цих країнах проживає 15 – 16% світового населення, але вони при цьому виробляють $\frac{3}{4}$ валового світового продукту і створюють основну частину економічного і науково-технічного потенціалу світу. За класифікацією ООН, МВФ та Світового Банку до економічно й соціально розвинених англомовних країн входять, зокрема Австралія, Велика Британія, Канада, Нова Зеландія, США.

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

17. *Стейкхолдери* – (від англ. Stakeholders – зацікавлені сторони, зацікавлені особи) фізичні і юридичні особи, які мають легітимний інтерес у діяльності організації, тобто певною мірою залежать від неї або можуть впливати на її діяльність. Іноді їх називають групами інтересів або групами впливу.

18. *Стратегія* – загальний план певної діяльності, що маркується тривалим періодом, способом досягнення складної мети. Стратегію можна розглядати як довготривалий, послідовний, конструктивний, раціональний, підкріплений ідеологією, стійкий до несприятливих умов середовища план, який постійно аналізується та контролюється у процесі реалізації та цілеспрямований на досягнення успіху.

19. *Тенденція* – (від лат. Tendo – направляю, прагну) напрям у розвитку чого-небудь; напрям та якісні показники змін, що відбуваються під впливом історичних, соціальних та економічних трансформацій у суспільстві.

20. *Товаризація* – процес збільшення обсягів виробництва товарів і послуг для продажу на ринку.

21. *Транснаціональна вища освіта* – вища освіта, що відбувається в умовах, де викладачі, студенти, програми, курси, інституції перетинають національні юрисдикційні кордони. Транснаціональна вища освіта включає вищу освіту, що надається державним / приватним, неприбутковим / прибутковим провайдером. Вона передбачає багато варіантів реалізації у континуумі від безпосереднього / обличчям до обличчя (різні форми студентської та провайдерської мобільності) до дистанційного навчання (використання низки технологій, включаючи е-навчання).

22. *Університети «Групи Расселла»* – 24 провідні університети Великої Британії, що дотримуються найкращих практик у дослідженнях, викладанні й навчанні, а також мають неперевершений досвід зв'язків з бізнесом і державним сектором країни й усього світу. До групи, зокрема, входять університети Бірмінгему, Бристоля, Кардіфу, Единбургу, Глазго, Ліверпуля, Манчестера, Ньюкаслу, Ноттінгему, Уорвіку та Лондона.