

Анісімова О. Ю.

кандидат економічних наук, науковий співробітник відділу статистики та аналітики фінансування освіти ДНУ «Інститут освітньої аналітики», Київ, Україна, olgaanisimova@ukr.net
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6721-3030>

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: МОДЕЛІ ТА МЕХАНІЗМИ

Анотація. Статтю присвячено визначенню сутності, основних моделей та механізмів інтернаціоналізації вищої освіти. Проведено аналіз основних етапів розвитку цього процесу, основних форм і моделей його реалізації. Окреслено роль міжнародних об'єднань закладів вищої освіти (ЗВО) у поширенні процесу інтернаціоналізації вищої освіти. Встановлено, що інтернаціоналізація вищої освіти стимулює конкуренцію між ЗВО, внаслідок чого підвищується якість надання освітніх послуг. На сучасному етапі розвитку вищої освіти основною причиною зростання чисельності студентів, які навчаються за кордоном, виступають ринкові процеси, а не державна політика або питання надання допомоги. Зроблено висновок, що міжнародний ринок освітніх послуг перетворюється в сектор економіки, який стрімко розвивається та центральними елементами якого є міжнародний маркетинг освітніх установ і цілеспрямований набір іноземних студентів.

Ключові слова: інтернаціоналізація вищої освіти, Болонська декларація, спільний європейський науковий простір, масові відкриті онлайн програми, інтелектуальна міграція.

Літ. 31.

JEL classification: : I21, I23, I28.

В епоху глобалізації все більшого поширення набуває тенденція інтернаціоналізації вищої освіти, що стає невід'ємною складовою національних стратегій розвитку систем освіти. Інтернаціоналізація відбувається не лише на загальнонаціональному рівні, але й на рівні окремих ЗВО, які активно долучаються до цього процесу для підвищення свого міжнародного рейтингу. Саме це явище є відносно новим, тож існує декілька підходів до його визначення.

Питанню інтернаціоналізації вищої освіти приділяється достатньо уваги в науковій літературі. Серед науковців, які активно досліджували

цю проблему, можна виділити Дж. Білена, Х. ДеВіта, К. Керра, Ф. Ханарда, Дж. Найта, Дж. Котса, Дж. Гудзика, К. Скотта, Б. Ліска, М. Вілборга тощо.

Метою нашої статті є визначення сутності процесу інтернаціоналізації вищої освіти, аналіз основних моделей та механізмів його реалізації.

В сучасному дискусії існують різні визначення поняття «інтернаціоналізація освіти», що ґрунтуються на Болонській декларації 1999 року і публікаціях ряду авторів, а також виникають внаслідок внесення змін до Генеральної угоди з торгівлі та послуг (GATS), яка поширюється на послуги, що надаються ЗВО.

© Анісімова О. Ю., 2019

Найчастіше наводяться дві протилежні думки. Перша з них (в основному прийнята ЗВО) полягає в тому, що інтернаціоналізація вищої освіти включає широке коло науково-дослідної та освітньої міжнародної діяльності, а також феномен академічної мобільності. Інша думка, яку підтримують прихильники глобалізації вищої освіти, представляє інтернаціоналізацію вищої освіти як міжнародну торгівлю освітніми послугами [1].

Відповідно до Болонської декларації 1999 року необхідною умовою для інтернаціоналізації освіти в країнах Європейського Союзу (ЄС) є таке реформування систем вищої освіти, щоб вони були більш порівнянними. Сьогодні результати цього процесу пов'язані переважно з успішним впровадженням триступеневої освіти (бакалавр, магістр, доктор) і Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS). На додаток до цих основних структурних змін реформа спрямована на надання всебічної підтримки ЗВО в обміні студентами, вченими і педагогами. Зазначені заходи усунуть перешкоди на шляху створення інтегрованого єдиного європейського наукового простору European Research Area (ERA) [2].

Наведені результати є очевидним успіхом Болонського процесу, але багато дискусій роблять наголос на відмінності якості освіти в різних країнах і університетах. В умовах суспільства знань, що базується на таких принципах як знання, глобалізація та сучасні інформаційні і телекомунікаційні технології, необхідно в навчальних планах акцептувати зміни, спадкоємність і обумовленість теоретичних і технічних дисциплін,

а також забезпечити можливість порівняти результати навчання та якість освітніх послуг в різних ЗВО. Оскільки ринок вищої освіти стає інтернаціональним, то він стимулює національні освітні системи у всьому світі, а також і самі університети, до створення сучасних концепцій і систематичного поліпшення якості освіти з метою забезпечення конкурентоспроможності в глобальному світі [3].

Застосування принципів інтернаціоналізації освіти в відповідних документах ЄС розглядається у вузькому контексті якості діяльності освітніх установ і перспектив працевлаштування їх випускників. Таким чином, університети повинні бути набагато активнішими, їм належить постійно підвищувати якість наукових досліджень та освітніх послуг з метою забезпечення конкурентоспроможності випускників. Інтернаціоналізація є ефективним засобом досягнення зазначених цілей [4].

Інтернаціоналізація вищої освіти привертає все більшу увагу в професійних колах і в середовищі громадського суспільства в зв'язку із формуванням глобальних науково-освітніх мереж і транскордонних інтелектуальних просторів. К. Керр виділяв три історичних етапи, що визначили розвиток міжнародних освітніх процесів:

- становлення університетів в середні віки і в епоху Ренесансу на базі «конвергентної моделі» універсальної освіти – без дроблення спеціальностей;
- розвиток університетів держав-націй у дусі «дивергентної моделі» освіти, в основі якої лежить підготовка фахівців в конкретних,

часто вузьких, областях і в якій вища освіта служить економічним і адміністративним інтересам держав-націй, виступає основним джерелом модернізації та формування національної ідентичності;

- період другої половини ХХ століття, який характеризується змішанням обох моделей – «космополітичні університети», що перетворилися, завдяки включенню в глобальний освітній універсум на ефективних агентів держав на світовій сцені в контексті ускладнення і поглиблення міжнародних взаємозв'язків [5].

Ми переживаємо період розквіту саме цієї стадії еволюції вищої школи. Вона готувалася, проте, задовго до краху біполярності. Генезу моделі можна віднести до періоду після Другої світової війни, коли інтернаціоналізація освіти отримала додатковий імпульс до розвитку під впливом суперництва США і СРСР. Взаємодія в цій області визначалася конкуренцією за сфери впливу в третій країнах, в тому числі на периферії двох систем.

З 1990-х років починається формування сучасного етапу глобальної академічної матриці. Вона стала вибудовуватися відповідно до логіки ринкової економіки, що проявляється в зростаючій комерціалізації науково-освітньої сфери. Виникають «підприємницькі університети», що діють як економічні агенти і в науково-освітній сфері, і у сфері послуг на національному, регіональному або локальному рівнях (як приклад – Манчестерський університет). Поширення цієї моделі було пов'язано з підвищенням попиту на вищу освіту, особливо в Азії, а також з розши-

ренням доступу до неї і, зокрема, до міжнародних програм в різних університетах, в яких навчання ведеться англійською мовою для іноземних громадян. З огляду на зростаючу готовність держав, студентів та їхніх сімей інвестувати в освіту за кордоном, підприємницькі університети включилися в активну конкуренцію за перспективні ринки [6; 7].

Принагідно варто зазначити, що зростання конкуренції в цій сфері призвело до підвищення ролі маркетингу і таких (спрощених і упереджених) інструментів, як міжнародні рейтинги. Показово, що тенденція до комерціалізації спостерігається і в традиційно більш консервативних країнах континентальної Європи. Іншим важливим фактором формування нового глобального простору вищої освіти стає розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Університети використовують їх як для реклами послуг, що надаються, так і для організації дистанційних навчальних програм. Не в останню чергу сплеск активності в сфері міжнародної освіти пов'язаний з поширенням масових відкритих онлайн програм (mass open online courses – MOOC), що дозволяють (поки безкоштовно) пройти курс, розроблений престижними освітніми закладами [8].

Настав той момент історичного розвитку світової системи вищої освіти, коли національна відособленість ЗВО все більше вступає в конфлікт з наслідками і перспективами інтернаціоналізації та глобалізації. Цей фундаментальний конфлікт проявляється в різних питаннях і проблемах: визнання університетських дипломів, спеціалізацій та оцінок,

розвитку міжнародних форм оцінки якості, питаннях міжнародної акредитації. Щоб запропонувати реальні кроки з подолання цього конфлікту, потрібно проаналізувати основні форми і характеристики, проблеми та перспективи інтернаціоналізації вищої освіти [9].

Найвідоміша форма інтернаціоналізації вищої освіти – це мобільність студентів – виїзд певного числа студентів для навчання за кордон. Звичайно, відрядження студентів на навчання в інші країни – явище не нове, і певні регіони стикаються з цим вже давно. Більшість європейських країн уже багато років має постійний приплив студентів зі своїх колишніх колоній. Значна частина молоді з країн Латинської Америки прагнуть отримати диплом в університетах США та Канади. У період «холодної війни» ЗВО Радянського Союзу і Східної Європи залучали студентів з держав зі схожою ідеологією. За останні 40 років темпи зростання потоків студентів, які перетинають національні кордони для здобуття вищої освіти, перевищили темпи поширення самої вищої освіти. За даними ЮНЕСКО рівень міжнародної мобільності студентів зріс за останні 25 років на 300 %. На думку експертів до 2025 року число студентів, які навчаються за кордоном, становитиме 4,9 млн осіб [10].

Мобільність студентів стимулюється різними державними і регіональними програмами. Багато країн укладають двосторонні і багатосторонні угоди в цій галузі. Найбільш відомі європейські програми – «Еразмус» (1987 р.) та «Сократ» (1995 р.). Програма «Еразмус» і пов'язані з нею схеми мобільності, такі як «Комет»,

«Лінгва» тощо, ставили за мету створення європейської моделі вищої освіти. Студентський обмін розглядається як потужний засіб розвитку загальноєвропейського ринку фахівців і кваліфікованих працівників [11].

Крім більш-менш організованих схем студентської мобільності існує і спонтанне переміщення студентів поза рамками будь-яких програм. Ця спонтанна мобільність є результатом цілого ряду факторів, що відбивають діючі на ринку освітніх послуг стратегії «проштовхування» і «витагування». З одного боку ЗВО, прагнучи збільшити пропозицію своїх програм, активно просувають їх на зарубіжних ринках. Вони відкривають свої філії і зарубіжні кампуси в інших країнах, укладають договори про співпрацю з місцевими закладами освіти, використовують дистанційні технології навчання тощо, тобто проштовхують свої освітні послуги і продукти по каналу розподілу, поки вони не досягнуть цільового споживача [12].

З іншого боку, національні відмінності в доступі до освіти, кількісні обмеження в наборі студентів на певні спеціальності змушують студентів з цих країн шукати можливості отримати освіту за кордоном. Важливу роль у залученні студентів на освітні програми Великої Британії, Франції, США відіграють мовні та культурні фактори. Домінування англійської мови, як основної в сучасній науці і в якості найбільш часто вживаної другої мови, зумовило той факт, що поряд з США і Великою Британією в список країн, що приймають найбільшу кількість іноземних студентів, увійшли також Канада і Австралія. Зростання в цілому ряді країн попиту на освітні

програми ЗВО зазначених країн призвело до створення нових каналів розподілу освітніх послуг: почали виникати спеціалізовані агентства і консалтингові компанії, що виступають посередниками і консультантами при вступі до ЗВО [13].

Міжнародна мобільність студентів є не тільки міжконтинентальним, а й регіональним явищем. Процес інтеграції регіональних економік стимулює мобільність студентів, і в цьому відношенні такі міжнародні угоди, як NAFTA, ASEAN або АПЕС, зіграли велику роль. Спеціально створена програма «Нордплюс» – програма студентського обміну між північними європейськими країнами – ґрунтується на привабливому принципі фінансування: «гроші йдуть за студентом». За цією програмою ЗВО скандинавських країн отримують фінансування в залежності від кількості студентів, які записалися на їх програми. Причому, фінансування виділяється як на студентів з певної країни, так і на громадян країн, об'єднаних таким договором.

Поступово потоки іноземних студентів, які перетинають національні кордони для здобуття вищої освіти, стали сприйматися країнами-реципієнтами скоріше як торгівля ніж допомога, оскільки в багатьох випадках іноземні студенти повністю оплачують своє навчання. У багатьох освітніх установах, що приймають іноземних студентів, особливо в англомовних країнах, дохід, отриманий за рахунок повної оплати навчання іноземними студентами, є істотним додатком до бюджету ЗВО, який щорічно скорочується. Без такого додаткового доходу багато ЗВО просто не могли б існувати [14].

Отже, причиною зростання чисельності студентів, які навчаються за кордоном, на сучасному етапі розвитку вищої освіти все більше є ринкові процеси, а не державна політика або питання надання допомоги. Міжнародний ринок освітніх послуг перетворюється в сектор економіки, що стрімко розвивається, центральними елементами якого є міжнародний маркетинг освітніх установ і цілеспрямований набір іноземних студентів. Приклад Австралії показує, що політика активного маркетингу програм ЗВО і безпосереднього пошуку та набору іноземних студентів виявилася продуктивною, принаймні, з економічної точки зору.

Хоча мобільність викладацького складу не так добре досліджена, як сфера мобільності студентів, її можна вважати другою за важливістю формою інтернаціоналізації вищої освіти. Традиційно міжнародна мобільність професорсько-викладацького персоналу включає дослідження і наукову роботу, але в ряді регіонів і в певних галузях освіти, таких як менеджмент і ділове адміністрування, існують спеціальні схеми регіонального і міжнародного тренінгу для молодих дослідників і викладачів.

Як і у випадку з мобільністю студентів, тут існують сильні географічні відмінності в потоках. На одному полюсі в цьому процесі стоять країни з високим рівнем наукової імміграції в результаті цілеспрямованого залучення наукового персоналу для подальшої розбудови системи вищої освіти (наприклад, як це було в Гонконзі), а на іншому – країни з низьким рівнем інтернаціоналізації професорсько-викладацького складу. До останніх відносяться, в основному,

країни з високим рівнем національної однорідності, що використовують тільки рідну мову в навчанні [15].

США і Велика Британія є найбільшими експортерами наукових ресурсів, але в той же час кафедри їх університетів дуже привабливі для зарубіжних фахівців. В цьому можна переконатися, якщо звернути увагу на склад висококваліфікованих наукових кадрів, серед яких чимало представників зарубіжних країн.

У сучасному світі міждержавна трудова міграція стає все більш диференційованою за професійними, кваліфікаційними, освітніми ознаками, а інтелектуальна трудова міграція виділяється в якості окремого виду міграції. Інтелектуальна міграція – це міграція наукових і викладацьких кадрів високої кваліфікації, реально або потенційно зайнятих науковими дослідженнями і розробками, а також обслуговуванням цієї галузі. Як і будь-яка трудова міграція зовнішня інтелектуальна міграція може бути тимчасовою і постійною. Тимчасова являє собою одну із форм міжнародної наукової співпраці, постійна – рівнозначна еміграції і отримала назву «brain drain» – «видтік мізків». У найширшому сенсі, це виїзд з країни будь-яких фахівців, які займаються кваліфікованою інтелектуальною або творчою працею, а також потенційних фахівців – студентів, аспірантів і стажистів. Існують дві концепції інтелектуальної міграції:

1. Концепція обміну знаннями та досвідом (brain exchange) обґрунтовує міграцію людей в пошуках нового місця прикладання праці з урахуванням кваліфікації та професії. І «приплив умів» (brain gain), і «відтік умів»

(brain drain) характерні для всіх економік і припускають двосторонній обмін інформацією про становище в країні-експортері і країні-імпортері. Це відомості про ринки праці, фінанси, товарні ринки, умови життя.

2. Концепція «розтрати умів» (brain waste) розглядає інтелектуальну еміграцію як чисту втрату для сукупної робочої сили країни-експортера. Вважається, що відтік кваліфікованих кадрів загрожує соціально-економічному розвитку країни та призводить до зниження рівня життя населення. До специфічних причин виникнення інтелектуальної міграції можна віднести прагнення отримати додатковий досвід, а також можливість займатися роботою, що не доступна на батьківщині. Інтеграція систем вищої освіти є при цьому стимулюючим фактором.

Часто процеси студентської та викладацької мобільності бувають настільки взаємопов'язані, що розділити їх дуже важко. Прикладом можуть служити програми мобільності аспірантів і докторантів. Багато аспірантських програм європейських і американських ЗВО (doctoral programs, ступінь Ph.D.) включають компоненти навчання (так званий taught component), досліджень і викладання на бакалаврському рівні [16].

Європейські ЗВО об'єднуються для заохочення мобільності аспірантів. Так, була створена мережа шкіл бізнесу, що пропонує докторські програми (European Doctoral Education Network – EDEN). Ця система функціонує в рамках Європейського Інституту досліджень в галузі менеджменту (European Institute of Advanced Studies in Management), створеного в 1972 р. у формі співдружності провід-

них дослідників в цій галузі (включаючи такі напрями: облік, фінанси, управління персоналом, економіка, інформаційні системи в бізнесі, міжнародний бізнес, маркетинг, управління операціями, стратегічний менеджмент тощо). За щорічний внесок в 4000 євро ЗВО, що вступає до цієї організації, отримує доступ до мережі, яка об'єднує понад 20000 професорів і дослідників; можливість участі у всіх семінарах і конференціях; допомогу у встановленні академічних та дослідницьких контактів в Європі; доступ аспірантам до мережі спеціальних аспірантських програм і семінарів; допомогу та консультації в управлінні проектами, фінансованими ЄС [17].

Програми студентської та викладацької мобільності розвивалися з метою стимулювання інтернаціоналізації навчальних планів, тобто впровадження змін в навчальні плани співпрацюючих ЗВО і факультетів. Оскільки навіть в об'єднаній Європі існує величезна різноманітність національних систем вищої освіти, прагнення інтернаціоналізувати навчальні плани і привнести в них спільні європейські елементи могло бути реалізовано тільки через проекти мобільності [18].

Внесення змін до програми ЗВО завжди зустрічали опір в академічному середовищі. Вудро Вільсон, будучи президентом Принстонського університету, сказав, що «легше перенести кладовища, ніж змінити навчальні програми» [19, р. 474].

Це висловлювання афористично показує основне протиріччя в розвитку вищої освіти на сучасному етапі. З одного боку, усвідомлюючи необхідність відповідати складному

процесу безперервного і стрімкого оновлення знань, ЗВО прагнуть удосконалювати свої освітні програми, пропонувати наймодерніші галузі знання. З іншого – в освіті, як і раніше, високо цінуються традиції, і незмінність деяких атрибутів вищої освіти є певним сигналом високої якості пропонованих програм. Не дарма багато ЗВО прагнуть простежити свою історію, пов'язуючи своє виникнення з найдавнішими освітніми закладами. Тривалість перебування провайдера послуг на ринку, його престиж і ім'я завжди були основою довіри до якості пропонованих їм послуг. У сфері освітніх послуг такі критерії якості мають ще більшу вартість [20].

У цьому питанні небезпечні обидві крайності: ЗВО не може на угоду збереження традицій відмовитися від розвитку, запровадження нових програм, нових технологій навчання. Для закладу освіти дуже важливо постійно бути в курсі подій на ринку змін, але й не варто ЗВО сліпо слідувати тільки запитам ринку.

Дієвим стимулом інтернаціоналізації програм навчання є зростаючий вплив міжнародних професійних об'єднань. Швидко зростання міжнародної торгівлі професійними послугами спонукало представників багатьох професій організувати свою діяльність на міжнародному рівні. Ці професійні об'єднання серйозно взяли за вирішення таких питань, як гарантія якості, мінімальні стандартні вимоги, критерії професіоналізму, акредитація тощо.

Архітектори, психологи, бухгалтери та багато інших намагаються розробити міжнародні стандарти, що могли б привести до більшої узгодженості навчальних планів і критеріїв

якості. Часто подібні професійні стандарти реалізуються міжнародними організаціями. Наприклад, ЄС розглядає питання про стандартні мінімальні вимоги до освіти в зв'язку з мобільністю робочої сили. Угоди про вільну торгівлю, наприклад, NAFTA і ASEAN, містять положення про взаємне визнання процедур ліцензування і сертифікації професійних послуг. У зв'язку з цим, багато ЗВО переглядають свої навчальні плани відповідно до подібних директив [21].

Питання уніфікації вимог до освітніх програм знайшли своє відображення в Болонському процесі, результатом якого став перехід на дворівневу систему вищої освіти. Багато критиків Болонської декларації звинувачували її розробників в «американізації» європейської вищої освіти, забуваючи, що дипломи *Bakkalaureus* і *Magister* існували практично у всіх європейських університетах аж до XIX ст.

Програми з міжнародної тематики або з вагомою міжнародною компонентою набули в останні роки велику популярність у багатьох європейських країнах. Це відбувається не тільки в традиційно відкритій ідеям міжнародного співробітництва Голландії, але й у Франції і Німеччині, країнах, які відомі дуже обережним ставленням до міжнародних нововведень у своїй освіті. Проте і у Франції, і в Німеччині росте число програм, в яких викладання ведеться англійською мовою [22; 23].

Слід зазначити, що при всій підтримці програм мобільності регіональними організаціями, при всій прихильності до них ЗВО, основною метою інтернаціоналізації є не відрядження за кордон усіх студентів,

а доступність результатів інтернаціоналізації саме вдома. Не дарма одна зі спеціальних груп Європейської Асоціації міжнародної освіти (EAIE) так і називається «інтернаціоналізація вдома» (*Internationalisation at Home – IAH*). Саме ця форма інтернаціоналізації робить результати міжнародного співробітництва доступними всім студентам без винятку.

Щораз більше ЗВО, розташованих у відомих академічних центрах, не задоволені кількістю студентів, які приїжджають до них на навчання. Вище вже йшлося про економічну привабливість прийому іноземних студентів, які приносять ЗВО додатковий дохід. Крім того, деякі ЗВО вже відчули певні труднощі, коли потік студентів з однієї країни або регіону стає таким, що його доводиться обмежувати, щоб не перетворити міжнародну програму в національну. Іншою проблемою стала епідемія атипової пневмонії в Китаї, що загрожувала залишити аудиторії деяких ЗВО практично порожніми [24].

ЗВО намагаються поєднати набір іноземних студентів з розширенням пропозиції своїх освітніх послуг на перспективних ринках, організовуючи закордонні відділення і філії, що повністю підзвітні основному закладу освіти. Ця тенденція показує зрушення в процесі інтернаціоналізації від попиту до пропозиції. Якщо країна, в якій розташована філія, юридично визнає іноземний диплом, то студенти можуть навчатися за програмою іноземного ЗВО від початку і до самого випуску [25].

У деяких випадках ці філії розглядаються місцевими закладами як втручання в систему вищої освіти і національну політику, тому що вони

пропонують програми, розроблені іноземною мовою на матеріалах іншого ринку і розраховані, в основному, на забезпечених студентів. Подібна форма інтернаціоналізації навчальних планів особливо характерна для країн, що розвиваються. Наприклад, голландський інститут готельного менеджменту з Леувардена створив цілу мережу своїх програм під назвою «глобальний кампус». Практично без змін програми цього ЗВО пропонуються в Катарі, Індонезії, Арубі та інших країнах [26; 27].

Багато закладів освіти укладають угоди про співпрацю, що стосуються різних аспектів викладання і навчання. Дуже часто ці угоди пов'язані з обміном студентами та/або викладачами. У деяких випадках ці зв'язки переростають в консорціуми та мережі вищої освіти. Як правило, подібні об'єднання освітніх закладів мають досить обмежені права. Їх розглядають швидше як добровільні об'єднання ЗВО для реалізації конкретних освітніх проектів. Але проведена учасниками консорціумів і мереж ЗВО робота по узгодженню вимог і освітніх стандартів безсумнівно сприяє просуванню ідеї інтернаціоналізації вищої освіти. У таких програмах питання контролю якості вирішується ЗВО, який пропонує свою програму за кордоном. Оскільки здійснити цей контроль на практиці не так вже й легко, існують спеціальні системи акредитації таких програм як національними, так і міжнародними організаціями.

Більш глибока взаємодія між закладами освіти передбачається при укладанні ними різних угод про запровадження узгоджених освітніх

програм. «Глобальний альянс транснаціональної освіти» (GATE) – міжнародне об'єднання, що включає бізнес-організації, ЗВО та урядові структури, що займаються питаннями забезпечення якості, акредитації та сертифікації програм, пропонованих за межами своєї країни. Ця організація передбачає кілька варіантів угод між ЗВО:

- франчайзинг – за договором франшизи зарубіжний ЗВО видає місцевому освітньому закладу дозвіл використовувати свої освітні програми і видавати свої дипломи на взаємно узгоджених умовах;

- програми-близнюки – такі договори між ЗВО різних країн укладають для пропозиції спільних програм навчання. Студенти опановують аналогічні курси, навчаються за однаковими підручниками і здають однакові іспити, при цьому викладачами є, зазвичай, місцеві педагоги;

- взаємне визнання програм – на відміну від попереднього договору, ЗВО, що співпрацюють, не розробляють спільних програм. Студенти зараховуються на програми ЗВО іншої країни і всі отримувані ними оцінки визнаються дійсними в їх рідному закладі. Або студенти можуть навчатися в місцевому інституті на одному етапі, отримуючи оцінки, що визнаються освітньою установою іншої країни, щоб потім пройти в цьому ЗВО програми наступного етапу навчання [28].

Цікавим прикладом такого визнання є система подвійного диплома серед європейських ЗВО, що пропонують бакалаврські програми по міжнародному бізнесу та діловому адмініструванню. Заснована ця система на двосторонніх договорах

про співпрацю, але оскільки багато хто з її учасників пов'язані такими договорами між собою, вона перетворилася в цілу партнерську мережу. Зіставивши свої програми і навчальні плани, ЗВО домовилися видавати дипломи студентам з ЗВО-партнера, якщо ті навчалися у них протягом року і виконали ряд обумовлених вимог. Плату за навчання студенти вносять тільки в свій ЗВО, що дозволяє їм економити не тільки час, а й кошти. Після закінчення ЗВО студенти додатково до диплому можуть отримати ще й повноцінний диплом ЗВО-партнера. Ця система включає ЗВО Франції, Німеччини, Нідерландів, Великої Британії, Іспанії та Росії. У програмах цього типу питання контролю якості спільно вирішується ЗВО-партнерами [29].

Важливою політичною проблемою в рамках Болонського процесу є питання спільних програм. На зустрічі в Празі в 2001 р. міністри освіти європейських країн закликали ЗВО «прискорити розробку модулів, курсів і навчальних матеріалів спільно з партнерами з різних країн, ставлячи своєю кінцевою метою видачу взаємно визнаних спільних дипломів» [30]. Такі програми відповідають основним завданням Болонського процесу, оскільки передбачають міжнародний контроль якості, взаємне визнання документів про вищу освіту, конвергенцію і більшу прозорість національних систем вищої освіти, розширення можливостей працевлаштування для випускників не тільки в своїй країні, але й у рамках об'єднаної Європи. Крім цього, вони збільшують привабливість європейських освітніх програм

та їх конкурентоспроможність на міжнародному ринку [31].

Отже, інтернаціоналізація вищої освіти створює нові можливості і сприяє підвищенню доступності та її якості, впровадженню інноваційних методів роботи, зміцненню міжнародного співробітництва.

Інтернаціоналізація має різні форми реалізації. Фізичне переміщення студентів і викладачів залишається найбільш поширеним. Проте, нові технології і розробки в галузі економічного і правового поля уможливають нові форми інтернаціоналізації. У низці університетів, що пропонують на комерційній основі дистанційне опанування курсів, перевага віддається більш простим технічним і програмним рішенням.

Нові організаційні форми збагачують інтернаціоналізацію вищої освіти. Так, програми дистанційного навчання означають, що фізична мобільність не є обов'язковою. Втім поєднання онлайнної і безпосередньої форм навчання дає найкращі результати, тому слід знайти відповідні комбінації, що найбільше задовольняють потреби інтернаціоналізації.

Сучасні студенти ставляться до інтернаціоналізації інакше, ніж попередні покоління, тому що інтернаціоналізація стає частиною їх повсякденного життя. Вони критично оцінюють період навчання за кордоном, чітко аналізують переваги фізичної мобільності в порівнянні з іншими формами інтернаціоналізації та обирають найбільш оптимальні.

Список використаних джерел

1. *Beelen J.* The long wait: Researching the implementation of internationalization at home. *Internationalisation revisited: New dimensions in the internationalization of higher education* / J. Beelen, H. de Wit [Eds.]. Amsterdam: CAREM, 2012. P. 9–20.
2. *De Wit H.* Misconceptions about internationalisation. *University World News*. 2011. Issue 166.
3. *De Wit H.* Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues. Netherlands : NVAO, 2010. 24 p.
4. *De Wit H., Hunter F., Howard L. and Egron-Polak E.* Internationalisation of higher education. Brussels : European Parliament, 2015. URL: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf).
5. *Kerr C.* Higher education cannot escape history: issues for the twenty first century. Suny Series Frontiers in Education, State University of New York Press, Albany, 1994.
6. *Henard F., Diamond L., Roseveare D.* Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice. A Guide for Higher Education Institutions. OECD, 2012. 51 p. URL: <https://www.oecd.org/edu/imhe/Approaches%20to%20internationalisation%20-%20final%20-%20web.pdf>.
7. *Knight J.* Higher Education in the Trade Context of GATS. *Internationalisation in Higher Education: European responses to the global perspective* / Eds.: B. M. Kehm; H. De Wit; European Association for International Education [EAIE]; European Higher Education Society [EAIR]. Amsterdam: Drukkerij Raddaaijer, 2005. P. 54–95.
8. *Ilieva R., Beck K., Waterstone B.* Towards sustainable internationalisation of higher education. *Higher Education*. 2014. 68(6). P. 875–889.
9. *De Wit H.* Globalisation and internationalisation of higher education. *Internationalisation of universities in the network society*. 2011. 8(2). P. 241–247.
10. Education at a glance 2014. URL: <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>.
11. Funding of Education in Europe 2000–2012: The Impact of the Economic Crisis. Eurydice Report. Luxembourg : Publications Office of the European Union. European Commission/EACEA/Eurydice, 2013.
12. *Hudzik J. K., McCarthy J. S.* Leading Comprehensive Internationalization: Strategy and Tactics for Action. Washington DC : NAFSA, 2012. 32 p.
13. *Cots J. M., Llorca E., Garrett, P.* Language policies and practices in the internationalisation of higher education on the European margins: an introduction. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2014. 35(4). P. 311–317.
14. Internationalisation at Home: A Position Paper / P. Crowther, M. Joris [Eds.]. Amsterdam : European Association for International Education, 2000. 42 p.
15. Internationalization of Higher Education: Study [Electronic resource] / responsible administrator M. J. Prutsch, Policy Department B: Structural and Cohesion Policies European Parliament. EU, 2015. 319 p.
16. Internationalizing the Higher Education Curriculum: An Emerging Model for Transforming Faculty Perspectives / S. Schuerholz-Lehr, C. Caws [Eds.]. *The Canadian Journal of Higher Education*. 2007. Vol. 37, № 1. P. 67–94.
17. *Knight J.* Five Truths about Internationalization. *International higher education*. 2012. № 69. P. 4–5.
18. Developing Joint Masters Programmes for Europe (March 2002 – January 2004). Results of the EUA Joint Masters Project, European University Association. 44 p. URL: <http://www.eua.be/eua/en/publications.jsp>.

19. Larkin M. Long road ahead to change veterinary education. *Journal of the American Veterinary Medical Association*. 2010. Vol. 237 (5). P. 474–478.
20. Knight J. Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalisation. Rotterdam : Sense Publishers, 2008. 241 p.
21. Scott P. Internationalisation and inclusion – Principles in conflict? *University World News*. 2012. Issue 224. URL: www.coursera.org.
22. Knight J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*. 2004. Vol. 8(1). P. 5–31.
23. Knight J. Internationalization: Elements and checkpoints. Ottawa, Canada : Canadian Bureau for International Education, 1994. 14 p.
24. Mihut G., Altbach P. G., de Wit H. Understanding Higher Education Internationalization: Insights from Key Global Publications. Springer, 2017.
25. Scott K. The global dimension: internationalising higher education. *Internationalisation in Higher Education: European responses to the global perspective* / Eds.: B. M. Kehm; H. De Wit; European Association for International Education [EAIE]; European Higher Education Society [EAIR]. Amsterdam : Drukkerij Raddaaij, 2005. P. 8–22.
26. Leask B. Internationalisation of the curriculum in action: A guide. Australian Government Office for Teaching and Learning, University of South Australia, 2012. 6 p.
27. Leask B. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*. 2009. № 13 (2). P. 205–221.
28. Wihlborg M., Robson S. Internationalisation of higher education: drivers, rationales, priorities, values and impacts. *European Journal of Higher Education*. 2017. P. 1–11.
29. Zha Qiang. Internationalization of higher education: towards a conceptual framework. *Policy Future in Education*. 2003. 1 (2). P. 248–270.
30. Towards The European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf.
31. Zaharia S. E., Gibert E. The entrepreneurial university in the knowledge society. *Higher Education in Europe*. 2005. 30 (1). P. 31–40.

Olga Anisimova

Ph. D. (Economics), SSI «Institute of Educational Analytics», Kyiv, Ukraine, olgaanisimova@ukr.net
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6721-3030>

INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION: MODELS AND FRAMEWORK

Abstract. *The article examines the definition, key models and framework of the internationalization of higher education. The analysis of the main stages in the development of the internationalization process, the main forms and models of its implementation is carried out. The main forms of implementation of the internationalization of higher education are determined. The role of the international associations of HEIs in expanding the process of the internationalization of higher education is defined. Internationalization of higher education has been found to intensify the competition between HEIs, leading to improved quality of educational services. It has been identified that the reason for the increase in the number of students studying abroad is increasingly due to market processes rather than*

government policy or assistance. Internationalization of higher education creates new opportunities and contributes to the availability and quality of higher education, the introduction of innovative methods of work in higher education systems, and the enhancement of international cooperation. Internationalization comes in many forms. The physical movement of students and teachers remains the most common. However, new technologies and developments create new possibilities for internationalization. In a number of universities offering commercially available distance learning, preference is given to simpler technical and software solutions. However, the combination of online and direct learning gives the best results, so there should be the right combinations that best meet the needs of internationalization. Today's students treat internationalization differently than previous generations because internationalization is becoming part of their daily lives. They critically evaluate the period of study abroad. Modern students clearly analyze the advantages of staying abroad compared to other forms of internationalization and choose the most attractive and appropriate ones for their purposes.

Keywords: internationalization of higher education, Bologna declaration, European Research Area, mass open online courses, intellectual migration.

References

1. Beelen, J., De Wit, H. (Eds.). (2012). *The long wait: Researching the implementation of internationalization at home*. Internationalisation revisited: New dimensions in the internationalization of higher education. Amsterdam: CAREM, 9–20.
2. De Wit, H. (2011). *Misconceptions about internationalisation*. University World News, No. 166.
3. De Wit, H. (2010). *Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues*. Netherlands: NVAO, 24.
4. De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of higher education*. Brussels: European Parliament. Retrieved from [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf).
5. Kerr, C. (1994). *Higher education cannot escape history: issues for the twenty first century*. Suny Series Frontiers in Education, State University of New York Press, Albany.
6. Henard, F., Diamond, L., Roseveare, D. (2012). *Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice. A Guide for Higher Education Institutions*. OECD, 51. Retrieved from <https://www.oecd.org/edu/imhe/Approaches%20to%20internationalisation%20-%20final%20-%20web.pdf>.
7. Knight, J., Kehm, M., De Wit, H. (Eds.) (2005). *Higher Education in the Trade Context of GATS*. Internationalisation in Higher Education: European responses to the global perspective; European Association for International Education; European Higher Education Society. Amsterdam: Drukkerij Raddaier, 54–95.
8. Ilieva, R., Beck, K., Waterstone, B. (2014). *Towards sustainable internationalisation of higher education*. Higher Education, No. 68(6), 875–889.
9. De Wit, H. (2011). *Globalisation and internationalisation of higher education*. Internationalisation of universities in the network society. No. 8(2), 241–247.
10. Education at a glance (2014). Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>.
11. Funding of Education in Europe 2000–2012: The Impact of the Economic Crisis. (2013). Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. European Commission/EACEA/Eurydice.

12. Hudzik, J. K., McCarthy, J. S. (2012). *Leading Comprehensive Internationalization: Strategy and Tactics for Action*. Washington DC: NAFSA, 32.
13. Cots, J. M., Llurda, E., Garrett, P. (2014). *Language policies and practices in the internationalisation of higher education on the European margins: an introduction*. Journal of Multilingual and Multicultural Development, No. 35(4), 311–317.
14. Crowther, P., Joris, M. (Eds.). (2000). *Internationalisation at Home: A Position Paper*. Amsterdam: European Association for International Education, 42.
15. Prutsch, M. J. (2015). *Internationalization of Higher Education: Study*. Policy Department B: Structural and Cohesion Policies European Parliament. EU, 319.
16. Schuerholz-Lehr, S., Caws, C. (Eds.). (2007). *Internationalizing the Higher Education Curriculum: An Emerging Model for Transforming Faculty Perspectives*. The Canadian Journal of Higher Education, Vol. 37, No. 1, 67–94.
17. Knight, J. (2012). *Five Truths about Internationalization*. International higher education, No. 69, 4–5.
18. Developing Joint Masters Programmes for Europe (March 2002 – January 2004). (n. d.). Results of the EUA Joint Masters Project, European University Association, 44. Retrieved from <http://www.eua.be/eua/en/publications.jsp>.
19. Larkin, M. (2010). *Long road ahead to change veterinary education*. Journal of the American Veterinary Medical Association, Vol. 237 (5), 474–478.
20. Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil*. The Changing World of Internationalisation. Rotterdam: Sense Publishers, 241.
21. Scott, P. (2012). *Internationalisation and inclusion – Principles in conflict?* University World News, No. 224. Retrieved from www.coursera.org.
22. Knight, J. (2004). *Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales*. Journal of Studies in International Education, Vol. 8(1), 5–31.
23. Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and checkpoints*. Ottawa, Canada: Canadian Bureau for International Education, 14.
24. Mihut, G., Altbach, P. G., de Wit, H. (2017). *Understanding Higher Education Internationalization: Insights from Key Global Publications*. Springer.
25. Scott, K., Kehm, B. M., De Wit, H. (Eds.). (2005). *The global dimension: internationalising higher education*. Internationalisation in Higher Education: European responses to the global perspective. European Association for International Education; European Higher Education Society. Amsterdam: Drukkerij Raddaaij, 8–22.
26. Leask, B. (2012). *Internationalisation of the curriculum in action: A guide*. Australian Government Office for Teaching and Learning, University of South Australia, 6.
27. Leask, B. (2009). *Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students*. Journal of Studies in International Education, No. 13 (2), 205–221.
28. Wihlborg, M., Robson, S. (2017). *Internationalisation of higher education: drivers, rationales, priorities, values and impacts*. European Journal of Higher Education, 1–11.
29. Qiang, Zha (2003). *Internationalization of higher education: towards a conceptual framework*. Policy Future in Education, No. 1(2), 248–270.
30. *Towards The European Higher Education Area*. (2001). Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague (May, 19). Retrieved from http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf.
31. Zaharia, S. E., Gibert, E. (2005). *The entrepreneurial university in the knowledge society*. Higher Education in Europe, No. 30 (1), 31–40.