

**ОЛЕНА
ТРИГУБЧАК**

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН: ДОСВІД ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ



Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ОЛЕНА ТРИГУБЧАК

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН:
ДОСВІД ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Суми – 2021

УДК 378.147:37-054.6-054.5]-027.561(4)

Т 67

*Рекомендовано рішенням вченої ради
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол № 2 від 27 вересня 2021 року)*

Рецензенти:

Бойченко М. А. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка;

Сущенко А. В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освіти та управління навчальним закладом Класичного приватного університету;

Ткаченко А. В. – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Тригубчак О.

Т67 Особливості професійної підготовки іноземних громадян: досвід європейської вищої школи / О. Тригубчак. – Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2021. – 90 с.

У представленому порівняльно-педагогічному дослідженні виокремлено та проаналізовано особливості професійної підготовки іноземних громадян у європейській вищій школі, проведено паралелі з українськими реаліями, а саме: розкрито стан наукової розробленості проблеми, виокремлено міжнародний вектор у діяльності перших європейських університетів, визначено сучасних лідерів надання освітніх послуг, основних суб'єктів інтернаціоналізації вищої освіти провідних європейських країн, умови, що висуваються до іноземців при вступі на навчання, акцентовано увагу на методичних аспектах побудови освітнього процесу, до якого залучені студенти-іноземці, у тому числі технології інтегрованого предметно-мовного навчання.

Видання адресується широкому читацькому загалу та може стати в нагоді при виборі країни та закладу для здобуття вищої освіти, вдосконаленні системи підготовки іноземних громадян, як посібник у процесі полікультурного виховання молоді.

The presented comparative pedagogical study highlights and analyzes peculiarities of foreign citizens' professional training in European higher school, draws parallels with Ukrainian realities, namely: reveals the state of scientific elaboration of the problem, highlights the international vector in the activity of first European universities, identifies modern leaders in educational services provision, as well as the main subjects of higher education internationalization in the leading European countries, the entry requirements for foreigners. The study focuses on the methodological aspects of designing the educational process, which involves foreign students, including technologies of integrated subject-language learning.

The publication is addressed to a wide range of readers and can be useful in choosing a country and institution for getting higher education, in improving the system of foreign citizens' training, as a guide in the process of multicultural education of youth.

УДК 378.147:37-054.6-054.5]-027.561(4)

© Тригубчак, О., 2021

© СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2021

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ ...	9
1.1. Професійна підготовка іноземних громадян у європейській вищій школі як наукова проблема ...	9
1.2. Міжнародний вектор у діяльності перших європейських закладів вищої освіти	19
Висновки до розділу 1	26
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ	28
2.1. Системи вищої освіти провідних європейських країн у контексті професійної підготовки іноземних громадян	28
2.2. Основні суб'єкти інтернаціоналізації вищої освіти провідних європейських країн	41
2.3. Особливості вступу іноземних громадян до європейських закладів вищої освіти	49
Висновки до розділу 2	56
РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ	59
3.1. Найбільш поширені технології навчання у практиці європейської вищої школи	59
3.2. Методичні інновації у професійній підготовці іноземних громадян у європейській вищій школі ..	67
Висновки до розділу 3	75
ПІСЛЯМОВА	77
ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА	79

ПЕРЕДМОВА

Сьогодні одним із стратегічних напрямів розвитку світового співтовариства визнано розбудову суспільства знань, відтак освіта розглядається як базова компонента та визначальний фактор національної безпеки. Водночас глобалізаційні тенденції сьогодення спонукали до становлення світового ринку освітніх послуг.

Відправною точкою відліку цього явища дослідники вважають прийняту в 1995 році Світовою організацією торгівлі (СОТ) Генеральну угоду про торгівлю послугами (ГАТС), в якій освітні послуги вперше було виділено в окремий сектор (Пацукевич, 2018, с. 1013). Це, в свою чергу, стимулювало конкуренцію не тільки між окремими закладами освіти, але й між країнами в цілому, сприяючи удосконаленню існуючих систем освіти загалом та вищої освіти зокрема, налагодженню широкого міжнародного співробітництва. У цих умовах професійна підготовка іноземних громадян не тільки забезпечує додатковим джерелом доходів заклади освіти, але й постає складовою частиною їх іміджу та авторитету, необхідною умовою ефективного функціонування освіти і науки країни в цілому.

На початку ХХІ століття, за даними Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), витрати на освіту почали зростати надзвичайно швидкими темпами. У найбільш розвинених країнах вони стали перевищувати 1 трлн дол. на рік, давши приріст за останні десятиліття приблизно в три рази. В освітній галузі було задіяно 4 млн викладачів, функціонували 320 тис. установ, у тому числі 5 тис. університетів і вищих шкіл (*Education*, 2003). Протягом всієї історії неухильно позитивною була динаміка чисельності студентів закладів вищої освіти: у період з 1970 по 1990 роки їх чисельність збільшилася з 28 до 69 млн осіб (тобто більше, ніж у два рази); станом на 2002 рік у світі нараховувалося 122 млн студентів, а в 2016 році вже 150 млн осіб (Глен, 2015). За оцінками СОТ, обсяг світового освітнього ринку становив 40 млрд дол. і складав, за підрахунками Д. Олдермана, 3% від загального експорту послуг (*Alderman*, 2001).

Особливості професійної підготовки іноземних громадян: досвід європейської вищої школи

Зауважимо, що темпи цього зростання залишаються стабільно високими дотепер. Так, якщо на початку ХХІ століття, за даними спеціалістів, до освітнього експорту було залучено 70% держав (129 країн за даними СОТ) (Експорт, 2006), то сьогодні, за даними ЮНЕСКО, мова йде уже про 140 країн (Пурій, 2016). Одним із проявів цього експорту також є зростання чисельності іноземних громадян, які здобувають вищу освіту поза межами країн походження. Так, протягом 90-х років ХХ століття їх чисельність зросла в два рази і станом на 2004 рік досягла 2 млн (*Global*, 2005). У 2010 році за даними ОЕСР понад 4,1 млн студентів навчалися за межами країни, громадянами якої вони є (*English-Taught*, 2013). І ця тенденція зберігається й до нині. За прогнозами до 2025 року загальна кількість студентів у світі зросте до близько 260 млн (у той час, як на початку ХХІ століття їх нараховувалось всього 97 млн), при чому більшість із них – вихідці з Азії, перш за все, з Індії та Китаю (Експорт, 2006). Водночас, згідно з прогнозом ЮНЕСКО, чисельність іноземних студентів досягне 7,2 млн (*Global*, 2012). За оцінками інших експертів, прогнозована кількість іноземних студентів, які здобуватимуть вищу освіту, у 2040 році може становити від 9,1 (низький ріст), до 12,3 (середній ріст) і до 15,7 млн осіб (високий ріст) (Кальдерон, 2015).

Погодимося, що зростаючий інтерес держав до розвитку означеного сегмента світового ринку послуг можна пояснити рядом причин: по-перше, навчання іноземних громадян у закладах вищої освіти країни приносить значну економічну вигоду (у вигляді плати за навчання, проживання, харчування, транспорт, розваги і та ін.); по-друге, в боротьбі за залучення іноземних студентів заклади освіти прагнуть забезпечити якість освіти відповідно до міжнародних стандартів; по-третє, підготовка кадрів для зарубіжних країн набуває все більшого значення в частині поширення державою своїх досягнень у сфері науки і технологій, мови, цінностей і культури, які, тим чи іншим чином, впливають на формування іміджу і становища країни в світовому співтоваристві, іноземні студенти також стають важливим джерелом збільшення чисельності населення, засобом поліпшення демографічної ситуації та трудового потенціалу країни (Шевцова, Живица, Сизова, 2018, с. 26–27).

На думку фахівців, оптимальна частка іноземних студентів в структурі загального контингенту студентів закладу вищої освіти має становити 10% (вже зараз цього показника досягли у Франції і Німеччині (Пацукевич, 2018, с. 1015). Тож конкурентна боротьба на світовому ринку освітніх послуг буде тільки зростати. На цьому шляху заклади освіти використовують цілий ряд інструментів і методів: позиції в міжнародних рейтингах закладів вищої освіти, реалізація програм мобільності студентів, різні стипендіальні програми і фонди, система акредитації програм і закладів, в цілому доуніверситетська підготовка, а також зовнішні чинники (умови отримання візи і життя в країні, безпека, можливість часткової зайнятості і та ін.) (Шевцова, Живица, Сизова, 2018, с. 27). У цих умовах європейські країни, зокрема Велика Британія, Німеччина, Франція та Італія, виступають важливими гравцями на ринку освітніх послуг.

Варто також підкреслити, що в останні роки відбуваються значні зрушення в співвідношенні між основними напрямками професійної спеціалізації в підготовці іноземних студентів. На перше місце вже давно вийшла бізнес-освіта (економічні факультети, бізнес-школи, MBA (Master of Business Administration) програма), що пов'язано зі зростаючою роллю підприємництва у сучасному світі. Відображенням цих змін є своєрідний бум підприємництва, який у багатьох країнах триває вже протягом кількох десятиліть. Він охопив, перш за все, США, які й стали ініціатором створення системи підготовки фахівців з корпоративного управління (програми MBA і та ін.), що покладені в основу популярних у всьому світі шкіл бізнесу. Підприємницька революція поширилася і на інші країни, насамперед, Західної, Північної та Південної Європи, а також Японію, Китай, Індію тощо.

Європейські бізнес-школи вже зараз успішно конкурують із американськими, імпонуючи студентам як термінами навчання (один рік на противагу двом у США), так і меншою вартістю та меншими бюрократичними перепонами (передусім пов'язаними з отриманням навчальної візи та подальшим працевлаштуванням на території країни навчання). Крім того, існують численні центри

Особливості професійної підготовки іноземних громадян: досвід європейської вищої школи

підготовки підприємницьких кадрів. Спеціалізації, пов'язані з економікою, менеджментом, маркетингом, системами ділової інформації, сьогодні широко представлено в програмах багатьох університетів і вищих шкіл.

За різними оцінками сьогодні бізнес-освіта в широкому сенсі охоплює приблизно четверту частину від всіх іноземних студентів, які навчаються за межами своїх країн. Розподіл студентів за іншими спеціальностями менш точний, але динаміка основних профілів все ж досить стабільна. Зазвичай виділяють технічні та інженерні науки (зокрема, інформаційні технології) і природничі науки (насамперед, математику). В цілому, за приблизними оцінками експертів, цим двом групам належить по 20% іноземних студентів, які навчаються зараз за кордоном. Досить популярною є суспільна або гуманітарна спеціалізація (до 10% студентів), мистецтво (5%), медицина (5%) та деякі інші (Експорт, 2006).

Підкреслимо, що на сучасному етапі запровадження англомовних програм навчання надає конкурентні переваги світовим лідерам надання освітніх послуг, зокрема й європейським неангломовним країнам. Так, за даними дослідження, проведеного Інститутом міжнародної освіти, в 2002 році європейські вищі школи пропонували 560 англомовних магістерських програм, а в 2013 році їх кількість сягнула вже 6407. Беззаперечне лідерство тут належить Нідерландам, Німеччині та Швеції (Нітенко, 2015, с. 209). Що стосується дисциплінарного розподілення освітньо-професійних програм, то лідерами є англомовні програми з бізнесу та економіки (28%) та програми інженерно-технологічного спрямування (21%), третє місце посідають суспільні науки (Social Sciences), до яких відноситься й право (14%).

Подібний розподіл є відповіддю на наявний попит на ринку освітніх послуг. Яскравим прикладом тут слугує Німеччина, де в 2013 році 144 університети пропонували 733 англомовні програми. Зокрема, значним попитом користуються магістерські програми «Право Європейського Союзу», «Європейське право», а також інтегровані програми («Міжнародний і європейський бізнес,

конкуренція й регульовальне право», «Міжнародні студії з права інтелектуальної власності», «Магістр права з фінансів», «Магістр права з міжнародної банківської справи, безпеки та фінансів» та ін.) (LLM, 2015). Ця ж тенденція спостерігається і у Франції, країні із суворою національною мовною політикою, яка за кількістю англомовних магістерських програм посідає четверте місце в Європі після Нідерландів, Німеччини та Швеції (Нітенко, 2015, с. 210). Тож за рахунок збільшення англомовних програм значна частина іноземних студентів отримали доступ до систем вищої освіти, що донедавна були недоступними для них.

Спробуємо розібратися в конкурентних перевагах провідних європейських країн в аспекті професійної підготовки іноземних громадян більш детально.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН
У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

1.1. Професійна підготовка іноземних громадян у європейській вищій школі як наукова проблема

Будучи одним із пріоритетних напрямів діяльності сучасних закладів вищої освіти професійна підготовка іноземних громадян перебуває у центрі уваги дослідників. Означена проблема розглядається науковцями насамперед як важливий елемент існування глобального ринку освітніх послуг та визначальний фактор інтернаціоналізації вищої освіти.

Аналіз літературних джерел доводить, що ці питання перебувають у центрі уваги закордонних учених, які: характеризують можливості, що відкриваються перед закладами вищої освіти, вказують на перспективи існування вільного ринку та збереження національних інтересів в умовах глобалізації (Ф. Альтбах (Altbach, 2004), Ж. Олдерман (Alderman, 2001) та ін.); аналізують європейську програму змін у сфері вищої освіти у XXI столітті (Дж. Дейвіс (Davies, 1997)); виокремлюють загрози, що несуть тенденції до масової вищої освіти, втрати її елітності та якості, інтернаціоналізацію і виклики доби глобалізації (П. Скотта (Scott, 2000)); розкривають феномен інтернаціоналізації вищої освіти та його вплив на розвиток університетів (Г. Каллен (Callan, 1997), Дж. Найт (Knight, 1997, 2002)).

На пострадянському просторі професійна підготовка іноземних громадян здебільшого є предметом вивчення представників економічної науки. Так, О. Кочевич проводить порівняльний аналіз особливостей державної політики провідних країн світу на міжнародному ринку освітніх послуг. На думку автора, експорт вищої освіти повинен розглядатися як один із пріоритетних напрямів політики сучасних держав на зовнішньому ринку, дієвий інструмент утвердження політичного і економічного лідерства будь-якої країни

(Косевич, 2010). В. Галичин розглядає фактори, що впливають на зміну позицій різних країн на світовому ринку освітніх послуг, актуальні проблеми міжнародної освіти (Галичин, 2015).

Дослідниця А. Рябініна на основі аналізу стану міжнародного ринку експорту вищої освіти і практики завоювання конкурентної переваги провідними закладами-лідерами ринку доводить, що саме експорт освітніх послуг забезпечує високу якість вищої освіти і наукових досліджень, формує високий професіоналізм педагогічних кадрів і є рушійним механізмом інтернаціоналізації системи освіти (Рябініна, 2021). Інтернаціоналізація вищої освіти як засіб формування людського потенціалу в умовах глобалізації світового освітнього простору була предметом дослідження О. Красовської (2011).

В. Соловйова та А. Невлева, розглядаючи проблему глобалізації освіти і пов'язану з нею мобільність кваліфікованих професіоналів, доводять, що міжнародна освітня інтеграція вимагає створення транснаціонального ринку висококваліфікованого людського капіталу, на якому найбільш затребуваними учасниками стануть фахівці з вищою професійною освітою (Соловьева, Невлева, 2019).

Економічну природу глобального ринку освітніх послуг розкривають також: О. Левченко та Д. Плинокос, виокремлюючи особливості його розвитку та етапи експорту на території країни-експортера, тобто у традиційній формі, та поза її межами – у транскордонній формі (Левченко, Плинокос, 2015); О. Присвітла, окреслюючи домінанти розвитку вищої освіти в умовах глобального ринку освітніх послуг (Присвітла, 2016); Т. Матюк, виокремлюючи особливості сучасних ринків освітніх послуг, основні напрями їх регулювання на державному (національному) рівні та світовому (наднаціональному) рівнях (Матюк, 2018); Г. Краснова, аналізуючи різні форми експорту освітніх послуг, основні принципи та маркетингові програми країн-експортерів (Краснова, 2008); О. Шутаєва, характеризуючи маркетингові інструменти та механізми на світовому ринку освітніх послуг (Шутаєва, 2012); О. Пацукевич, розглядаючи формування міжнародного ринку

Особливості професійної підготовки іноземних громадян: досвід європейської вищої школи

освітніх послуг за рахунок залучення іноземних студентів в європейські країни (Пацукевич, 2018), Г.Пурій, розкриваючи значення експорту освітніх послуг як важливого напрямку диверсифікації джерел фінансового забезпечення закладів вищої освіти (Пурій, 2016) та ін.

Аналізу окремих аспектів теорії та практики впливу міжнародних чинників на розвиток національного ринку освітніх послуг, визначенню перспектив підвищення експортного потенціалу України присвятили свої дослідження: Н.Рябець та І.Тимків – при ідентифікації регіональних особливостей функціонування світового ринку освітніх послуг (Рябець, Тимків, 2019); С.Шевцова, О.Живиця та О.Сізова – при виокремленні тенденцій розвитку світового ринку освітніх послуг (Шевцова, Живиця, Сізова, 2018); Д.Ільницького – при визначенні невідповідностей у розвитку світового та національного ринків освітніх послуг (Ільницький, 2012); Г.Чекаловської – при характеристиці світового ринку освітніх послуг через призму феномену транснаціоналізації (Чекаловская, 2013); Л.Шевченко – при розкритті сутності, етапів та наслідків транснаціоналізації вищої освіти в контексті економічної безпеки країни (Шевченко, 2011); А.Вербицька – при визначенні механізмів активізації процесів інтернаціоналізації діяльності закладів вищої освіти (Вербицька, 2018) та ін.

В.Пашков, як представник політичних наук, розглядає потенційні можливості використання сфери вищої освіти, навчання іноземних студентів для забезпечення зовнішньополітичних інтересів України, зокрема поліпшення міжнародного іміджу країни та двосторонніх відносин, поширення геополітичного впливу (Пашков, 2020).

Дещо інші акценти на проблеми глобалізації та інтернаціоналізації у вищій освіті зустрічаємо у педагогічних дослідженнях. Наприклад, А.Сбруєва зосередила увагу на співвіднесенні означених понять в контексті розвитку міжнародної вищої освіти (Сбруєва, 2001); через призму глобального, регіонального, національного, міжінституційного, інституційного та

індивідуального вимірів інтернаціоналізації вищої освіти розглядає цільові пріоритети, зміст і механізми запровадження нової європейської стратегії та пріоритетні завдання розробки національної стратегії досліджуваного феномену (Сбруєва, 2013). Болонський процес, як визначальний фактор трансформаційних змін у європейському просторі вищої освіти, у межах регіонального виміру інтернаціоналізації вищої освіти розглядала Н.Авшенюк (2011). Вплив інтернаціоналізації на розвиток інноваційних процесів в управлінні європейською вищою освітою досліджувала М.Бойченко (2011). О.Нітенко розглядає інтернаціоналізацію вищої освіти як фактор розвитку сучасного університету (Нітенко, 2015).

Значний інтерес становить монографія М.Дебич, в якій міститься аналіз процесів інтернаціоналізації вищої освіти на глобальному рівні, огляд національних та інституційних стратегій інтернаціоналізації зарубіжних країн, розроблені концептуальні основи інтернаціоналізації вищої освіти України та відповідна модель їх реалізації (Дебич, 2019).

Погоджуємось з думкою сучасних дослідників, що вивчення міжнародного досвіду є надзвичайно важливим для України, оскільки розуміння механізмів розвитку університетської системи освіти країн Західної Європи є певним «зразком» для ефективної модернізації вітчизняної системи вищої освіти (Ржевська, 2011), а відсутність чіткої національної стратегії інтернаціоналізації освіти ускладнює ефективну інтеграцію вітчизняної освіти до європейського та світового освітнього простору (Сисоєва, 2008). Так, А.Ржевська здійснила аналіз генези сучасної університетської освіти провідних країн світу, її національних особливостей, передумов, тенденцій розвитку, домінуючих ідей та процесів. Значну увагу дослідниця приділяє організації та головним характеристикам західноєвропейського університету сьогодення як складової впливової багатофункціональної соціальної інституції – сучасного простору вищої освіти. Також особлива увага приділяється інтеграційним процесам як основній тенденції розвитку університетської освіти (Ржевська, 2011).

О. Антонова приділяє увагу історичним витокам університетської освіти у світі з точки зору їх становлення і розвитку як культурно-освітніх та наукових осередків (Антонова, 2014, 2015). Низка дослідників вказують на тривалі традиції діалогу української та західноєвропейської цивілізацій, акцентуються на культуртрегерській місії українців та українських вищих шкіл, які були активними учасниками європейського простору вищої освіти протягом століть (Л. Алексієвець (1999), Б. Год (2014), Л. Корж-Усенко (Корж-Усенко, Мартиненко, 2008), Д. Мартиненко (2011), В. Микитась (1994), Г. Нудьга (1990), С. Сірополко (2001) та ін.).

Українськими дослідниками здійснюється вивчення основних категорій сучасної освіти провідних європейських країн (формальна, неформальна, інформальна); виокремлено основні параметри структури обов'язкової освіти європейських країн; розглянуто тенденції, що домінують у структурі європейської вищої освіти. Визначено рівні освіти, її ступеневість та специфіку кваліфікацій, типи закладів вищої освіти, академічні рівні та ступені (Сисоєва, Кристопчук, 2012). Сучасні тенденції розвитку європейської та української вищої освіти, особливості Болонського процесу в контексті актуалізації в Україні проблеми підвищення якості вищої освіти вивчала й Г. Подберезська (Поберезська, 2005). Д. Кучеренко, О. Мартинюк розкривають сучасні тенденції розвитку освітніх систем різних країн світу, досліджують форми та зміст інновацій в системі вищої освіти, визначають складові ефективної стратегії розвитку національної освітньої системи в умовах трансформації освітнього бізнесу та глобалізації ринку людських ресурсів (Кучеренко, Мртинюк, 2011).

Окремий напрям наукової літератури з досліджуваної проблеми становлять розвідки, що безпосередньо стосуються підготовки іноземних громадян. Проте, на жаль, більшість із них стосуються тільки українського ринку освітніх послуг. Так, частиною науковців (як-то, А. Казаков, Ю. Федотова) здійснено історико-педагогічний аналіз досліджуваного феномену (Казаков, 2016; Федотова, 2009), але більшість з них зосереджує увагу на сучасних реаліях.

Погодимось із О. Адаменко та М. Разорьоновою, які проаналізували тематику дисертаційних робіт в галузі педагогіки, присвячених проблемам допрофесійної та професійної підготовки іноземних громадян в українських вищих школах, та дійшли висновків, що: існує суперечність між суспільною потребою в удосконаленні системи підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти України і недостатнім науковим обґрунтуванням шляхів цього вдосконалення (про що свідчить незначна кількість дисертаційних досліджень за відповідною тематикою); найбільш активно вчені досліджували методичні аспекти навчання іноземців російської та української мов, а також питання їхньої пропедевтичної підготовки; суттєвим внеском у теорію навчання іноземних громадян стала розробка й обґрунтування багатоаспектної моделі підручника з російської мови для іноземних студентів (Адаменко, Разорьонова, 2011).

На нашу думку, у низці досліджень вирізняється дисертація Л. Рибаченко, в якій проаналізовано досвід підготовки іноземних студентів у закладах освіти України у 1946–2000 роках, визначено його негативні й позитивні риси, розкрито сутність і суперечності системи підготовки студентів-іноземців в Україні, акцентовано увагу на її відповідності міжнародним вимогам, визначено напрями реформування системи підготовки фахівців для зарубіжних країн, з точки зору їх відповідності національним і державним інтересам України. Цінним досягненням дисертантки стала також розробка конкретних рекомендацій щодо інтеграції вищих шкіл Донеччини до міжнародного співтовариства в аспекті експорту освітніх послуг (Рибаченко, 2000).

Чи не найбільш вивченим аспектом досліджуваної проблеми є професійна підготовка іноземних громадян у технічних закладах вищої освіти України. Так, Н. Булгаковою було обґрунтовано і розроблено концепцію цілісної системи пропедевтичної підготовки формування предметних знань на основі структурування змісту навчальних дисциплін відповідно до законів природних систем і перетворення предметно-змістовної

складової в особистісно-значущий зміст навчально-пізнавальної діяльності студента-іноземця, а також розроблено структуру пропедевтичної підготовки як цілісної системи, що побудована на взаємопов'язаній діяльності викладача і студента. О. Палка запропонувала модель підготовки іноземних студентів, яка ґрунтується на принципах полікультурного підходу, багатоканального сприйняття інформації, оптимізації навчальної діяльності (Адаменко, Разорьонова, 2011).

Цінну інформацію можна почерпнути з наукових розвідок щодо особливостей підготовки іноземних громадян на підготовчих факультетах українських вишів, як-то: необхідності пошуку нових підходів до організації навчання на етапі довузівської підготовки, розробки та впровадження авторських методик, створення таких навчально-методичних матеріалів, що дозволять не знижуючи ефективності навчання, робити навчальні прийоми, способи та методи більш індивідуалізованими (Лаптева, 2015).

Педагогічні умови розвитку пізнавальних потреб у іноземних студентів висвітлено у дослідженні О. Резван, в якому автор виокремлює забезпечення комфортності навчання, використання адаптованих прийомів педагогічної техніки в процесі навчання студентів та формування умінь самостійної роботи (Резван, 2008).

Погодимося з дослідниками, що досить вивченим напрямом навчання іноземних студентів в українських вишах є мовна підготовка. Існує величезна кількість підручників та посібників: для аудиторного опрацювання та самостійного оволодіння мовною компетентністю (Ю. Василенко), для підготовчого етапу (М. Будильцева, Л. Безкоровайна, С. Чернишов, С. Хавроніна, В. Вінницька, Г. Макарова, Л. Паламар, А. Чистяковата та ін.), для оволодіння окремими аспектами мови (Л. Гайдук, Д. Антонова, В. Свюшнікова), стилістичними властивостями мовних засобів та функціональними стилями (О. Митрофанова, С. Варава). В останні десятиліття з'явилися підручники з мови для студентів-іноземців різних спеціальностей: економістів (Л. Саніна), юристів (А. Вакуліна), медиків (Х. Бахтіярова, Т. Алексеєнко, С. Альохіна, К. Гейченко), філологів (Л. Ільїна, Н. Ушакова,

В. Дьякова, Н. Лобанова, Ю. Войнова, А. Величко) та інших (Ушакова, 2009). Цікаво, що самі мовознавці, аналізуючи сучасні підручники для іноземних студентів, вказують на відсутність інформації про особливості національної педагогіки, зокрема соціокультурної інформації про видатних педагогів України, яка є необхідною для розширення картини світу та формування професійної компетентності майбутніх фахівців (Іванова, Статівка, Похілько, 2019).

Досить обмеженими є відомості щодо педагогічних технологій і методів навчання, які використовуються у європейських закладах вищої освіти. В означеному контексті привертають увагу розвідки І. Бей (щодо досвіду використання методу проектів), Дж. Бенкс (щодо перспектив мультикультурної освіти), О. Бондаренко (щодо методичних особливостей освітнього процесу у вищих школах педагогічного профілю), М. Журавков (щодо нових моделей та технологій навчання), Н. Зімфера та С. Рейгера (щодо основних проблем у роботі викладачів-наставників), О. Кір'янової (щодо становлення аутентичного способу оцінювання – портфолію, так званого портфелю навчальних досягнень), Ю. Сурміна (щодо етапів реалізації та можливостей методу case-study) та ін. (Бей, 2019; Banks, 1993; Бондаренко, 2009; Журавков, 2017; Zimpher, Reiger, 2003; Кирьянова, 2016; Сурмін, 2012).

Серед інноваційних педагогічних технологій, що широко використовуються в європейській вищій школі, зокрема при роботі з іноземними студентами, найбільш поширеною є технологія інтегрованого проектно-мовного навчання (Content and Language Integrated Learning, CLIL). Так, Д. Койл, Ф. Гуд, Д. Марш розкривають основні організаційні моменти у застосуванні технології CLIL (Coyle, Hood, Marsh, 2010). Низка науковців презентують особливості реалізації технології CLIL на прикладі закладів освіти різних країн: Австрії (Д. Сигмунд (Sygmund, 2005)), Німеччини (Д. Вольф (Wolff, 2007)) та ін.

Дослідники Л. Салехова, К. Григорьева, М. Лукоянова подають короткий історичний екскурс розвитку означеної технології в

Особливості професійної підготовки іноземних громадян: досвід європейської вищої школи

європейських закладах освіти, наводять основні теоретичні положення технології CLIL, методичні принципи і моделі реалізації цієї технології в освітньому процесі, а також приклади її застосування (Салехова, Григорьева, Лукоянова, 2020). О. Годунова розглядає технологію CLIL з точки зору інновацій у мовній підготовці (Годунова, 2019). Р. Заріпова представляє результати експерименту по імплементації російсько-англійської моделі CLIL у закладах вищої освіти (Zaripova, 2014). С. Деллер та К. Прайс виокремлюють переваги викладання інших предметів англійською мовою (Deller, Price, 2007). Л. Девель презентує досвід застосування предметно-мовного інтегрованого навчання на прикладі викладання культури і ділової іноземної мови на базі Флорентійського університету (Девель, 2015).

Проте при вивченні досліджуваної проблеми не варто обмежуватись науковими літературними джерелами. Значною інформативністю вирізняються також нормативні документи, довідникові видання та матеріали інформаційно-освітніх порталів.

Перш за все, вартими окремої уваги є нормативні документи європейських країн, що регулюють професійну підготовку іноземних громадян. Для прикладу в Італії означений напрям є одним із ключових у діяльності Міністерства університетів та досліджень, які систематично переглядають порядок вступу на навчання іноземних студентів. Останній такий документ було опубліковано у 2021 році – «Процедура вступу, перебування та зарахування студентів-кандидатів на візу, що стосуються курсів вищої освіти в Італії, закладів вищої освіти, дійсні на 2021–2022 рік» (*Procedure*, 2021). Він розмежовує компетентність різних інституцій щодо видачі візи на навчання, академічного визнання кваліфікації та права на зарахування, видачі та поновлення посвідки на проживання, регулює процедуру попереднього запису на курси для вступу у магістратуру, рівень володіння італійською мовою, оформлення в'їзної візи та інших документів, що засвідчують дозвіл на проживання, описує пропоновані курси, унормовує запис на курси ступеня магістра, інші навчальні курси, зокрема у вишах художньої та музичної освіти (*Procedure*, 2021).

Зауважимо, що інші країни також мають свої документи, що унормовують підготовку іноземних громадян у закладах вищої освіти. Так, в Україні є свій «Порядок організації набору та навчання (стажування) іноземців та осіб без громадянства», затверджений наказом Міністерства освіти і науки ще в 2013 році (*Порядок*, 2013).

Окрему групу джерел з досліджуваної проблеми становить довідникова література. Зокрема, на увагу заслуговує серія довідників «Жити в Італії», укладені на замовлення Ради по соціальній політиці та еміграції провінції Тревизо за запитом асоціацій іноземних громадян та перекладено на вісім мов (албанську, арабську, китайську, французьку, англійську, португальську Бразилії, іспанську, російську). Видання представляє собою путівник для іноземців з питань в'їзду і проживання, сім'ї, роботи, охорони здоров'я, освіти, домашнього побуту, громадянства. Видання цінне з точки зору інформаційності про закони, що регулюють умови перебування іноземних громадян на території Італії, полегшуючи тим самим процес соціальної адаптації та інтеграції (Паулетти, 2010).

Довідник «Навчайся в Європі!», укладений представництвом Європейського Союзу в Україні, знайомить зацікавлених осіб з основними освітніми програми, грантами і стипендіями Європейського Союзу та держав-членів Європейського Союзу протягом 2014–2020 років (*Навчайся*, 2015).

Інтерес для науковців можуть становити також різноманітні інформаційно-освітні портали, які орієнтовані на рекрутинг іноземних громадян до закладів вищої освіти провідних країн світу (Campus France, Euro Stady, Study UK, UniPage та ін.).

Таким чином, протягом останніх років було здійснено значний обсяг досліджень, що дотично торкаються проблеми нашого розгляду, проте комплексного дослідження, що охоплювало б історичні, організаційні та педагогічні аспекти професійної підготовки іноземних громадян у європейській вищій школі, так і не було здійснено.

1.2. Міжнародний вектор у діяльності перших європейських закладів вищої освіти

Діяльність університетів із часу їх виникнення у середньовічній Європі завжди містила виражений міжнародний аспект, адже вони були справжніми інтелектуальними центрами, що приваблювали представників різних народностей, які хотіли здобути вищу освіту, і українці не стали винятком.

Перші університети в Європі виникли в Болоньї (заснований 1088 р. як юридична школа, статус університету отримав у 1158 р.) Оксфордї (1167 р.), Парижі (1215 р.) та в інших містах Італії, Франції та Великої Британії. Пізніше були засновані університети в Чехії – Карлів (Прага, 1348 р.), Польщі – Ягеллонський (Краків, 1364 р.), Австрії (Відень, 1365 р.), Німеччині (Гейдельберг, 1386 р.) (Суворов, 2012).

Підкреслимо, що міжнародною мовою тогочасної науки була латина, а відтак саме цією мовою здійснювалося викладання в усіх середньовічних університетах (лише в XIV ст. з'явилися школи з викладанням національними мовами), що розширювало можливості представників різних країн та народів у доступі до вищої освіти.

Колискою європейської університетської освіти була Італія, культурно-освітні здобутки якої, особливо ідеї ренесансного гуманізму (зокрема, прагнення звільнити людську свідомість від диктатури церкви, привернути її увагу до вирішення світських, земних проблем, що сприяло секуляризації культури), значно вплинули на рівень розвитку всієї Європи, не оминувши й Україну (Год, 2014).

Італійські заклади вищої освіти вирізнялися глибокими традиціями наукової і релігійної толерантності. Репутація Болонської юридичної школи, її розташування, розвиток промисловості і торгівлі у регіоні, атмосфера волелюбності сприяли залученню студентів з усіх кінців Італії і Європи в цілому. Тож саме ця вища школа стала першою у світі, що здійснювала професійну підготовку іноземних громадян. При цьому джерела свідчать, що італійці та іноземці навчалися на різних відділеннях: місцеві

громадяни в Cismontanes («живуть перед горами»), а іноземці – в Ultramontanes («живуть за горами»). Зокрема, у другому підрозділі були групи для 18 різних націй (Болонський, 2010).

Болонський університет від дня заснування мав свої особливості. По-перше, це не була виключно асоціація професорів (*universitas magistrorum*), владі яких повинні були підкорятися вихованці, які відвідували їхні лекції, натомість саме студенти (*universitas scholarium*) самостійно обирали ректора та професорів, які могли здобути авторитет і вплив на слухачів виключно своїми особистими якостями і педагогічними талантами. Друга особливість Болонського університету була в тому, що він був юридичним (*universitas legum*), на противагу Паризькому університету, який спочатку було орієнтовано тільки на викладання теології. Пізніше до традиційних предметів (юриспруденція, риторика і граматика) додали філософію, математику, фізику та інші науки. Медицина і вільні мистецтва також викладалися, причому на досить високому рівні, проте слухачами, все-таки, були майбутні юристи.

Іноді певний факультет відокремлювався і переїжджав до іншого міста, де утворював окремий заклад. Подібним чином з'явилися заклади вищої освіти в Падуї, Модені, Пізі і Неаполі (Болонський, 2010). При чому вступом до університету займалися найкращі студенти, а єдиним зобов'язанням випускника було відпрацювання на благо міста та регіону протягом певного часу. Цікаво, що вчитися і не отримати диплом, а значить не мати права на посаду, вважали ганьбою.

Італійські вищі школи користувалися попитом і серед української молоді, яка прагнула до знань. Саме з Болоньєю тісно пов'язана діяльність талановитого астронома і медика, ректора Болонського університету Юрія Дрогобича (Котермака) та видатного композитора Максима Березовського. У Римській академії вдосконалював свою освіту відомий просвітитель, філософ, богослов, ректор Києво-Могилянської академії Феофан Прокопович. Відомий письменник Василь Григорович-Барський побував у Венеції, Болоньї, Лорето, Барлетті та інших містах (Год, 2014).

Студентами Падуанського університету впродовж XIV–XVIII століть, як зазначає дослідниця Л. Алексієвець, були близько 600 вихідців з України (Алексієвець, 1999, с. 164). Польський же дослідник Г. Берига вказує, що тільки у XVII столітті в Падуї було 1945 студентів з України, записаних у списки, і 500 незаписаних (Микитась, 1994). Зокрема, тут навчався видатний оратор, публіцист і полеміст Станіслав Оріховський-Роксолан. Цікаво, що в Падуї навчалися студенти з усієї Європи, які розподілялися на «нації» (земляцтва) за місцем походження.

В цілому італійські університети, були зразками республіканського типу вищої школи з увагою до світських наук та виборним характером управління. Саме на цей тип закладу вищої освіти орієнтувалися при заснуванні Краківського (Ягелонського) університету, визначного осередку польського гуманізму, наукового та культурного центру. Прикметно, що доступ до вищої школи був відкритий усім, не зважаючи на звання і підданство. Територіально він був найближчим до українських земель, тож не дивно, що від часу заснування університету і до середини XVI століття тут навчалася близько 2 тис. української молоді (Микитась, 1994, с. 36). Зокрема, тут здобували освіту поет Павло Русин, ректор Київської братської школи Касіян Сакович, вже згадувані Ю. Дрогобич (Котермак) та С. Оріховський-Роксолан. Українські студенти Краківського університету заснували цілу «руську» колонію – значний культурний осередок, що зберігав та пропагував національні традиції. Частково саме ця вища школа (її структура, навчальний процес, демократичні засади управління) стала прикладом для українських шкіл вищого типу, в тому числі і для Києво-Могилянської академії (Год, 2014).

Інших ідейних засад від початку заснування дотримувалися в Сорбонні (Паризькому університеті) – закладі вищої освіти монархічного типу, де найбільшої уваги надавали богослов'ю, а студентські права було урізано (Нудьга, 1990, с. 137). Хоча здебільшого тут готували претендентів на вищі церковні посади, але й спрямовували студентів усіх націй до наукової діяльності, як це

було з видатним церковним і освітнім діячем, засновником Києво-Могилянського колегіуму Петром Могилою та відомим мовознавцем Іваном Ужевичем (Микитась, 1994, с. 37).

Цілком підтримуємо думку, що у той час вища освіта була можливістю прислужитися рідному народу, піднесенню його культури та освіти, примноженню духовних багатств. Проте в умовах активного наступу католицизму частина українських інтелектуалів (наприклад, письменник-полеміст Іван Вишенський) наполягали на неприпустимості вивчення «латинських наук»; представники компромісного підходу (як письменник Захарія Копистенський) заявляли, що, звертаючись до латинської науки, потрібно відкидати сміття і користуватися «чистим зерном» (Нудьга, 1990, с. 149), оскільки освіченість є необхідною умовою поступального розвитку суспільства. Переважна ж більшість українських культурно-освітніх діячів (наприклад, відомий церковний діяч Димитрій Ростовський (Данило Туптало)) визнавала необхідність навчання українців за кордоном, що дозволяло молоді утвердити активну життєву позицію та після повернення на Батьківщину якнайкраще прислужитися їй. Зазначимо, що вітчизняні інтелектуали реалізовували свій потенціал і за кордоном, стаючи відомими гуманістами, поетами, ораторами, астрономами, медиками, правознавцями, професорами, префектами і навіть ректорами провідних закладів вищої освіти Європи (як Ю. Дрогобич (Котермак) у Болоньї чи І. Туробінський-Рутенець у Кракові) (Год, 2014).

У XVII столітті в українському суспільстві утвердилася тенденція до активної комунікації з європейською цивілізацією. Сприяло цьому процесу й зростання попиту на закордонну освіту серед представників української еліти, зокрема козацької старшини. У цей період популярності набули університети Великої Британії (Оксфорд і Кембрідж), окремий тип закладів вищої освіти Європи – незалежні самоврядні корпорації, куди приймали тільки молодь з аристократичних родин. Так, у Оксфорді здобував освіту представник старовинного українського роду, соратник гетьмана

Івана Виговського Юрій Немирич, а в Кембріджі – відомий історик і церковний діяч Інокентій Гізель (Нудьга, 1990, с. 189–190). Цікаво, що тільки в другій половині XIX століття було знято більшість обмежень на вступ до означених вищих шкіл: знищено виняткове право осіб англіканської церкви на отримання посад, стипендій в університеті та коледжах, скасовано інші обмеження щодо осіб різних національностей і станів.

Зміна інтелектуальних інтересів громадськості, зокрема й українського студентства, піднесення ролі світських наук забезпечили посилення авторитетності Віттенберзького, Гейдельберзького, Кенігсберзького, Лейпцігського, Страсбурзького університетів. Цікаво, що до Кенігсберзького університету вступали іноземці, які бажали отримати гуманітарну освіту, натомість до Страсбурзького приїздили переважно майбутні медики. Німецькі заклади вищої освіти, пройняті духом протестантизму, привертали увагу й українців. Так, у Віттенберзі навчалися М. Смотрицький, В. та І. Ханенки та ін.; Кенігсберзі – А. та М. Базилевичі, І. Данилевський, І. Кулябка, І. Максимович, Г. Милорадович, Ф. Туманський, І. Хмельницький та ін.; Лейпцізі – А. Безбородько, Г. та І. Козицькі, М. Мотоніс, Г. Остроградський, Ф. Паскевич та ін. (Патон, 2003, с. 523–533).

Загалом у перших університетах Європи навчалися представники різних країн та народностей (багато з них закінчували по декілька закладів вищої освіти), відчуваючи потребу в підвищенні свого інтелектуального рівня. Погодимось з дослідниками, що поширення ідей гуманізму сприяло посиленню інтересу до й рідних культури, історії, мови, зародженню елементів національної свідомості народів, визначенню необхідності активного культурно-освітнього розвитку; ідеї ж епохи Просвітництва (зокрема, визнання головними людськими доброчесностями мудрості, розуму й знання) кристалізували прагнення інтелектуалів до модернізації суспільного життя. Так, здобувши знання та досвід, перейнявшись передовими європейськими ідеями в іноземних закладах освіти, по поверненню на Батьківщину українці прагнули до вдосконалення вітчизняного

шкільництва, науки та культури, що, перш за все, позначилося на оновленні головних засад діяльності Києво-Могилянської академії та її «училищних колоній», генераторів нової національної української еліти. Тривав інтенсивний процес творення культури нового часу, в межах якої створювалися оригінальні інтелектуальні надбання у сфері освіти і педагогіки, наукових знань і книгодрукування, літератури та мистецтва (Год, 2014).

Тож перший досвід професійної підготовки іноземних громадян тісно пов'язаний з розвитком світської вищої освіти. Проте сучасні дослідники наголошують, що справжня історія іноземного студентства розпочалась в провідних європейських країнах тільки в XIX столітті з масовим приїздом на навчання американських студентів.

На цей же період припадає заснування першої у світі бізнес-школи – ESCP Business School (1819 р.), створеної за моделлю знаменитої Політехнічної школи (École Polytechnique), але була набагато скромнішою у своїх починаннях, здебільшого через відсутність державного фінансування. Прикметно, що школа ESCP стала міжнародною одразу з моменту свого заснування. Так, у 1824 році вона налічувала 118 студентів, з них близько 30% – іноземці з Іспанії, Бразилії, Нідерландів, Німеччини, Португалії та Америки. Вивчення іноземних мов було невід'ємною частиною першої навчальної програми школи, курси якої читалися французькою, англійською, німецькою та іспанською мовами (Schreiber Sabine, 1994).

В цілому ж у XIX столітті, як зазначає Л. Рибаченко, визначилися два основні підходи до роботи з іноземними студентами. Велика Британія і Франція до закінчення Другої світової війни практично не приймали на навчання студентів зі своїх колоній і Тропічної Африки. У першій половині XX століття їх увага зосереджувалася на регіонах, де йшла боротьба за колонії. Інший підхід до навчання іноземних студентів спостерігався у США, Німеччині та Японії. Так, Німеччина намагалася залучити іноземних студентів з усіх країн світу, але головним чином із європейських держав, де вона бачила свій майбутній «життєвий простір». Навіть у період між двома світовими війнами Німеччина, незважаючи на

поразку, залишалась важливим центром професійної підготовки іноземних громадян (Рибаченко, 2000).

На території України перші заклади вищої освіти з'явилися у XVI столітті, тоді ж вища школа здобула міжнародного визнання, що сприяло залученню студентів із різних країн. Так, Києво-Могилянська академія тривалий час була єдиним всестановим закладом вищої освіти не лише України, але й усього православного світу.

Дослідники стверджують, що в історичних умовах XVII–XVIII століть цей заклад освіти певним чином перебрав на себе державницьку функцію – став інтеграційно-духовним і культурним центром нації, епіцентром духовності всього слов'янського світу. Саме в цих стінах відбувався постійний синтез наукових і духовних надбань Заходу і Сходу Європи, що закономірно зумовлювалось навіть географічним розташуванням. При цьому діалог із західноєвропейською та слов'янською культурами Києво-Могилянською академією здійснювався у двох основних напрямках: сприймаючи й переосмислюючи іноземні ідейні та наукові впливи, представники української інтелектуальної еліти ретранслявали їх на інші країни (Корж-Усенко, Мартиненко, 2008). Так, у Києво-Могилянській академії, яку називали «слов'янськими Афінами», навчалася молодь з України, Росії, Білорусії, Польщі, Італії, Німеччини, Чехії, Нідерландів, Австрії, Великої Британії, Франції, Швеції, Греції, Сербії, Чорногорії, Болгарії, Грузії, Румунії, Далматії. Тож І. Франко цілком обґрунтовано оцінював Києво-Могилянську академію як інтернаціональну інституцію, вплив якої простягся далеко за межі України (Мартиненко, 2011).

Академія користувалась неабияким авторитетом, що дозволяло залучати до навчання, окрім росіян і білорусів, волохів, молдаван, сербів, боснійців, чорногорців, болгар, греків і навіть італійців. Так, один з них, К. Секура, прибувши до академії з Венеції у 1743 році, писав: «Зачувши, що щасливо різними вченнями процвітає Академія, залишив вчення римське ... й пустився на глас Академії» (Сірополко, 2001, с. 93).

Із включенням українських земель до складу Російської імперії практика навчання іноземців у вітчизняних закладах вищої освіти стала поодиноким. І тільки в другій половині XIX століття Рада при Міністрі народної освіти прийняла рішення про доцільність навчання іноземців, тож вже незабаром в університети та інші заклади освіти прибули на навчання перші іноземні студенти, перш за все, представники Балканських країн. За часів імператора Олександра II урядом для них було призначено державні стипендії, студенти-іноземці звільнялися від плати за навчання. Проте широкого розповсюдження ця практика так і не отримала; українці частіше самі вчилися за кордоном, а особливою популярністю користувалися технічні спеціальності (Казаков, 2016).

Отже, висока культурна зрілість провідних європейських країн, що кристалізувалася в епоху Відродження та Просвітництва, протягом століть привертала увагу світової громадськості до їх закладів вищої освіти. Українці ж були активними співтворцями та споживачами європейського ринку освітніх послуг.

Висновки до розділу 1

Таким чином, наявна джерельна база (яку розподілено на такі групи, як нормативні документи, наукові праці, довідникові видання, матеріали інформаційно-освітніх порталів) уможливорює ґрунтовне висвітлення досліджуваної проблеми.

З'ясовано, що професійна підготовка іноземних громадян у вищих школах є водночас і широко, і малодосліджуваною у сучасному науковому дискурсі. Найбільш вивченими є питання, пов'язані з існуванням глобального ринку освітніх послуг, розвитком систем вищої освіти та їх інтернаціоналізацію. Встановлено, що педагогічні аспекти підготовки іноземних громадян у практиці європейської вищої школи (поширені підходи, технології, методи та методики, особливості їх застосування) здебільшого залишають поза увагою українських дослідників, які зосереджують увагу на вітчизняних реаліях.

Особливості професійної підготовки іноземних громадян: досвід європейської вищої школи

Доведено, що від часу заснування перших університетів у середньовічній Європі і до сьогодні вища школа містила яскраво виражений міжнародний вектор. Справжні інтелектуальні та культурні центри – тогочасні заклади вищої освіти були інтернаціональними інституціями, що об'єднували представників різних народностей, як у студентському, так і в професорсько-викладацькому середовищі. Сприяло означеному процесу й існування єдиної для всіх країн мови тогочасної науки – латини.

Аргументовано, що укрaнці були активними споживачами тогочасного європейського ринку освітніх послуг, які, наснажуючись прогресивними гуманістичними та просвітницькими ідеями, ставали справжніми провідниками європейської вченості на батьківщині. Підкреслено, що міжнародна співпраця (одним із напрямів якої була підготовка іноземців) стала вагомими чинником розвитку перших закладів вищої освіти на території України.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

2.1. Системи вищої освіти провідних європейських країн у контексті професійної підготовки іноземних громадян

Характеристика систем вищої освіти провідних європейських країн у контексті професійної підготовки іноземних громадян потребує вивчення сучасної географії світового ринку освітніх послуг. Офіційна статистика та дослідники стверджують, що сьогодні основна конкурентна боротьба йде між країнами Західної та Північної Європи, Північної Америки, Австралією і Японією, у вищих школах яких навчається понад 80% всіх іноземних студентів (Експорт, 2006). Зокрема, досить високі показники по підготовці іноземних студентів мають Велика Британія, Німеччина, Франція.

Тенденція до збільшення чисельності іноземних громадян, які здобувають освіту в європейських вищих школах, посилилася після підписання 19 червня 1999 року спільної декларації міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти», так званої Болонської декларації (фактично угоди щодо стандартизації підходів до організації освітнього процесу і функціонування вищої школи в країнах Європейського Союзу), одним із ключових завдань якої було проголошено збільшення міжнародної конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти. У ньому ж сформульовані принципи і механізми гармонізації європейських освітніх систем (введення двоциклового навчання, запровадження системи кредитів на основі Європейської системи трансферу оцінок (ECTS), посилення контролю за якістю освіти, розширення мобільності студентського та професорсько-викладацького складу, турбота про працевлаштування випускників). Одним з важливих положень

Особливості професійної підготовки іноземних громадян: досвід європейської вищої школи

Болонського процесу є орієнтація закладів вищої освіти на кінцевий результат: знання випускників повинні бути застосовані і практично використані на благо всієї Європи, а професійне визнання кваліфікацій полегшено (*Спільна*, 1999).

Однією з ключових переваг європейських країн є й вартість навчання. Так, якщо станом на 2003 рік навчання у вищих школах США коштував 20358 дол., то у Швейцарії – 18450 дол., Німеччині – 10898 дол., Великій Британії – 9657 дол., Франції – 8373 дол., Італії – 8159 дол. (*Education*, 2003). В Україні ж 6–8 тис. дол. вартують всі витрати іноземних студентів під час їх перебування в країні протягом навчального року (*Дохід*, 2020). Попри варіативність цінової політики підготовка іноземців є вигідним напрямом діяльності вищих шкіл всіх країн без винятку, який безперечно буде розвиватися і надалі.

Яскравим прикладом досягнень європейських країн може служити досвід Великої Британії, яка стоїть на другому місці в світі, поступаючись лише США, за обсягами здобувачів освіти з інших країн. Фактично на початку XXI століття країна потроїла прийом іноземних студентів, чому сприяло, на думку експертів, відкритість системи освіти, її тісний зв'язок з бізнесом, наявність гнучких освітніх схем і постійний контроль якості (*Експорт*, 2006).

Здобути вищу освіту різних рівнів у Великій Британії можна в університетах, коледжах та інших спеціалізованих установах, таких як школи мистецтв, або бізнес-школи. Університетський коледж в британській системі – це або частина університету, або окремий заклад освіти. Як самостійні вищі школи вони менш престижні, проте більше орієнтовані на практику. У них присвоюють ступеня бакалавра і магістра, але ось докторантура є не скрізь (*UniPage*, 2021).

Станом на 2004–2005 навчальний рік у Великій Британії налічувалося 318395 іноземних студентів. Причому лідерами постачання іноземних студентів стали Китай, Греція, Індія, Ірландія, США, Німеччина, Франція, Малайзія, Гонконг та Нігерія (*Краснова*, 2008, с. 30). Зауважимо, що переважна більшість іноземних громадян

обирали виші Великої Британії для вступу на бакалаврат. Дослідники акцентують увагу на збільшенні кількості заяв, поданих на такі програми, як «Соціальна робота» (на 73,5%), «Медсестринська справа» (на 31%), «Дизайн» (на 29,5%), «Доклінічна медицина» (9,7%) і «Психологія» (на 9,1%). Натомість знизився попит на програми «Електроніка і електротехніка» (на 8,2%) та «Інформаційні системи» (на 8%) (Краснова, 2008, с. 34).

Підкреслимо, що британські заклади вищої освіти ведуть активну роботу по залученню іноземних студентів. Так, за підсумками 2004–2005 навчального року лідерами по чисельності іноземних студентів були Ворицький університет, Лондонський університет, Манчестерський університет, Мідлсекський університет, Університет Нотінгема, Кембриджський університет, Університет Вестмінстера, Університетський коледж Лондона, Бірмінгемський університет, Університет Лідса, Лондонська школа економіки та політичних наук, Оксфордський університет, в яких навчалось понад 5 тис. студентів-іноземців. Варто наголосити, що в багатьох із них частка іноземних студентів є досить високою по відношенню до студентів-британців (не менше 15%) або й взагалі є переважаючою (наприклад, у Лондонській школі економіки та політичних наук вони становили 62%) (Краснова, 2008, с. 32).

Для іноземців, які бажають вступити до британського закладу вищої освіти, відкриті також підготовчі коледжі, що дають можливість прискореними темпами скласти іспити за середню школу. Різноманітні програми довузівської підготовки існують як при самих вищих школах, так і при коледжах подальшої освіти, і навіть при мовних школах (Краснова, 2008, с. 34). Вважаємо, що це також демонструє міжнародну спрямованість британської освіти загалом та вищої зокрема.

На початку XXI століття було внесено зміни до освітньої політики Великої Британії з метою подальшого удосконалення. Зокрема, було зроблено кроки в бік: спрощення візового режиму для студентів; полегшення процедур, що стосуються можливості

Особливості професійної підготовки іноземних громадян: досвід європейської вищої школи

продовження роботи під час навчання; збільшення кількості корисної інформації. Також було вжито заходів, що повинні дозволити студентам без особливих обмежень залишатися в Великій Британії після закінчення навчання для вступу на роботу.

Так, іноземні студенти, які вступили на навчання після 1 травня 2006 року до університетів Великої Британії на магістерські (MA/MSc) або докторські програми (PhD), тепер мають право залишитися для роботи в країні в рамках наукової та інженерної програми SEGS на термін до 12 місяців без отримання окремого дозволу з Home Office Work Permits. Зауважимо, що програму SEGS було запроваджено у 2004 році з метою заохочення іноземних аспірантів, продовжувати кар'єру в Великій Британії. Вона стала складовою частиною зусиль із залучення іноземних студентів, які успішно отримали ступінь магістра або доктора філософії (Краснова, 2008, с. 36). Тож якщо до цього часу існували списки затверджених курсів, вихованці яких могли подавати заяву на SEGS, то після – участь у програмі може брати будь-який випускник британського вишу, який отримав ступінь магістра або доктора філософії.

У Шотландії досить успішно діяла місцева ініціатива, в рамках якої іноземні студенти після випуску могли залишатися для роботи в цій частині країни протягом двох років (Краснова, 2008, с. 36). Ці зміни зробили навчання іноземних громадян у вищих школах Великої Британії ще більш привабливим.

Проте вже в 2012 році уряд Великої Британії скасував існуючі раніше робочі візи для іноземних випускників британських вишів, згідно з якими ті мали право протягом двох років шукати роботу в країні, щоб компенсувати витрати на навчання. Тепер же, якщо випускник хоче залишитися в країні, він зобов'язаний знайти роботу з оплатою не менше 20 тис. 600 фунтів на рік і не пізніше ніж через чотири місяці після закінчення навчання (Пацукевич, 2018, с. 1019). Водночас зросла в ціні студентська віза до Великої Британії (особливо в порівнянні з візою в Сполучені Штати Америки або Канаду). А абітурієнти з країн, що не входять до Європейського Союзу, повинні проходити індивідуальну співбесіду – так би мовити

перевірку на «благонадійність», а викладачі повинні щомісяця звітувати про роботу таких студентів. Тож багато вищих шкіл називають нинішній візовий режим досить дискримінаційним, а згідно з оцінками експертів, ретельне дотримання вимог візового законодавства обходиться британським вишам в 70 млн фунтів втрат на рік (Пацукевич, 2018, с. 1019).

Не тільки на європейському, але й на світовому ринку освітніх послуг у лідерах за чисельністю іноземних студентів є й Німеччина (близько 10% ринку). Так, у період з 1995 по 2003 роки чисельність іноземних студентів зросла на 70% та в 2003–2004 навчальному році становила 246136 осіб (що склало 12,2% від всього студентства країни) (Краснова, 2008, с. 37–38). Станом на 2015 рік їх чисельність становила вже 319283 осіб (Пацукевич, 2018, с. 1017). Сьогодні більш, ніж 10% студентів Німеччини приїжджають з-за кордону, в основному зі Східної Європи та Китаю.

В країні існують шість основних типів закладів вищої освіти: університети (Universitäten, Uni), які не тільки надають вищу освіту, але й проводять фундаментальні та прикладні наукові дослідження; технічні університети (Technische Universitäten, TU), головний акцент в яких робиться на вивчення точних та інженерних наук (хоча може викладатися і низка гуманітарних дисциплін); університети прикладних наук (Fachhochschulen, FH), що надає більш прикладну освіту і за більш стислий термін, ніж класичні університети, з великою увагою до стажування за фахом; творчі виші (Musik- und Kunsthochschulen), де навчаються майбутні художники, дизайнери, архітектори, музиканти, працівники медіа-індустрії та представники інших творчих професій; спеціальні виші з вузькою спеціалізацією (педагогічні, медичні, ветеринарні та ін.); недержавні, приватні виші (Private Hochschulen) з державною акредитацією, що пропонують більше англomовних програм і висуваються більш жорсткі вимоги при вступі (Euro Study, 2020).

Найбільшою популярністю користуються інженерно-технічні спеціальності. Так, у 2017 році найбільша кількість студентів обрала інженерію (63645); бізнес і менеджмент (39722); гуманітарні науки

(29877); математику і комп'ютерні науки (24585); науки про життя (20835); образотворче і прикладне мистецтво (20488); соціальні науки (17576); медицину (13865); сільське господарство (5151); освіту (3552); інші галузі (12246) (Дебич, 2019).

Більше половини німецьких вищих шкіл мають магістерські програми англійською мовою, орієнтовані на залучення в країну іноземних студентів. Цьому багато в чому сприяє і міграційна політика по відношенню до іноземців. Зокрема, у 2005 році набрав чинності Закон «Про імміграцію», що дав право іноземцям, які здобули вищу освіту в цій країні, залишатися в ній ще на рік після випуску для пошуку роботи (Пацукевич, 2018, с. 1017). До цього студенти, які отримували вищу освіту в Німеччині, повинні були покинути країну відразу після закінчення навчання. Джерела свідчать, що цією можливістю особливо активно користуються ті іноземні студенти, які приїхали на навчання своїм коштом, тобто не за стипендіями, що передбачають умову неодмінного повернення на батьківщину (Краснова, 2008, с. 38).

Крім цього, було спрощено правила, що регулюють видачу іноземним студентам дозволів на роботу в Німеччині. При цьому студенти з держав-засновників Європейського Союзу, Мальти і Кіпру мають рівний статус по відношенню до місцевих студентів у тому, що стосується доступу на ринок праці. Студенти з держав, що не входять в Європейський Союз, і з Центрально- і Східно-Європейських країн, які приєдналися до Європейського Союзу після 2004 року, мають право працювати в Німеччині протягом 90 днів без дозволу на роботу. З прийняттям закону студентам було дозволено працювати в їх університетах і коледжах або дослідницьких центрах без обмеження часу роботи і без необхідності схвалення з боку держави. Однак ті студенти, які користуються цією можливістю, повинні отримати дозвіл на роботу перед тим, як зайнятися будь-якою іншою формою діяльності (Краснова, 2008, с. 38).

Досить сприятливі матеріальні умови для організації навчання, в тому числі й іноземних студентів, створює наявність у Німеччині великої кількості державних університетів, що

субсидуюються урядом. До 27 років, незалежно від доходів батьків, кожен, хто вчиться, отримує так звані «дитячі гроші» (Kindergold), а кожен студент (за винятком дітей заможних батьків) крім того – стипендію (Ba Fog), що забезпечує нормальні умови життя. Крім звичайної стипендії в Німеччині існують різні стипендії, в тому числі для іноземців, які призначаються фондами партій, Фондом німецького народу, церков, урядом країни і владою окремих земель (Експорт, 2006).

Цікаво, що для іноземних студентів у Німеччині існує окремий кодекс, а також кодекс поведінки для співробітників університету, які працюють з іноземними студентами, а також кодекси для дослідників і співробітників, які працюють в офшорних кампусах (Дебич, 2019, с. 127). Зокрема, кодекс для студента містить інформацію про освітні програми і курси, визначає права студентів з моменту вступу до університету до закінчення навчання (Hénard, Diamond, Roseveare, 2012, p. 34).

Попри всі успіхи Німеччини у сфері професійної підготовки іноземних студентів дослідники наголошують, щоб німецькі вищі школи змогли дійсно стати великими світовими «постачальниками послуг вищої освіти», потрібні глибинні реформи системи вищої освіти, у тому числі підвищення незалежності і гнучкості вишів, скасування фінансових обмежень (зокрема, в платі за навчання і комерційній діяльності), а також зміна трудового законодавства і, можливо, навіть юридичного статусу закладів (Hahn, 2003).

Близькі до Німеччини показники Франції. Так, станом на 2017 рік найбільша кількість міжнародних студентів навчалася за такими спеціальностями, як: гуманітарні науки – 111827; науки про життя – 66743; соціальні науки – 29360; бізнес і менеджмент – 26618; інженерія – 20764; медицина – 17697; образотворче та прикладне мистецтво – 8300 (Institute, 2017).

Франція має одну з найзаплутаніших систем вищої освіти в Європі. Так, одним із варіантів вищої освіти є так звані короткі траєкторії (les filières courtes), орієнтовані здебільшого на підготовку майбутніх фахівців у сфері послуг або промисловості.

Особливості професійної підготовки іноземних громадян: досвід європейської вищої школи

Після 2 років навчання випускник отримує диплом DUT (Diplôme universitaire de technologie) або BTS (Brevet de technicien supérieur). Основна відмінність їх полягає в тому, що BTS, який відповідає більш вузькій спеціальності старшого технолога, видається старшими школами і приватними компаніями, а DUT – спеціалізованими університетами (Instituts universitaires de technologie). Другий вид вищої освіти – тривала траєкторія (les filières longues), що відповідає градації Болонського процесу. Цей варіант підійде тим, хто хоче отримати міжнародно визнаний диплом бакалавра, магістра або доктора. Вищі школи (Grandes écoles) – це особливий тип закладів вищої освіти у Франції. Навчання у них вважається престижним, проте крім важких вступних випробувань, всім абітурієнтам необхідно пройти дво- або трирічне навчання в спеціальних підготовчих класах (Classe préparatoire aux grandes écoles, CPGE). Вищі школи готують високопрофесійних фахівців у сфері інженерної справи, управління, економіки, військової справи, освіти і культури. Проте не всі вони приймають іноземних студентів (UniPage, 2021).

Варто підкреслити, що хоча в минулому Франція була особливо відома гуманітарними спеціальностями, проте в останні роки тут бурхливо розвивається бізнес-освіта. Особливо швидке зростання спостерігається на курсах вищих техніків (за роки після Другої світової війни відбувся приріст у 8 разів), в університетських технологічних інститутах (в 4 рази) (Courtois, 2002). Велику популярність за межами країни отримали Ліонська вища школа бізнесу, Паризька вища школа бізнесу (яка посіла четверте місце в рейтингу газети Wall Street Journal 2004 р.), Школа вищих комерційних досліджень Півночі, Європейський центр підприємництва (провідний центр з програмою підготовки до підприємницької діяльності в рамках єдиної Європи) (International, 2001). Специфічною рисою низки бізнес-шкіл Франції є значна чисельність серед їх іноземних слухачів вихідців із країн Африки (Алжир, Кот-д'Івуар, Марокко, Сенегал) й інших країн, що зберігають дружні відносини в сфері економіки і культури з

колишньою метрополією (Експорт, 2006). Крім того, у 1998 році було прийнято закон, що спростив вступ до французьких вишів та пом'якшив візовий режим для іноземних студентів.

До того ж, оскільки більшість французьких університетів є державними та, відповідно, фінансуються державою, то іноземні студенти мають можливість вчитися за досить помірними цінами. Завдяки державним субсидіям студенти платять лише незначну частину від реальної вартості навчання, так званий реєстраційний внесок, який може значно відрізнятись за своїми розмірами в різних університетах в залежності від рівня освіти (Краснова, 2008, с. 74).

Сьогодні французькі університети пропонують близько 800 програм, навчання на яких проходить повністю англійською мовою, з них більшість відносяться до таких напрямів як бізнес, управління, точні науки й інженерна справа. Найменше програм англійською мовою надається в сфері гуманітарних наук, літератури, дизайну і мистецтва, – для навчання за цими спеціальностями в більшості випадків потрібне знання французької мови (*UniPage*, 2021).

На світовому ринку освітніх послуг попитом користуються й вищі школи інших європейських країн, зокрема Швейцарії, Італії, Іспанії, університети яких здійснюють широку просвітницьку діяльність серед іноземних студентів. Зокрема, на багатьох факультетах Женевського університету спостерігаються високі конкурси серед іноземних абітурієнтів (наприклад, на юридичному факультеті в 2004 р. на 21 місце було подано понад 300 заяв) (Експорт, 2006).

Свою специфіку у підготовці іноземних громадян мають вищі школи Південної Європи. Іспанська традиція навчання іноземних студентів набагато менша ніж у США, країнах Північної та Західної Європи, проте в цілому візове й імміграційне законодавство Іспанії спрямовано на залучення обраних іноземних фахівців і талановитих студентів до роботи в іспанській економіці. Конкурентна боротьба за набір іноземних студентів ведеться, перш за все, в іспаномовних країнах (зокрема, Латинської Америки). Станом на сьогодні в

Особливості професійної підготовки іноземних громадян: досвід європейської вищої школи

іспанських вишах навчається 42034 іноземних студентів, найбільше з таких країн, як: Франція (8220); Італія (6766); Еквадор (6622); Колумбія (6161) (Global Flow, 2021).

Уряд виділяє кошти на проведення спеціальних програм сприяння навчанню іммігрантів, особливо курсів іспанської мови (часто безкоштовних) (Краснова, 2008, с. 54). Цікаво, що вартість навчання в іспанському виші розраховується залежно від кількості кредитів на кожну програму навчання. А ціна за кредит підвищується в залежності від обсягу експериментальних робіт, спеціалізації (Краснова, 2008, с. 46).

Найдавніші традиції вищої школи загалом та професійної підготовки іноземних громадян зокрема має Італія. Зауважимо, що італійська система вищої освіти включає кілька типів установ: університети (Università) і політехнікуми (Politecnici); вищі школи мистецтв (Istituzioni AFAM – Alta Formazione Artistica e Musicale); вищі технічні університети (Istituti Tecnici Superiori) (UniPage, 2021).

Згідно із даними Інституту статистики ЮНЕСКО сьогодні у вишах Італії навчаються 75954 іноземні студенти, найбільше у таких країнах, як: Китай (15167); Албанія (10267); Румунія (9607); Іран (4535); Індія (3880); Україна (2950) (Global Flow, 2021).

У порівнянні з іншими європейськими країнами Італія виділяється низькою вартістю за навчання, що правда за умови навчання італійською мовою. Крім цього, в іноземного студента є можливість отримати соціальну стипендію від держави, яка видається всім, хто потребує додаткового фінансування. Також в Італії поширені університетські стипендії, розмір яких може становити від 1 до 10 тис. євро (Euro Stady, 2020).

На думку експертів, кращими напрямами професійної підготовки для іноземних студентів в Італії є дизайн, архітектура і міське планування. Зауважимо, що їх викладають в політехнічних університетах, які останнім часом стали набирати величезної популярності. Сьогодні Туринський і Міланський політехи не менш відомі, ніж Болонський університет (Euro Stady, 2020).

У зв'язку з тим, що Італія є однією з найпопулярніших країн для навчання серед іноземних громадян, за останні 10 років кількість англomовних програм збільшилася майже в два рази. А рівень володіння англійською мовою, необхідний для вступу до італійського вишу, повинен бути не нижче Intermediate (хв. IELTS 5.5) на бакалаврат чи Upper-Intermediate (хв. IELTS 6.5) на магістратуру. Водночас знання італійської мови дає студентам значні переваги: від більш низької вартості навчання до переваг при працевлаштуванні і можливість кращої комунікації з місцевими жителями. Крім того, італійська мова посідає п'яте місце серед найбільш популярних у світі. Багато іноземців прагнуть приїхати сюди, щоб зануритися в неповторну культуру Італії – батьківщину найвідоміших художників, скульпторів і архітекторів в світі (*Euro Stady*, 2020).

Українська система вищої освіти також має давню історію становлення й розвитку та завдяки власній фундаментальності вважається однією з найкращих у світі. У 2005 році Україна приєдналася до Болонського процесу, що позитивно вплинуло на інтеграцію української вищої освіти до європейського освітнього простору та розширило можливості вітчизняного ринку освітніх послуг. Адже навчання іноземних студентів в українських закладах освіти – це не лише імідж країни, але й важлива складова інвестицій з-за кордону в економіку держави. Так, станом на початок 2020 року в українських закладах вищої освіти навчалося 80 тис. 470 іноземних студентів зі 158 країн світу. За офіційними даними за 2019 рік загальна сума витрат на навчання, проживання, страхування, оформлення документів, харчування, транспорт та інші потреби іноземних студентів, які навчаються в Україні, сягнула понад 570 млн дол. (в середньому 6–8 тис. дол. за рік з кожного студента). З розрахунку середньої тривалості навчання 5–6 років, в цілому дохід України від іноземних студентів за цей період становить понад 3 млрд дол. (*Дохід*, 2021).

Погодимося, що сьогодні іноземних громадян в українській освіті приваблює відносно низька вартість навчання та проживання, фундаментальність окремих напрямів освіти (наші

Особливості професійної підготовки іноземних громадян: досвід європейської вищої школи

фізико-математична та хімічна школи визнані у всьому світі) та репутація провідних українських університетів, що зберігається протягом багатьох років (Пурій, 2016, с. 214). І хоча моніторинг студентських уподобань свідчить про те, що найбільше на світовому ринку освітніх послуг цінується бізнес-освіта, технічні, інженерні та природничі науки, проте в Україні розріз спеціальностей засвідчує, що майже половина іноземних студентів (39 тис. 841 особа) навчаються на медичних спеціальностях; майже 7 тис. осіб – на підготовчому відділенні; понад 2,8 тис. осіб – за програмами післядипломної освіти та в аспірантурі (Дохід, 2021). Гуманітарні та економічні факультети українських університетів користуються меншою популярністю серед іноземців (Пурій, 2016, с. 214).

Офіційна статистика свідчить, що до першої десятки країн походження за чисельністю іноземних студентів належать Індія (18429 осіб), Марокко (8233), Азербайджан (5470), Туркменістан (5344), Нігерія (4379), Туреччина (3764), Китай (3527), Єгипет (3499), Ізраїль (2561), Узбекистан (2027) (Дохід, 2021).

До найпопулярніших закладів вищої освіти України, де навчаються іноземні студенти належать: Харківський національний медичний університет; Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна; Одеський національний медичний університет; Національний медичний університет імені О. О. Богомольця; Запорізький державний медичний університет; Вінницький національний медичний університет імені М. І. Пирогова; Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського; ДЗ «Дніпропетровська медична академія Міністерства охорони здоров'я України»; ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»; Київський національний університет імені Тараса Шевченка (Дохід, 2021).

Проте, володіючи значним експортним потенціалом, насамперед у сфері вищої професійної освіти, на цей момент Україна реалізує його ще не повною мірою, бо на нашу країну припадає близько 1,5% загальної кількості іноземних громадян,

які навчаються у світі (Пурій, 2016, с.213). Досить повільно розвивається післядипломна освіта для іноземних громадян (в провідних країнах її частка становить до 30% від загального обсягу підготовки іноземців).

Тут варто згадати про проблеми з якістю освіти та впровадженню сучасних форм навчання. В Україні бракує нових навчальних програм і курсів на рівні міжнародних вимог, що забезпечують підготовленість випускників до роботи в умовах глобальної економіки. Реалізації програм подвійного диплому перешкоджають недостатнє нормативне забезпечення, проблеми з узгодженням обсягу і змісту навчання. В освітньому процесі відчувається недостатність наукової складової (незадовільний стан матеріально-лабораторної бази для навчання, освітнього сервісу, оснащеності навчальних аудиторій та ін.). Крім того, в українських вишах мало програм, що викладаються англійською мовою, при цьому якість англійського викладання іноді досить низька.

Ще однією особливістю європейської вищої школи є надання вихованцям, у тому числі й іноземним громадянам, широких можливостей для вибору (на відміну від України, де подібна практика досить обмежена та здебільшого носить декларативний характер). Так, британські школярі, починаючи з 13 років, вибирають значну частину навчальних предметів, що ще більше культивується на рівні вищої освіти: перший рік навчання задуманий як «навчально-тренувальний», тобто студенти можуть обрати для себе кілька предметів (від трьох до шести); на другому році кількість спеціалізацій зростає до двох; третій і четвертий роки присвячуються одному напрямку (Експорт, 2006). При цьому вища освіта передбачає можливість надання подвійного ступеня (combined degree). Примітно, що в якості другої спеціалізації багато хто вибирає курс «підприємництво в науці». Існує також схема «два роки навчання – рік роботи – два роки навчання», що дозволяє студентам переконатися у правильному виборі спеціалізації (Експорт, 2006). Свобода вибору притаманна й італійським вишам, у яких взагалі немає фіксованих освітніх програм, натомість студент сам обирає

курси і лекторів, що дозволяє уникати «непотрібних» предметів, але змушує уважно стежити за доступними курсами і кількістю отриманих кредитів (*Euro Study*, 2020).

Таким чином, протягом останніх років системи вищої освіти провідних європейських країн пройшли низку трансформаційних змін, орієнтованих поміж іншого й на професійну підготовку іноземних громадян.

2.2. Основні суб'єкти інтернаціоналізації вищої освіти провідних європейських країн

У більшості європейських країн ще з ХХ століття невід'ємними гравцями ринку освітніх послуг стали спеціалізовані організації, які займаються залученням іноземних громадян на навчання. До них належать: національні агентства; фонди освіти; інформаційні центри та центри міжнародних обмінів; різного роду асоціації, ради тощо. А створення платформ електронного навчання, цифрових магазинів навчальних матеріалів, інформаційних систем іспитів, цифрових архівів задекларовано на відомчому та урядових рівнях (наприклад, у Стратегії розвитку неперервної освіти Естонії до 2020 р. (*The Estonian*, 2014)). Положення, спрямовані на розвиток спільних освітніх програм, містяться й у Стратегії Великої Британії «Міжнародна освіта: глобальне зростання і процвітання» (*International*, 2013) та багатьох інших країн.

В якості прикладу позитивної практики можна привести й Європейську асоціацію закладів вищої освіти (European Association of Institutions in Higher Education), мета якої полягає у посиленні впливу інноваційної, високоякісної професійної вищої освіти та пов'язаних з нею досліджень, представляючи професійні заклади вищої освіти та сприяючи їх співпраці та діалогу з багатьма зацікавленими сторонами (*European*, 2021). І таких прикладів можна навести чимало.

У боротьбі вищих шкіл на світовому ринку освітніх послуг європейські країни-лідери створили, аналогічно транснаціональним корпораціям, успішно існуючим у різних галузях економіки, свої

освітні транснаціональні корпорації (ТНК), які є операторами цього ринку. Оскільки підставами для зростання освітнього експорту паралельно з державною політикою окремих країн є й ринкові процеси (наприклад, економічне зростання в країнах Азії сформувало величезний кадровий попит), то основними напрямками діяльності так званих освітніх корпорацій стали міжнародний маркетинг, просування національних освітніх послуг і оптимізація внутрішньодержавних зусиль. Сьогоднішні освітні ТНК – це в основному неурядові організації з недержавним фінансуванням, але з потужною державною підтримкою. Це, перш за все: DAAD (Німеччина), British Council (Велика Британія), Campus France (Франція). Одночасно провідні європейські країни розробили власні державні програми по залученню іноземних студентів і розраховують в найближчому десятилітті довести їх чисельність до 800 тис. осіб (Косевич, 2010, с. 17).

Так, значимими суб'єктами інтернаціоналізації вищої освіти Великої Британії виступають Британська рада (British Council), Асоціація міжнародних зв'язків британських університетів (British Universities International Liaison Association, BUILA) і Рада Великої Британії з питань міжнародних студентів (UK Council on International Student Affairs, UKCISA). Так, Асоціація міжнародних зв'язків британських університетів (до складу якої входять 137 вишів), підтримує роботу міжнародних відділів університетів, переважно орієнтованих на залучення студентів з країн поза межами Європейського Союзу (*British*, 2021). А Рада Великої Британії з питань міжнародних студентів здійснює підтримку іноземних студентів, підтримуючи найкращі практики міжнародної мобільності (*UK*, 2021). З ініціативи Британської ради поміж іншого було розроблено спеціальні веб-платформи, зокрема «Навчання у Великій Британії» (*Study UK*), що орієнтована на забезпечення зацікавлених осіб зрозумілою і практичною інформацією про британську освіту та розширення до неї доступу іноземних громадян (*Study*, 2021).

Вагомим суб'єктом інтернаціоналізації вищої освіти Німеччини виступає Німецька служба академічних обмінів (DAAD). Так, у 2003 році DAAD надав підтримку приблизно 10 тис. студентів з

128 тис. студентів з держав-учасників Болонського процесу, які навчалися в німецьких вишах (Краснова, 2008, с. 37–38). Доступ до вищої освіти Німеччини головним чином відкритий для претендентів з інших країн-членів Європейського Союзу, якщо вони можуть довести, що мають необхідні кваліфікації і необхідний рівень знання мови для продовження навчання в німецькому виші.

В означеному контексті привертає увагу й Центр роботи та обслуговування міжнародних студентських заявок (Arbeits- und Servicestelle für Internationale Studienbewerbungen e.V., ASSIST), який фінансується Федеральним міністерством освіти та наукових досліджень Німеччини (BMBF), та орієнтований на забезпечення контакту між іноземними студентами і більш ніж 50 німецькими закладами вищої освіти, в які вони подають заяви на вступ. У той час як ASSIST покликаний знизити адміністративні зволікання шляхом визнання рівня кваліфікацій абітурієнтів і здійснення введення інформації по кожному з них до бази даних, студентські організації посилено допомагають іноземним студентам у пошуку житла і матеріально підтримують студентські ініціативи (Краснова, 2008, с. 37–38).

Найбільшим суб'єктом інтернаціоналізації вищої освіти Франції стало створене з ініціативи Міністерства закордонних справ і Міністерства освіти Франції агентство EduFrance, метою діяльності якого стала популяризація французької освіти загалом та вищої освіти зокрема по всьому світу, прийом і розміщення іноземних студентів, забезпечення їх усім необхідним, а також контроль за методами навчання в освітніх установах. Саме EduFrance створила каталог та Інтернет-портал для більш ніж 450 французьких освітніх програм, які згруповані по дисциплінам, тривалості навчання, цільовій аудиторії і цілям. В доповнення до головного сайту EduFrance створила 21 сайт 14 мовами, що дало студентам можливість отримувати інформацію їхньою рідною мовою (Краснова, 2008, с. 72–73). На сьогодні EduFrance перетворено на Кампус Франс (Campus France) (<https://www.ukraine.campusfrance.org/>) – національне агентство з

просування вищої освіти і міжнародної мобільності, місія якого полягає у заохоченні та просуванні за кордоном французької системи вищої освіти та професійної підготовки. Крім того, агентство надає візову підтримку для міжнародних студентів і дослідників, сприяє розвитку вищої освіти через використання нових інформаційно-комунікаційних технологій (*Campus*, 2021).

Основними суб'єктами інтернаціоналізації освіти Іспанії є Міністерство освіти і науки, Координаційна Рада з вищої освіти, Агентство з міжнародного співробітництва (AECI). Так, основна функція AECI: управління іспанською політикою міжнародного співробітництва в цілях формування сприятливого іміджу Іспанії у зовнішньоекономічних інтересах, просування іспанської мови та культури за кордоном, розвиток міжнародного співробітництва та культурних зв'язків, субсидування і фінансування проектів і угод. Крім того, AECI виконує функцію оператора по виділенню державних стипендій іспанським громадянам для навчання за кордоном і іноземним громадянам для навчання (іспанської мови або різних дисциплін) в Іспанії для проходження спеціалізованих курсів, підготовки дисертацій, постдокторських стажувань в університетах Іспанії та ін. Агентство визначає щорічні пріоритети по країнах і дисциплінах і відповідно до них виділяє певну кількість квот на стипендії, розмір стипендії, тривалість і види освітніх програм. Академічні стипендії надаються на підставі конкурсу, який проводиться за заявками, що заповнюються через мережу Інтернет. Крім академічних стипендій аспірантам або студентам останніх курсів пропонуються стипендії на строк від трьох до дев'яти місяців для «удосконалення лінгвістичних навичок, розширення дослідницької роботи в навчальних центрах і університетах, в спеціалізованих центрах або архівах, пов'язаних з вивченням іспанської культури» (Краснова, 2008, с. 45–46).

Головними суб'єктами інтернаціоналізації освіти в Італії є Міністерство освіти, університетів і досліджень, Міністерство закордонних справ і міжнародного співробітництва Італії, Італійська конфедерація промисловості, Італійська конференція

ректорів (De Wit, Hunter, Howard, Egron-Polak, 2015, p. 122). Так, на сайті Міністерства освіти, університетів і досліджень є інформація італійською та англійською мовами для іноземних студентів, які бажають навчатися в університетах Італії.

Асоціація Uni-Italia допомагає іноземним студентам обрати курс навчання, який відповідає їхнім особистим інтересам, налагодити контакти з університетами, державними адміністраціями, в оформити візи. При чому допомога студентам починається в рідних країнах, де Центри Uni-Italia розташовані в консульських установах. Щоб сприяти популяризації італійської системи вищої освіти, Uni-Italia організовує заходи та конференції з тематики міжнародної мобільності студентів та бере участь у найважливіших виставках у світі. На початку навчального року проводять «Welcoming Day» для іноземних студентів (Uni-Italia, 2021).

Крім того, Італія має декілька програм, які сприяють інтернаціоналізації вищої освіти. Схарактеризуємо більш детально найбільш поширені. «Інвестуйте свій талант в Італію» (Invest Your Talent in Italy) – це програма, організована Міністерством закордонних справ та міжнародного співробітництва Італії у партнерстві з Італійською торговою агенцією (Italian Trade Agency) та Uni-Italia за підтримки Італійської торгово-промислової палати (Italian Chambers of Commerce) та Конфедерації італійської промисловості (Confederation of Italian Industries, Confindustria). Ця програма пропонує навчання, забезпечує академічні дослідження в престижних італійських університетах, а також професійну підготовку на робочому місці, через стажування в італійській компанії. Стипендії для самих гідних студентів, зменшення або звільнення від університетських зборів, послуги з надання допомоги студентам і навчання для студентів збагачують пропозицію програми (Invest, 2021).

Програма Марко Поло (Marco Polo Program) передбачає можливість отримання китайськими студентами в'їзної візи для навчання в Італії навіть без базових знань італійської мови, за умови, що вони попередньо зараховані на університетський курс в

країні. Студенти зобов'язані брати участь у підготовчому курсі італійської мови, спрямованій на ефективне навчання в університеті. Після закінчення іспиту з курсу італійської мови китайські студенти офіційно зараховуються на обраний курс, не повертаючись до Китаю для попереднього навчання. Проект спочатку тривав 6 місяців, фактично збільшився до 10, з тим щоб покращити вивчення фундаментальної італійської мови для успішного завершення курсу навчання (*Invest, 2021*).

На китайських студентів орієнтовано й програму Турандот (Turandot program), проте на тих, які хочуть отримати доступ до шкіл художньої та музичної освіти (The schools of Artistic and Music Education, AFAM). Проект створений Міністерством освіти Італії та Uni-Italia, передбачає ті ж умови, що і програма Марко Поло, тобто 10-місячне перебування в Італії для вивчення італійської мови, спрямованій на відвідування курсів в академіях та інститутах АФАМ. На сьогоднішній день велика чисельність китайських студентів в Італії демонструє успіх і важливість цих двох програм, що може призвести до збільшення китайських студентів, незважаючи на мовні бар'єри (*Invest, 2021*).

Особливостями інтернаціоналізації вищої освіти Італії є: ініціативи уряду щодо популяризації культури і мови; підтримка урядом програм спільних (подвійних) ступенів; проведення літніх та зимових мовних шкіл; регіональна підтримка інтернаціоналізації; збалансована вхідна та вихідна студентська мобільність; відсутність онлайн навчання або віртуальної мобільності. При цьому донедавна університети не мали онлайн навчання. Відсутність віртуальної освіти можна пояснити негативним сприйняттям якості віртуального навчання в університетах Італії.

Проте епідеміологічна ситуація останніх років внесла свої корективи до існуючих систем вищої освіти внаслідок широкого розповсюдження дистанційної освіти. Найбільш розвинутою з них є Британська, послугами якої широко користуються іноземні громадяни. Так, Відкритий університет Великої Британії було засновано в 1969 році як незалежний заклад освіти для надання

«другої» можливості здобути або продовжити свою освіту дорослим людям, які працюють. Університет пропонує 3 види навчання: на ступінь бакалавра, післядипломне й продовжене. Навчальний процес в основному побудований як на використанні друкованих матеріалів, так і на використанні аудіо-, відеозасобів тощо; студенти мають можливість одержати консультації в 250 навчальних центрах, розташованих у багатьох містах Великої Британії й світу (сьогодні Відкритий університет представлений в 30 країнах світу, а у Великій Британії він має 13 навчальних центрів) (*Світовий*, 2013, с. 6–7).

Протягом останніх років стабільно зростає популярність послуг провайдерів британської дистанційної освіти. Одним із найбільших гравців на цьому ринку вважається Міжнародна мережа шкіл заочного навчання різних спеціальностей (ICS). Організація, створена в 1890 році в США, зараз розміщується в шотландському Глазго, та пропонує он-лайн навчання з широкого спектру програм – від шкільної освіти (GCSEs, A-levels) до професійної та отримання бакалаврських ступенів. Останні присвоюються університетом Східного Лондона (Краснова, 2008, с. 36–37).

В царині дистанційного навчання німецькі виші залишалися малоактивними. До недавнього часу чи не єдиним винятком був Хагенський заочний університет – фактично єдиний державний заклад вищої освіти в Німеччині (земля Північний Рейн-Вестфалія), що спеціалізується тільки на дистанційній освіті. Діяльність закладу орієнтована на австрійських та швейцарських студентів, а також на студентів із країн Центральної та Східної Європи – нових членів Європейського Союзу. Виш пропонує всім зацікавленим особам, незалежно від місця їх проживання, можливість навчання за гнучким графіком через мережу Інтернет. Найбільшою популярністю серед студентів користується курс з інформатики ЗМІ (Краснова, 2008, с. 42). Станом на сьогодні контингент студентів налічує 77825 осіб, з них іноземні студенти становлять 7,4% (*FernUniversität*, 2021).

Залученню іноземних студентів і пропагуванню французької освіти сприяє використання закладами вищої освіти сучасних ІКТ, розвиток двомовних масових відкритих онлайн курсів (МООС), які

розміщені на національній платформі «Французький цифровий університет» (France Université Numérique, FUN) (France, 2021). А, скажімо, програма стипендій Ейфель Міністерства закордонних справ та міжнародного розвитку створена для допомоги французьким вишам у заохоченні найкращих іноземних студентів до навчання у магістратурі та аспірантурі (Campus, 2021).

Дослідники зауважують, що статистика по іноземним студентам, які беруть участь в різних формах дистанційного навчання, засвідчує, що в Іспанії воно поки не відіграє суттєвої ролі (Краснова, 2008, с. 55). Найбільшими університетами дистанційної освіти в Іспанії є Національний університет дистанційного навчання, Відкритий каталонський університет і Університет дистанційного навчання в Барселоні.

Варто також вказати, що в Україні дистанційні освітні технології та електронне навчання поки не отримали широкого застосування, не створюються віртуальні (мережеві), транскордонні університети. Важливо відзначити, що реалізація експортоорієнтованих освітніх програм на основі сучасних технологій вимагає менше коштів, оскільки не вимагає будівництва приміщень, забезпечення інфраструктури життєдіяльності студентів тощо. Погодимося, що українські заклади вищої освіти майже не беруть участь у створенні і діяльності міжнародних освітніх консорціумів і мереж, що дало б можливість більш активно брати участь в обміні освітніми і науковими розробками, новими програмами, методиками викладання, проводити дослідницьку роботу (Шевцова, Живица, Сизова, 2018).

Отже, у боротьбі за місце на світовому ринку освітніх послуг, поряд із найбільш розвиненими країнами Європи, беруть участь й інші країни, докладаючи зусиль для розвитку «інтелектуальної індустрії», розширення власної експансії за кордоном. Попри все, висловимо сподівання, що вже незабаром Україна активно долучиться до означених процесів і, подолавши всі складнощі, пов'язані у тому числі з пандемією Covid-19, зможе розширити контингент іноземних студентів на рівні з провідними країнами Європи.

2.3. Особливості вступу іноземних громадян до європейських закладів вищої освіти

Щороку європейські вищі школи приваблюють іноземних студентів з усіх куточків світу. Погодимося, що основними факторами, що визначають стан експорту освітніх послуг у кожній країні, є: поширеність мови навчання; економічна та культурна привабливість держави; авторитет країни на міжнародному рівні; рівень розвитку національної системи освіти; репутація вишу; вартість навчання і проживання; гнучкість освітніх програм; рівень системи супроводу та підтримки іноземних студентів; геополітичні, торговельно-економічні, культурно-історичні зв'язки між країною-експортером і країною-імпортером; рівень просування національних інститутів освіти в глобальному просторі (Пурій, 2016, с. 212). Усвідомлюючи вагоме значення навчання іноземців і необхідність державного регулювання експорту освітніх послуг, багато європейських країн створили спеціальні служби для контролю процесу набору іноземних студентів (Велика Британія, Німеччина, Франція та деякі інші).

Необхідною умовою здобуття освіти за кордоном є отримання візи на навчання, що дозволяє в'їхати до країни задля короткострокового або довгострокового (проте чітко визначеного періоду) перебування. Розглянемо означений аспект на прикладі Італії. Так, для отримання італійської візи потрібні:

- бажання потенційного абітурієнта здобути освіту в італійських вищих школах, наприклад, прослухати університетський курс, курси професійної підготовки, освітні або професійно-технічні курси (які є продовженням освіти, отриманої в країні походження), навчатися в національних інститутах і школах (зокрема, у тих, які беруть участь в програмах культурного обміну і культурних ініціатив), займатися науковою, дослідницькою або іншою культурно-просвітницькою діяльністю;

- документація щодо обраного навчального курсу, курсу професійної підготовки або культурної діяльності;

- гарантія наявності коштів на проживання;
- страховий поліс для медичного обслуговування (за винятком випадків наявності домовленостей з країнами походження);
- наявність відповідного житла;
- вік старше 14 років (Паулетти, 2010, с. 77).

Щорічно до 31 грудня італійські вищі школи встановлюють кількість іноземних студентів, які можуть бути допущені до навчання на наступний навчальний рік; до 30 червня встановлюється максимальна кількість іноземних громадян, які допускаються на курси професійної підготовки, організовані акредитованими установами (Паулетти, 2010, с. 77–78).

Іноземний громадянин, який проживає за кордоном, повинен подати відповідний запит на попередній запис в італійське представництво в країні походження, що перевіряє наявність коштів на проживання (стипендія, банківські вклади, тощо), розмір яких не повинен бути меншим за розмір соціальної допомоги. Якщо заява приймається, видається в'їзна віза для навчання.

Протягом 8 днів з дати прибуття до Італії іноземний громадянин повинен подати заяву на видачу посвідки на проживання в зв'язку з навчанням в Квестури адміністративного округу за місцем свого проживання через пошту. І тільки потім складаються вступні іспити в обраному університеті. При цьому іспит на знання італійської мови є обов'язковим для подальшого прийняття на навчання.

Вид на проживання у зв'язку з навчанням може продовжуватися до трьох років поза курсом при наявності коштів на проживання та за умови складання одного іспиту в перший рік та двох іспитів в наступні роки (за винятком випадків важкого стану здоров'я при якому досить одного іспиту в рік для наступних років).

Водночас на університетські курси і в спеціалізовані школи при університетах на рівних умовах з громадянами Італії можуть вступити іноземні громадяни, які мають документ, що дає право на перебування в країні, які отримали диплом про закінчення вищої школи в Італії, або в італійських школах за кордоном, або в іноземних, або міжнародних школах (Паулетти, 2010, с. 78).

Особливості професійної підготовки іноземних громадян: досвід європейської вищої школи

Студенти, які бажають отримати освіту у Франції, мають можливість обрати англомовну чи франкомовну програму навчання. Поза тим обов'язково треба співвіднести рівень лінгвістичної підготовки з вимогами закладу, до якого хоче вступити іноземний громадянин (*Campus*, 2021).

Для вступу на перший (L1) курс навчання в університеті (рівень бакалаврату) чи архітектурній школі кандидати з інших країн, зокрема й України, мають обов'язково пройти процедуру DAP. У цьому випадку майбутні студенти мають підтвердити свій рівень французької мови не менше ніж B2; підтвердити свої знання французької можна дипломами DELF B2, C1, C2, або сертифікатами TCF DAP, TCF, залежно від критеріїв заповнюваного вами дос'є (*Campus*, 2021).

У інших випадках – для вступу на другий (L2) або третій (L3) курс бакалаврату, до магістратури (Master 1/2), аспірантури (Doctorat) не має загальноприйнятих правил до рівня знань французької і кожен заклад освіти встановлює свої вимоги. Інформацію про це можна знайти на сайті обраного вишу або звернутися електронною поштою безпосередньо до особи, яка займається роботою з іноземними студентами (*Campus*, 2021).

В усіх державних закладах вищої освіти Німеччини навчання німецькою мовою є безкоштовним. Проте на відміну від Австрії, де можна навчатися без надання сертифікату про знання мови, навчання в німецьких вишах для іноземців передбачає складання тесту на знання німецької мови рівнем не нижче C1 (*Euro Study*, 2020).

У Великій Британії прийом документів на бакалаврат і підготовчі програми ведеться через спеціалізовану службу UCAS, а на програми магістратури – безпосередньо через сайти університетів. При цьому студент має право вибрати до п'яти програм в одному або декількох закладах вищої освіти країни. Вимоги для вступу залежать від типу і рівня програми, громадянства та поточного рівня освіти абітурієнта і внутрішньої політики окремо взятого вишу. Іноземцю також варто бути готовим до національної системи освітніх кредитів, яка вимірюється не в європейських ECTS, а в спеціальних одиницях CATS (*UniPage*, 2021).

Підкреслимо, що шкільна освіта у Великій Британії триває протягом 13 років, тож для того, щоб вступити до університету, іноземні громадяни мають пройти підготовчу програму. Існує чотири варіанти: Foundation programme; IB; A-Level; International Year One. При цьому для вступу на Foundation programme і International Year One знадобиться атестат про повну загальну середню освіту (11 років), а для IB і A-Level вистачить 9–10 класів. Важливо, щоб до початку I курсу студенту виповнилося 18 років. При вступі до магістратури часто потрібен GRE / GMAT і атестат без трійок. Водночас варто пам'ятати про мовні вимоги. Так, для вступу на Foundation programme необхідно мати як мінімум IELTS 5, а на бакалаврат IELTS 6, але вимоги в деяких вишах можуть бути і вище (*UniPage*, 2021).

Найпростішим способом здобуття освіти, зокрема післядипломної, за кордоном є отримання стипендії на навчання. В означеному контексті необхідно пам'ятати, що зазвичай заявки до європейських закладів вищої освіти приймають у перші місяці року. Саме ж навчання (у разі позитивного рішення щодо заявки) розпочинається з вересня. Проте необхідно пам'ятати, що процес визначення університету, освітньо-професійної програми, пошук супервайзера, підготовка пропозиції, з якою звертаються до обраного закладу – все це займає багато часу, тож починати готуватися до вступу потрібно завчасно. По-перше, варто обрати кілька програм, які становлять потенційний інтерес з точки зору спеціальності та кар'єрних перспектив після завершення навчання. Особливу ж увагу потрібно приділити змісту програми та вимогам до кандидатів (*Навчайся*, 2015).

Важливо пам'ятати, що зазвичай шанси на отримання стипендії підвищуються, якщо пошукач: кардинально не змінює свою спеціалізацію (тобто подає документи на відповідну попередній освіті програму); успішний у навчанні; добре володіє іноземними мовами; досліджує актуальні наукові теми; отримані знання застосує для розвитку культурних, економічних або політичних відносин між європейською країною навчання та країною походження (*Навчайся*, 2015).

Особливості професійної підготовки іноземних громадян: досвід європейської вищої школи

Для іноземців дієвими шляхами пошуку вищих шкіл та освітньо-професійних програм є: мережа Інтернет (адже більшість університетів та інститутів мають власні веб-сайти з інформацією про навчальні курси та можливості навчання на них для іноземних студентів); особистий візит (оскільки інформація з перших рук завжди найнадійніша); друзі та знайомі (які зазвичай охоче відгукуються на заклик про консультації); асоціації випускників (наприклад, Асоціація студентів та випускників Еразмус Мундус (<http://www.em-a.eu>), Портал для випускників закладів вищої освіти Австрії ([http://www.oead.at/welcome to austria/scholars alumni/oead alumni /EN](http://www.oead.at/welcome%20to%20austria/scholars%20alumni/oead%20alumni/EN)) та ін.). Крім того, є низка веб-сайтів із пошуковими системами потрібного університету та програми: короткотермінові навчальні курси (<http://www.shortcoursesportal.eu/>), програми для здобуття ступеню бакалавра (<http://www.bachelorsportal.eu/>), магістра (<http://www.mastersportal.eu/>), доктора (<http://www.phdportal.eu/>).

Після обрання потенційних університетів і програм (спеціалісти рекомендують звузити вибір до 6–8), потрібно провести детальне дослідження шляхом контактування з конкретними закладами вищої освіти (зазвичай вони мають підрозділи, що працюють з іноземними громадянами). Оскільки навіть освітньо-професійні програми з однаковою назвою можуть суттєво відрізнятися за змістом потрібно віднайти якнайбільше інформації, пов'язаної з можливим навчанням (обов'язкові та факультативні дисципліни, час викладання кожної, кваліфікація викладачів тощо). Крім того, різнитися може й пропонована академічна підтримка (бібліотечні ресурси, доступ до мережі Інтернет, наявність інституту наставників, розмір стипендій або відсоток плати на навчання, який там відшкодовують тощо). Обов'язкового уточнення потребують питання мови навчання, його вартість, географічне розташування закладу освіти (*Навчайся*, 2015).

Належним чином оформлені та подані документи, їх якість є найважливішими критеріями для ухвалення позитивного рішення щодо заявки на отримання стипендії. Кожен заклад вищої освіти має свої вимоги, проте в основному вони тотожні та включають:

- копія диплому про вищу освіту з додатком або академічна довідка про прослухані курси та отримані оцінки (перекладені на відповідну іноземну мову й нотаріально завірені);

- CV (резюме) з контактною інформацією, короткими відомостями про отриману освіту, професійний досвід, знання іноземних мов і так далі;

- есе (мотиваційний лист) з обґрунтуванням, чому ви хочете навчатися в обраній країні, університеті, що конкретно бажаєте вивчати, як і де маєте намір застосувати отримані знання (стандартний розмір листа – 500 слів щодо власних академічних або професійних досягнень та з чіткою аргументацією користі для кар'єрного чи особистісного зростання);

- офіційне підтвердження знання іноземної мови (наприклад, IELTS/TOEFL для англійської, TCF/DELF/DALF – для французької тощо);

- рекомендації від викладачів по профільних предметах (1–2) із зазначенням їх наукових ступенів, вчених звань, контактних телефону та адреси електронної пошти, перекладені на відповідну іноземну мову;

- копія закордонного паспорту, який повинен мати достатній термін дії (три місяці після передбачуваної дати завершення перебування в країні Європейського Союзу);

- інші важливі документи (підтвердження професійних стажувань, участі та перемог в наукових олімпіадах тощо) (Навчайся, 2015).

В контексті визначення особливостей вступу іноземних громадян до європейських закладів вищої освіти цікаво провести паралелі з українськими реаліями. Офіційним державним джерелом інформації з питань навчання іноземних студентів в Україні є Український державний центр міжнародної освіти Міністерства освіти і науки України (<https://studyinukraine.gov.ua/>).

Навчання іноземців в українських закладах вищої освіти в основному здійснюється українською або англійською мовами (до недавнього часу викладання також здійснювалося російською

Особливості професійної підготовки іноземних громадян: досвід європейської вищої школи

мовою). За офіційними статистичними даними на сьогоднішній день в Україні існує понад 240 закладів вищої освіти, які займаються підготовкою фахівців для зарубіжних країн, і пропонують іноземним студентам широкий спектр спеціальностей в різних галузях знань (Український, 2021).

Вступ іноземних громадян до закладів освіти України здійснюється за акредитованими освітніми програмами:

- для отримання ступенів молодшого бакалавра, бакалавра, магістра – двічі на рік, до і на початку академічних семестрів (до 1 листопада і до 1 березня);
- до аспірантури, докторантури, клінічної ординатури, лікарської резидентури, за програмами підготовчого факультету (відділення) та за програмами академічної мобільності – протягом року (Український, 2021).

Проте на шляху надання освітніх послуг закладами вищої освіти України є й певні труднощі, про які потрібно знати іноземцям. Беззаперечним фактом є наявність організаційних та правових проблем розвитку експорту освіти. Адже в Україні існує досить забюрократизована система первинного запрошення іноземного студента на навчання. Наприклад, процедура оформлення візи для індійських студентів займає 2–3 місяці. Для порівняння: в країнах, зацікавлених в експорті вищої освіти, оформлення в'їзних документів займає максимум 2 тижні. За оцінкою Міністерства освіти і науки України, тільки за рік, через невирішеність проблеми отримання в'їзних віз в Україну, державний бюджет недоотримав близько 70 млн дол. (Стенограма, 2013). Водночас в країні не розвинена мережа іноземних рекрутингових центрів закладів вищої освіти і, як наслідок, процвітає посередництво. Українське законодавство змушує іноземців звертатися за допомогою до консалтингових фірм, через що різко зростають витрати іноземних абітурієнтів. Так, за твердженням Надзвичайного і Повноважного Посла Республіки Ірак в Україні віза, яка коштує 70 дол., для студентів з Іраку обходиться більш ніж в 1 тис. дол. (Айдрус, Филиппов, 2008).

Часто виникають проблеми з органами Державної міграційної служби та Міністерства внутрішніх справ України. Не до кінця вирішено питання зарахування до закладів вищої освіти з урахуванням знань, які іноземні громадяни здобули, навчаючись за кордоном: українські виші студента, який провчився три роки на бакалаврському рівні в іншій країні, зараховують тільки на перший курс і це при тому, що більшість університетів інших держав таких осіб зараховують на третій курс. Існують також складності з визнанням українських дипломів за кордоном. Неврегульоване питання оплати праці іноземних викладачів, що обмежує можливості залучати високопрофесійних лекторів з інших країн. Іноземні студенти не мають права на працевлаштування під час навчання, що не дає можливості поліпшити своє матеріальне становище студентам з малозабезпечених сімей. Фахівці сходяться на думці, що велику стурбованість викликає також корупція у відносинах з іноземними студентами (Шевцова, Живица, Сизова, 2018). Проте сподіваємось, що Україна й надалі продовжить реформаційні перетворення у сфері освіти, що дозволить їй посилити свої позиції на світовому ринку освітніх послуг.

Висновки до розділу 2

Таким чином, європейські вищі школи є другим за популярністю напрямом для іноземних студентів після США. Одним із стимулюючих факторів означеного явища стало прийняття так званої Болонської декларації, що фактично стандартизувало підходи до організації освітнього процесу у межах Європейського Союзу. При цьому європейські країни (передусім Велика Британія, Німеччина, Франція, Італія) пропонують величезний вибір програм і підходів, орієнтованих на професійну підготовку іноземних громадян, надає широкий вибір можливостей для вибору того закладу освіти, курсу навчання, які відповідають рівню підготовленості, творчому потенціалу, задовольняють потреби та допоможуть реалізуватися.

Особливості професійної підготовки іноземних громадян: досвід європейської вищої школи

З'ясовано, що практично кожна європейська вища школа розробляє освітньо-професійні програми, як національною, так і англійською мовою, що дозволяє значно розширити контингент іноземних студентів. У топі популярних спеціальностей – бізнес-освіта, технічні, інженерні та природничі науки. При цьому кожна європейська країна має свої переваги. Наприклад, британські університети славляться академічними традиціями і престижем, у Німеччині популярний інженерно-технічний напрям, в Італії готують кращих в світі дизайнерів і модельєрів. Підкреслено, що на противагу світовим тенденціям в Україні майже половина іноземних студентів навчається на медичних спеціальностях.

Вказано, що створення розгалуженої системи суб'єктів інтернаціоналізації вищої освіти, які здійснюють активну роботу у відповідному напрямі, забезпечує поступальний рух провідних країн Європи в питанні експорту освітніх послуг. Крім офіційних інституцій на європейському ринку створено численні спеціалізовані організації, які займаються залученням іноземних громадян на навчання (національні агентства, фонди освіти, інформаційні центри, центри міжнародних обмінів, асоціації та ради різного спрямування та ін.). Окреслено особливості діяльності найбільш потужних операторів ринку, справжніх освітніх корпорацій – British Council (Велика Британія), DAAD (Німеччина), Campus France (Франція). Акцентовано увагу на провайдерах дистанційної освіти, діяльність яких було актуалізовано в останні два роки внаслідок пандемії Covid-19.

Аргументовано, що вступ на навчання іноземних студентів відрізняється у кожній країні. Серед ключових особливостей – це практично вільне володіння мовою, якою буде вестися навчання. Тому підготовка до вступу в європейський виш має починатися саме з поглиблених занять мовою, що мають завершитися складанням одного з міжнародних іспитів з отриманням відповідного сертифіката (в англійськомовних країнах це тести TOEFL та IELTS, в Німеччині – TestDaF, у Франції – тест DALF, в Іспанії – тест DELE, в Італії – тест CELI та ін.).

Другою складовою обов'язкових вступних вимог є наявність відповідного рівня попередньої освіти (і документа про це – атестата або диплома). Третя складова – це наявність коштів на оплату навчання та проживання (навіть якщо претендентові вдасться отримати стипендію або він вступає до закладу вищої освіти в країнах з безкоштовним навчанням для іноземців (Німеччина, Чехія)). Нарешті, існує ряд чисто формальних вимог (підготовка пакету документів, отримання візи та ін.).

РОЗДІЛ 3
ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН
У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

3.1. Найбільш поширені технології навчання у практиці європейської вищої школи

Дослідники виокремлюють чотири основні етапи здійснення експорту освітніх послуг у традиційній формі (тобто на території країни-експортера):

- 1) ініціюючий (рекламно-інформаційні заходи на території інших країн з метою залучення іноземних громадян на навчання);
- 2) початковий (отримання візи на навчання, в'їзд в країну, реєстрація та набуття законного статусу для перебування й навчання);
- 3) основний (безпосередньо надання освітніх послуг іноземним громадянам);
- 4) завершальний (завершення навчання, перетин кордону дипломованими фахівцями, подальша підтримка зворотного зв'язку, визначення рівня задоволеності якістю отриманої освіти випускником та відповідності очікуванням роботодавців країни-імпортера) (Левченко, Плинокос, 2015, с. 211).

У розділі ми зосередимося на третьому, основному, етапі, а саме на технологіях навчання та методичних інноваціях у роботі з іноземними студентами у закладах вищої освіти провідних країн Європи. Так, у вищій школі технологія навчання являє собою комплекс психолого-педагогічних процедур, послідовних операцій і дій, що становлять в сукупності дидактичну систему, реалізація якої в педагогічній практиці призводить до досягнення конкретних цілей навчання і виховання (Бондаренко, 2009).

При цьому зауважимо, що в європейських закладах вищої освіти застосовують численні принципи побудови програм професійної підготовки загалом та іноземних громадян зокрема.

Крім традиційного підходу університети застосовують міжпредметні комбіновані курси і центри відкриттів, міждисциплінарні програми.

Залежно від індивідуальних пізнавальних особливостей студентів викладачі європейських вищих шкіл широко використовують такі технології навчання, як: модульне, персоналізоване, бригадно-індивідуальне, тьюторську систему.

Так, модульне навчання має чітку організацію процесу самоосвіти і групових занять і полягає в тому, що студенту надається можливість самостійно працювати за індивідуальною програмою, що включає план дій, банк інформації і методичне керівництво по досягненню цілей. Педагог виконує різні функції – від інформаційно-контролюючих до консультаційно-координуючих. Зміст навчання представлено у вигляді окремих навчальних пакетів. Студент може самостійно комбінувати набір модулів в залежності від свого індивідуального плану.

Дослідники наполягають, що модульне навчання має ґрунтуватися на таких принципах, як: динамічність, дієвість та оперативність знань; гнучкість в організації освітньої діяльності; усвідомленість перспективи в досягненні цілей; різноманітність методичного консультування; паритетність відносин між викладачем і студентом (Юцявичене, 1989).

Навчальний модуль являє собою інтеграцію різних курсів або навчальних тем в структурі однієї дисципліни, підпорядкованих загальній навчальній меті і поетапним завданням її досягнення. У модулі формулюються навчальні цілі та завдання, варіанти їх поетапного досягнення; викладаються основні моменти навчального матеріалу, його сутність; пропонуються пояснення до його засвоєння на декількох рівнях складності; даються рекомендації для додаткового поглиблення і розширення матеріалу, що вивчається; до кожного блоку матеріалу додається список літературних джерел; пропонуються теоретичні та практичні завдання (деякі з них на вибір студента); організовується індивідуалізований зворотний зв'язок. Вхідний контроль,

Особливості професійної підготовки іноземних громадян: досвід європейської вищої школи

визначаючи готовність студента до засвоєння представленого в модулі матеріалу, дозволяє сформулювати рекомендації для організації його подальшої навчальної діяльності. Проміжний контроль дає можливість самоконтролю і корекції навчальної діяльності. Під час роботи по модулю узагальнюючий контроль також індивідуалізований в залежності від програми вивчення даного модуля і особливостей студента.

Способи конструювання модулів різні. Іноді модуль складається на міжпредметній основі для досягнення визначених цілей навчання. У цьому випадку він включає різні навчальні курси, систематизовані певним чином. На основі набору різних модулів складається індивідуальний навчальний план. Деякі студенти спеціалізуються в декількох напрямках за умови, що модульні програми відносяться до різних спеціальностей. У професійно-орієнтованих модулях діяльність студента систематизується за такою схемою: навчально-пізнавальна – навчально-професійна – професійна (Бондаренко, 2009).

Досить поширеним є й метод персоналізованого навчання (Personal System Instruction), тобто самостійного виконання студентом роботи в індивідуальному темпі по спеціально підготовленим друкованим матеріалам. Самостійне навчання супроводжується переглядом кінофільмів, прослуховуванням фонограм, виконанням лабораторних вправ тощо. Студенти за необхідності вибірково відвідують лекції, практичні або тьюторські заняття (в ряді випадків студенти-старшокурсники є репетиторами своїх молодших колег).

Перехід до наступного навчального розділу допускається лише після вивчення попереднього, засвоєння якого перевіряється шляхом звичайних або тестових іспитів, а також за допомогою технічних засобів (іноді застосовується самооцінка або групова оцінка засвоєння знань).

Самостійна робота супроводжується щотижневими зустрічами студентів в групі і письмовими звітами. Суть персоналізованого навчання полягає в тому, що матеріал курсу

розбитий на частини, кожна з яких містить інформацію, що потребує вивчення: приклади і задачі, питання для самоперевірки, а також необхідні методичні вказівки. Студент самостійно вивчає матеріал і, коли вважає, що оволодів певною частиною досконало, звертається до викладача і отримує «тест готовності». Дозвіл на перехід до вивчення наступної частини навчального матеріалу можливий лише після отримання оцінки вищої за попередню. Вивчення курсу зазвичай супроводжується лекціями, але їх відвідування не обов'язкове. Після проходження всього програмного матеріалу з визначеного предмету студенту виставляють загальну оцінку (Бондаренко, 2009).

Усталеною технологією є бригадно-індивідуальне навчання – індивідуалізоване навчання в малих групах, коли значна кількість невстигаючих не дозволяє викладати матеріал всій академічній групі одночасно. Означена технологія навчання характеризується жорсткою цільовою орієнтацією. Ключовими принципами бригадно-індивідуального навчання є: досконалість в навчанні (досконале оволодіння кожним студентом навчальним матеріалом незалежно від здібностей); усвідомлення студентами поставленої мети навчання; забезпечення студентів методичними рекомендаціями щодо організації самостійної навчальної діяльності; організація включеності студента в навчальний процес; надання студентам, які мають більш низький вихідний рівень, додаткових можливостей; постійний прогрес в навчанні (Continuous Progress) – гнучкість і динамічність процесу навчання.

Студенти розподіляються на групи з 4–5 осіб. Викладач підбирає групи так, щоб їх склад був максимально різномірним: в групу входять студенти різної статі, різного рівня знань, різної етнічної належності (за можливості) тощо. Навчальний матеріал розбито на програмовані розділи, члени підгрупи працюють над різними розділами. Кожен студент опрацьовує матеріал у власному темпі в такій послідовності: ознайомлення зі складеним викладачем керівництвом по оволодінню тим чи іншим

умінням; опрацювання серії робочих планів, кожен з яких присвячено оволодінню окремими навичками – компонентами певного вміння; самостійна перевірка оволодіння умінням; заключний тест (placement test).

Члени бригади працюють парами, перевіряючи один у одного виконання контрольних завдань за 100-бальною шкалою. Якщо студент домагається 80-відсоткового або більш високого результату в режимі самостійної роботи і взаємоперевірки, він проходить заключний тест з певного вміння. Його проводить призначений викладачем студент з високими результатами навчання (student monitor). До кінця кожного тижня, виходячи з результатів заключних перевірочних робіт (тестових показників кожного учасника і кількості тестів, пройдених ним за тиждень), підводяться підсумки роботи бригад, складаються бригадні показники (Бондаренко, 2009).

І нарешті тьюторська система навчання передбачає регулярні індивідуально-групові заняття викладача-тьютора з декількома прикріпленими до нього на весь період навчання студентами.

Тьютора доцільно розглядати передусім як наставника, який спостерігає за успішністю і формуванням особистості студента в процесі його навчання. В традиційній структурі тьютори виконують різні функції: director of studies відповідає за навчання студента в цілому, moral tutor – за їх «моральний вигляд», tutor безпосередньо здійснює навчання окремого студента протягом триместру або навчального року. Так, в Оксфорді ці функції виконує одна й та сама особа; в Кембриджі та в інших університетах Великої Британії тьютор веде практичні заняття зі студентами і називається supervisor. У його обов'язки входить також контроль за успішністю студентів, їх ставленням до навчання, формуванням навичок самостійної роботи (Zimpher, Reiger, 2003).

Підкреслимо, що всі технології навчання, що використовуються у навчальному процесі, мають бути органічно пов'язані і взаємообумовлені та становити певну дидактичну систему, органічною частиною якої є методи і принципи навчання.

У європейських закладах вищої освіти одним із найбільш розповсюджених методів навчання є аналіз конкретних ситуацій (case-study) – ефективний і розповсюджений метод організації активної пізнавальної діяльності студентів, що має на меті розвиток аналітичних здібностей до дослідження життєвих і доволіно дібраних завдань; сприяти правильному використанню інформації; виробляти самостійність і ініціативність у рішеннях. Зіштовхуючись із конкретною ситуацією, кожен студент повинен визначити сутність проблеми і висловити до неї своє ставлення. Дослідники розрізняють такі види ситуацій, як: ситуація-іллюстрація, ситуація-вправа, ситуація-оцінка, ситуація-проблема (Сурмін, 2012).

Не менш розповсюдженим методом є семінар-дискусія (групова дискусія) – процес діалогічного спілкування учасників, в ході якого відбувається формування практичного досвіду учасників у спільному обговоренні і вирішенні теоретичних і практичних проблем. Студент вчиться точно виражати свої думки в доповідях і виступах, активно відстоювати свою точку зору, аргументовано заперечувати, спростовувати хибну позицію однокурсника. У ситуації діалогу студент отримує можливість вибудовування власної лінії поведінки, що передбачає високий рівень інтелектуальної та особистісної активності, включеності в процес навчального пізнання.

Необхідною умовою розгортання продуктивної дискусії є особисті знання, які здобуваються студентами на попередніх лекціях і в процесі самостійної роботи. Успішність семінару-дискусії багато в чому залежить і від уміння викладача його організувати. Семінар-дискусія може містити елементи «мозкового штурму» і ділової гри (Бондаренко, 2009).

Популярним методом навчання є метод проектів, що фактично є квінтесенцією дослідницьких, пошукових, проблемних методів і передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють вирішувати ту чи іншу проблему в ході самостійних дій студентів з обов'язковою презентацією результатів. Основними

вимогами до використання методу проектів є: наявність значущої проблеми, що вимагає інтегрованого знання, дослідного творчого пошуку для її вирішення; практична, теоретична, пізнавальна значимість передбачуваних результатів; самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студента; структурування змістової частини проекту (із зазначенням поетапних результатів); використання дослідницьких методів, які передбачають певну послідовність дій (Бей, 2019).

Вибір тематики проектів може бути різним у залежності від навчальної ситуації (практичного застосування знань, формування дослідницьких навичок, інтеграції знань), від фахових інтересів і здібностей студентів (пізнавальних, творчих, прикладних).

Параметри зовнішньої оцінки проекту залежать від: значимості і актуальності висунутих проблем, їх адекватності досліджуваній тематиці; коректності використовуваних методів дослідження і методів обробки отриманих результатів; активності кожного учасника проекту відповідно до його індивідуальних можливостей; колективного характеру прийнятих рішень; глибини проникнення в проблему, залучення знань з інших сфер; доказовості, уміння аргументувати висновки; характеру спілкування учасників проекту (взаємодопомога, взаємодоповнюваність); естетики оформлення результатів виконаного проекту; вміння відповідати на питання опонентів, лаконічність і аргументованість відповідей кожного члена групи.

Погодимося, що метод проектів дозволяє вирішувати завдання формування і розвитку інтелектуальних умінь, критичного і творчого мислення, заохочує взаємодію, терпимість до чужої думки, обговорення ціннісних пріоритетів, сприяє виробленню індивідуальної позиції при виконанні пропонованих дослідних проектів, що дозволяє формувати ефективний інтелектуальний процес при виробленні спільного рішення (Бей, 2019).

Надзвичайно актуальним є метод «Портфель студента» – інструмент самооцінки власної пізнавальної, дослідницької праці студента, рефлексії його власної діяльності. «Портфель»

представляє собою комплект документів, самостійних робіт студента, який веде викладач по предмету. Він дає студенту завдання (за якими параметрами відбирати матеріал), укладає анкети для експертної групи на презентації для об'єктивної оцінки представленого «портфеля». Студент представляє всі роботи, виконані ним на заняттях і під час самостійної роботи, з поясненням мотивації вибору. Кожна робота супроводжується коментарем студента з самооцінкою результату, висновками по роботі, аргументованою корекцією помилок. Періодично презентація робіт проводиться на студентських конференціях. Студент повинен показати, що він просувається в обраній галузі знань, порівняти свою оцінку з оцінкою викладача і групи експертів (з числа студентів).

Основними принципами означеного методу є: самооцінка результатів (проміжних, підсумкових), оволодіння певними видами пізнавальної діяльності, систематичність і регулярність саомоніторингу; структуризація матеріалів, логічність і лаконічність всіх письмових пояснень; акуратність і естетичність оформлення «портфеля»; тематична завершеність матеріалів; наочність і обґрунтованість презентації. В результаті студент вчиться аналізувати і об'єктивно оцінювати свою роботу, бачити способи досягнення результатів. Навчально-пізнавальна діяльність стає більш усвідомленою (Кирьянова, 2016).

Активний інтерес студентів викликає метод «мозкового штурму», що передбачає навчання за допомогою формулювання проблеми, яка має теоретичну і практичну значимість. Загальна вимога при виборі проблеми для мозкового штурму (що висувається перед студентами як навчальне завдання) – можливість багатьох неоднозначних варіантів її вирішення (Бондаренко, 2009).

Підкреслимо, що всі викладені вище педагогічні технології активно впроваджуються й у закладах вищої освіти інших країн, зокрема України.

3.2. Методичні інновації у професійній підготовці іноземних громадян у європейській вищій школі

Система освіти багатьох розвинутих держав світу в останні десятиріччя перейшла на новий етап, який характеризується концептуальними змінами у навчальному процесі (змінюється характер педагогічних відносин – авторитаризм поступається місцем співробітництву, партнерству в пізнанні та діяльності), пріоритетною метою стають не лише знання, уміння і навички, але й креативне мислення, компетентнісний підхід.

Студенти-іноземці під час навчання засвоюють не лише професійні знання, але і норми та цінності тих академічних систем, в яких вони вчаться. У цьому контексті не можна не погодитися з думкою В. Гюго, який говорив, що можна протистояти вторгненню армій, але вторгненню ідей протистояти неможливо (Пашков, 2020).

Необхідно відзначити, що завдання зміни навчальних планів з точки зору привабливості для студентів-іноземців поставлена багатьма університетами. Європейські виші передають студентам актуальні знання, необхідні для старту успішної кар'єри. У багатьох університетах центральною частиною навчання є стажування. Наприклад, студенти Голдсмітсу (Goldsmiths University of London) проходять практику в Yahoo, BBC і Microsoft Research (Высшее, 2021).

В цілому технології, інструменти і стратегії, які сьогодні впливають на трансформацію наявних і розвиток нових підходів і поглядів на освітній процес, дослідники об'єднують в групи відповідно до їх функціональності: споживчі технології; цифрові стратегії; проривні технології; інтернет технології; технології навчання; технології соціальних мереж; технології візуалізації. Найбільш ефектними і такими, що викликають підвищений інтерес, є проривні технології, які потенційно здатні змінити наші уявлення про можливості пристроїв і інструментів. Вони безпосередньо пов'язані зі значимими технологічними інноваціями. До проривних технологій сьогодні відносять, наприклад, програмування емоцій,

стільникові мережі, електровібрацію, гнучкі дисплеї, геолокацію, змішані мережі, широкосмугову мережу мобільного зв'язку, відкрите апаратне забезпечення, технології «віртуальні помічники» та ін. (Журавков, 2017).

З точки зору методичних інновацій провідних вищих шкіл у професійній підготовці іноземних громадян, на нашу думку, заслуговують на увагу чотири підходи, описані Дж. Бенксом:

- метод корисних вкладів, що полягає в тому, що час від часу відзначаються події, пов'язані з конкретними особами, національними святами, кухнею і різними культурними елементами;
- адитивний метод, що виражається в розширенні змісту курсів в навчальних планах без зміни їх базової частини;
- трансформаційний метод, за допомогою якого змінюється структура навчальних планів, в результаті чого студенти отримують можливість розглядати проблеми, події, концепції та теми в перспективі різних етнічних і культурних груп, що допомагає студентам зрозуміти, яким чином створюється знання;
- дієвий підхід – студенти приймають рішення з важливих цивільних, соціальних і особистих проблем і вживають заходи, які сприяють вирішенню таких проблем (Banks, 1993).

В європейській освітній практиці широко використовуються: навчання, засноване на практичній (дослідницькій) діяльності студентів і викладачів; стимулювання самостійної діяльності студентів (коли аудиторне навчання становить лише 20–25% від загального обсягу навчального часу, а на самостійну роботу відводиться набагато більше часу, ніж на лекції та практикуми); активна взаємодія викладача і студента (коли викладач є не тільки лектором, а й тьютором, так би мовити більш особистісним науковим керівником для студента); відсутність в програмі навчання загальних предметів (якими в українській системі вищої освіти наповнені перші роки навчання); самостійний вибір студентами предметів для вивчення з широкого спектра можливих; використання письмових робіт в якості найважливішого педагогічного інструменту (Краснова, 2008, с. 92–93).

Особливості професійної підготовки іноземних громадян: досвід європейської вищої школи

На думку фахівців, це дозволяє студентам, які навчаються за кордоном, розвивають такі здібності, як:

- вміння розпізнавати відмінності і оперувати ними;
- розуміння відмінності між емічними і етичним способами мислення, яке являє собою різницю між сприйняттям іншої культури зсередини і зовні;
- здатність визнавати лакуни в знаннях, які неминучі для свідомості, вихованої в рамках однієї культури;
- здатність до міжкультурної комунікації;
- здатність визнавати недостатність знання, тобто знання про нестачу знання, яке визначає мотивацію до навчання;
- здатність мислити в порівняльному ракурсі;
- здатність змінювати самосприйняття;
- здатність розглядати свою країну в кросскультурному аспекті;
- знання про інші культури, вивчені зсередини;
- діагностичні навички (володіння, вміння, майстерність), необхідні для функціонування в інших суспільствах, – як особисті, так і ті, що безпосередньо стосуються навчання;
- розуміння видозмін – якість, важлива для порівняльного аналізу;
- розуміння всієї різноманітності досліджуваних стилів (Callan, 1997).

Задля розвитку означених та багатьох інших здібностей в європейських закладах освіти широко використовується так званий інтегрований предметно-мовний підхід, виникнення якого продиктовано процесами глобалізації та об'єктивними умовами розвитку іншомовної освіти в світі. Цей підхід ліг в основу технології інтегрованого предметно-мовного навчання (Content and Language Integrated Learning, CLIL) (Салехова, Григорьева, Лукоянова, 2020).

Зауважимо, що термін CLIL було вперше використано фінським вченим Д. Маршем в 1994 році для позначення такого навчання, при якому дисципліни або певні теми в рамках

дисциплін, вивчаються іноземною мовою, переслідуючи дві мети – вивчення змісту даної навчальної дисципліни та одночасне вивчення іноземної мови (Coyle, Hood, Marsh, 2010). І хоча у сучасній європейській науково-методичній літературі використовується більше сорока визначень CLIL (наприклад, Європейської комісією CLIL розглядається як концепція, в рамках якої іноземна мова виступає як засіб навчання), визначення Д. Марша, на наш погляд, є більш повним, так як він підкреслює, що використання CLIL спрямовано на вивчення, як предметного змісту дисципліни, так і безпосередньо іноземної мови.

У найширшому сенсі під CLIL розуміється педагогічна технологія, спрямована на формування в учнів лінгвістичних і комунікативних компетенцій на нерідній мові в тому ж навчальному контексті, в якому у них відбувається формування і розвиток загальнонавчальних знань і умінь рідною мовою.

Виділяють три основні вікові рівні реалізації CLIL в європейських закладах вищої освіти: pre-primary (рівень підготовчих класів), primary (рівень початкової школи) і secondary (рівень середньої школи). Більшість країн реалізує інтегроване предметно-мовне навчання в початковій і середній школі (Wolff, 2007). Проте останніми роками означена технологія здобуває все більше прихильників і в вищій школі.

Аналізуючи предмети, що викладаються на основі CLIL, дослідники умовно виділяють три групи дисциплін – предмети гуманітарного, природничого циклу, а також предмети, спрямовані на розвиток творчих здібностей. Так, в Австрії на початковому ступені освіти навчання на двомовній основі реалізовано для всіх обов'язкових предметів. При цьому наголошується, що замість англійської мови часто використовується французька. У середній школі на другій мові вивчаються такі предмети, як географія, біологія та історія. Останнім часом спостерігається зростання програм по інтеграції іноземної мови та предметів природничого циклу – математики, фізики та інформатики (Sygmund, 2005). У Німеччині на двомовній основі спочатку викладалися предмети

гуманітарного циклу і географія, пізніше стало можливим вивчення більшості дисциплін шкільної програми. У вищій школі означена технологія застосовується здебільшого при підготовці фахівців філологічного профілю.

Тут варто також акцентувати увагу на підготовці викладацьких кадрів, здатних оперувати означеною технологією. Ситуація з викладачами в європейських закладах освіти досить різноманітна. Так, в Угорщині та Німеччині цілеспрямовано організована робота з підготовки педагогів із подвійною кваліфікацією. Натомість в Австрії немає спеціальних вимог до педагогів, які реалізують навчання на двомовній основі, для цього достатньо мати педагогічну освіту. Тим не менш, велика кількість викладачів прагне отримати додаткову мовну кваліфікацію з метою викладання дисциплін іноземною мовою. В Австрії поширений також підхід так званого «групового викладання» (team teaching), який вирізняється тим, що на заняттях одночасно присутні два вчителі (предметник і мовник) (Салехова, Григорьева, Лукоянова, 2020).

Тож погодимось із дослідниками, що технологія CLIL є затребуваним педагогічним інструментом в галузі освіти. Полілінгвальний характер Європи та високий ступінь інтеграції між державами стали передумовами для використання CLIL в європейському освітньому просторі.

У чому ж цінність технології CLIL при роботі з іноземцями? На нашу думку, перш за все, у тому, що навчання предметного змісту та іноземної мови йде паралельно і не вимагає попередньої мовної підготовки від студента. Це потребує від викладацького складу корекції методико-дидактичних підходів. Педагог не може просто «передати» контент, припускаючи, що аудиторія все зрозуміє, йому доведеться продумати застосування інших засобів (групова робота, завдання та ін.), які сприятимуть розвитку навичок та умінь. Варто також подбати про навчальні матеріали (підручники, посібники), які також повинні відображати цей підхід (Годунова, 2019).

Європейська практика використання технології CLIL засвідчує, що необхідними компонентами CLIL-заняття є контент, комунікація, когніція і культура:

- контент – тобто предметний зміст згідно з навчальним планом;
- комунікація – це використання мови і вміння домовлятися в ході заняття, де задіяні всі види мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, аудіювання та письмо); мова виступає і предметом вивчення, і засобом комунікації, й інструментом пізнання;
- когніція – відповідає за розвиток навичок мислення, розуміння, вирішення проблемних ситуацій;
- культура – компонент, що сприяє міжкультурній взаємодії, при якому мова допомагає розуміти культуру і менталітет носіїв іншої мови.

Часто до цих елементів додають контекст (context), а також в деяких випадках – спільноту (community), і навіть громадянську свідомість (citizenship) (Годунова, 2019).

При цьому важливо відзначити, що застосування означеної технології не вимагає додавання додаткових академічних годин до навчального плану (*Promoting*, 2004).

Вченими виділяються наступні дидактичні принципи, що визначають CLIL: дуальність (опора на рідну та іноземну мови); інтеграція іноземної мови і предметного змісту; поступове ускладнення змісту; спрямованість на оволодіння знаннями по конкретному предмету за допомогою двох мов (рідної та іноземної); розвиток мотивації до здатності та готовності використовувати іноземну мову в спеціальних цілях; єдність розумової і мовної діяльності іноземною мовою (Григорьева, 2013; Zaripova, 2014).

Водночас виокремлюють такі основні методичні принципи CLIL: полікультурність; стійке навчання; розвиток розумових навичок вищого порядку; інтенсивне і продуктивне володіння викладача іноземними мовами; різноманітність методичних прийомів; використання автентичного навчального матеріалу (Григорьева, 2013).

Підкреслимо, що технологія CLIL здобула поширення в європейських країнах з 90-х років XX століття. Єврокомісія виділяє цю методику починаючи з кінця XX століття (Coyle, Hood, Marsh, 2010; CLIL, 2014; Deller, Price, 2007). У 2014 році Єврокомісія прийняла чергові рішення по широкому впровадженню CLIL в життя як методики, що сприяє поширенню двомовності і багатомовності. Зокрема, Британська Рада відкрила курси з підготовки викладачів і розробки навчальних матеріалів. Видавництво Кембриджського університету і Кембриджський екзаменаційний синдикат випустили інструкції із складання кваліфікаційного іспиту для викладачів англійської мови ТКТ (Teaching Knowledge Test) у форматі CLIL (Teaching, 2014). В Європі проводяться конференції з включенням розгляду проблематики вивчення і застосування методики CLIL, наприклад, в Бременському університеті (Porova, Devel, 2015, p. 36), створюються інтернет-ресурси (у Великій Британії, Угорщині, Іспанії, Італії, Фінляндії, Естонії, Німеччини, Франції).

З метою доведення ефективності CLIL-технології при роботі з іноземними студентами наведемо приклади виконання відповідних проектів на базі Флорентійського університету. Підкреслимо, що успіх реалізації означених проектів забезпечило виконання декількох умов:

- по-перше, у даному випадку інтегрувалися «предмет» (професійне спілкування по темі культурної спадщини) і «мова» (ділова іноземна мова, що забезпечила ефективність міжнародного спілкування), що показало гарні результати;
- по-друге, контингент учасників охопив молодь кількох країн, яку навчали виконувати домашню роботу, готуючись до міжнародного ділового та культурного спілкування;
- по-третє, умови навчання, що передбачали комбінування двох видів занурень – у штучне і природне мовне і професійне культурне середовища; студенти практикувалися в мові і вивчали культуру за підручниками, через Інтернет і в реальних умовах, відповідно до вимог, визначених необхідної достатністю для міжнародного професійного діалогу в сфері збереження всесвітньої культурної спадщини.

Так, у 2014 році CLIL технологію було застосовано при вивченні трьох спецкурсів Флорентійського університету:

1. Молодь і світова культурна спадщина.
2. Культура і якість освіти: внесок Індії.
3. Словник культурної спадщини: пам'ятки Флоренції і відомі люди.

Всі проекти мали три фази: I - підготовчий період – зазвичай 5–6 тижнів, II – активний, під час перебування в Італії – 1–2 тижні, III – після перебування в Італії. Щотижня підготовчого періоду дистанційно і контактено виконувалися завдання. З тими, хто навчається за проектами працювали більше одного викладача. До приїзду до Флоренції зі студентами займалися керівники групи та проекту і викладач англійської мови. Під час перебування в Італії крім керівників зі студентами працювали провідні учасники семінарів, круглих столів, панельних дискусій, працівники Фонду.

У підсумку проводилася публічна демонстрація результатів оволодіння основними навичками – говоріння, письма, аудіювання, читання в форматі звітів, презентацій, відео, публікацій в газеті тощо (Девель, 2015).

За результатами використання технології CLIL у всіх випадках учасники проектів демонстрували значний обсяг підготовленого навчального матеріалу в форматі презентацій, відеофільмів, фото, словникових та газетних статей. У всіх проектах спостерігалось значне поліпшення якості підготовки за фахом і з ділової англійської мови, а також адаптації в контексті міжнародного культурного співробітництва, інтеграції в міжнародний освітній простір, сферу культури, загальної соціалізації (Девель, 2015). Тобто застосування технології CLIL дозволило досягнути успіху за порівняно короткий проміжок часу у професії і в галузі знань ділової англійської мови, розвитку навичок перекладу, у напрямі інтеграції до міжнародного ділового, освітнього і культурного простору, що на нашу думку, свідчить про її ефективність.

Тож, як бачимо, інноваційні методики добре себе зарекомендували в умовах реального занурення в професію. Можливість проявити самостійність, самоствердитися відіграють визначальну роль при організації освітнього процесу сучасних вищих шкіл провідних країн Європи.

Висновки до розділу 3

Таким чином, аналіз джерел дозволяє стверджувати, що сучасні європейські вищі школи орієнтовані на забезпечення широкої міждисциплінарної підготовки фахівців загалом та іноземних громадян зокрема. Адже у більшості закладів намагаються дати максимальну кількість знань за невеликий проміжок часу, щоб студент міг швидше почати працювати. Аргументовано, що структура закладів вищої освіти провідних країн Європи дозволяє забезпечити гнучку організацію навчального процесу: варіювати при необхідності навчальний матеріал, надавати студентам вибір у вивченні дисциплін, організовувати комплексні наукові дослідження, тобто готувати різнобічно освічених фахівців не тільки за існуючими, а й за новими спеціальностями, виникнення яких обумовлено розвитком науки і потребами практики.

Визначено та схарактеризовано найбільш поширені технології навчання у європейських закладах вищої освіти, до яких віднесено: модульне, персоналізоване, бригадно-індивідуальне навчання, тьюторська система. З'ясовано, що всі вони передбачають реалізацію студентами індивідуальних траєкторій навчання та збільшення питомої ваги самостійної роботи. Встановлено, що означеному процесу сприяє застосування таких розповсюджених методів навчання, як семінар-дискусія, «мозковий штурм», методи аналізу конкретних ситуацій (case-study), проектів, портфоліо та ін.

Констатовано, що в останні десятиріччя в європейській вищій школі загалом та українській зокрема відбулись концептуальні зміни в навчальному процесі, що висунуло на перший план не тільки знання, уміння і навички, але й компетентнісний підхід та

креативне мислення. Окреслено основні сучасні підходи до здійснення освітньої діяльності шляхом використання: інноваційних технологій (споживчих, цифрових, проривних, навчання, соціальних мереж, інтернет, візуалізації) та методів (корисних вкладів, адитивного, трансформаційного, дієвого).

Акцентовано увагу на особливостях застосування технології інтегрованого предметно-мовного навчання (CLIL) як такої, що передбачає одночасне вивчення змісту навчальної дисципліни та іноземної мови, та є особливо актуальним у багатомовній Європі. Підтверджено, що означена технологія є затребуваним та дієвим педагогічним інструментом в галузі освіти загалом та вищої освіти зокрема, у тому числі при професійній підготовці іноземних громадян, адже вона не потребує попередньої мовної підготовки і додавання додаткових академічних годин до навчального плану. Окреслено дидактичні та методичні принципи технології CLIL, представлено успішний досвід її реалізації на базі італійського вишу.

ПІСЛЯМОВА

Провідні європейські країни мають давні традиції професійної підготовки іноземних громадян, що беруть початок від становлення перших університетів. Сьогодні для світового ринку освітніх послуг характерні такі ключові тенденції, як: зростання масштабів; диверсифікація територіальної структури і поява нових «гравців»; інтернаціоналізація вищої освіти, заснована на універсальному характері знань, на мобілізації колективних зусиль міжнародної наукової спільноти; універсалізація змісту освіти, яку неможливо зупинити в епоху інформаційної революції і при існуючих універсальних комунікаційних системах у вигляді мережі Інтернет.

Безумовно європейські країни, передусім Велика Британія, Німеччина, Франція, Італія були та залишаються лідерами в сфері надання освітніх послуг для іноземних громадян. При цьому збільшення числа іноземних студентів є одним з найважливіших пріоритетів їх державної політики. Орієнтація на експорт і одержувані від нього значні фінансові ресурси сприяють модернізації систем вищої освіти провідних європейських країн. Відтак, цілком закономірно триває розробка цільових загальнонаціональних програм з чітко визначеними цілями і завданнями, з відповідним фінансовим забезпеченням, створення державних та недержавних організацій, служб сприяння експорту освітніх послуг та академічного обміну викладачів та студентів (у Великій Британії – Британська Рада; в Німеччині – DAAD; у Франції – Campus France та ін.). Все більше провідних університетів в стратегічних планах розвитку орієнтуються на транснаціональне навчання, підготовку фахівців в умовах глобальної економіки, міжкультурної комунікації, перетворення в міжнародні науково-освітні комплекси. У топі спеціальностей для професійної підготовки іноземців у вищій школі перебувають бізнес-освіта, технічні та інженерні спеціальності, природничі науки.

Цілком у дусі світових тенденцій в сучасних технологіях і підходах до навчання важливим елементом професійної підготовки іноземних громадян у європейських закладах вищої освіти є її

персоналізація, під якою розуміється весь спектр освітніх програм, навчальних процесів, педагогічних підходів і академічних стратегій, спрямованих на задоволення конкретних освітніх потреб, інтересів, прагнень, запитів окремих студентів.

Означені прагнення прописані й у вітчизняних нормативних документах, проте на практиці індивідуальна траєкторія навчання, вільний вибір та інші твердження, які для всього прогресивного світу є постулатами сучасної системи вищої освіти, в Україні залишаються здебільшого декларативними.

На шляху розширення українського ринку освітніх послуг для іноземних громадян дієвим кроком може стати розробка та реалізація експортоорієнтованої освітньої стратегії, що має передбачати виконання конкретних заходів на шляху: подальшого підвищення якості надання освітніх послуг; розроблення та впровадження конкурентноздатних і затребуваних освітніх продуктів (у тому числі активізація поширення програм подвійних дипломів шляхом інтернаціоналізації навчальних планів; збільшення кількості курсів, що викладаються англійською мовою – насамперед для таких затребуваних спеціальностей, як інженерія, медицина, публічне адміністрування, менеджмент і управління та ін.; підвищення якості англomовного викладання у вітчизняних закладах вищої освіти); зміцнення репутації вітчизняних вищих шкіл (через розширення присутності у міжнародних рейтингах закладів вищої освіти), науковців та викладачів (зокрема, шляхом популяризації й представлення наукових здобутків, педагогічних інновацій на міжнародних платформах, у закордонних виданнях); розширення партнерства бізнесу та освітніх установ; покращення побутових умов проживання; посилення культурних зв'язків.

Підкреслимо, що тільки широка підтримка на державному рівні зможе підняти конкурентоздатність української системи вищої освіти по відношенню до провідних країн Європи та світу. У той же час на інституційному та особистісному рівнях мають відбутися зрушення у бік педагогічного і методичного плюралізму, що стане одним із ключових факторів підвищення якості професійної підготовки іноземних громадян.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

- Авшенюк, Н. М. (2011). Болонський процес як регіональний вимір інтернаціоналізації вищої освіти в Європі. *Педагогічна теорія і практика*, 2.
- Адаменко, О. В., Разорьонова, М. В. (2011). Проблеми навчання в Україні іноземних громадян як об'єкт педагогічних дисертаційних досліджень 1990–2010 років. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 29, 3–7.
- Айдрус, И. А., Филиппов, В. М. (2008). *Мировой рынок образовательных услуг*. Москва: РУДН.
- Алексієвець, Л. М. (1999). *Києво-Могилянська академія у суспільному житті України і зарубіжних слов'янських країн (XVII–XVIII ст.)*. (Дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01). Тернопіль.
- Антонова, О. (2014). Історія університетської освіти: виникнення, становлення, розвиток. *Історико-педагогічний альманах*, 2, 7–17.
- Антонова, О. (2015). Становлення й розвиток університетів Центрально-Східної Європи як культурно-освітніх та наукових осередків. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*, 5, 3–10.
- Асоціація студентів та випускників Еразмус Мундус. (2021). URL: <http://www.em-a.eu>
- Бей, І. (2019). Досвід використання методу проектів у європейській системі освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 25, 177–181.
- Бойченко, М. (2011). Вплив інтернаціоналізації на розвиток інноваційних процесів в управлінні європейською вищою освітою. *Порівняльно-педагогічні студії*, 2 (8), 71–78.
- Болонський університет – найдревніший університет Європи. (2010). URL: https://osvita-pl.at.ua/load/osvita_za_kordonom/italija/bolonskij_universitet_najdr_evnishij_universitet_evropi/33-1-0-18
- Бондаренко, Е. Н. (2009). Технологии и методы обучения студентов в зарубежном педагогическом вузе. *Высшее образование в России*, 6, 132–138.

- Вербицька, А. В. (2018). Міжнародний ринок освітніх послуг: сучасні тенденції та їх вплив на конкурентоспроможність національної економіки. *Управління розвитком*, 1 (191), 11–18.
- Вольфсон, С. П. (Ред.). (2013). *Мировой опыт инновационной политики: очерки* (Вып. 2). Томск: Томский государственный университет.
- Высшее образование в Европе. (2021). URL: <https://www.iqconsultancy.ru/articles/shkolnoe-i-universitetskoe-obrazovanie-v-evrope/#vyshee>
- Галичин, В. А. (2015). *Международный рынок образовательных услуг: основные характеристики и тенденции развития*. Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС.
- Глен, Р. Дж. (2015). Как перебросить мост от сложных проблем транснационального образования к аккредитации. *Высшее образование в Европе*, XXVI, 1.
- Год, Б. В. (2014). «Интеллектуальный туризм» як чинник розвитку вітчизняної освіти (XIV–XVIII ст.). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3, 33–39.
- Годунова, Е. (2019). CLIL: классика или новинка языкового обучения? URL: <https://novator.team/post/1045>
- Григорьева, К. С. (2013). *Content and Language Integrated Learning как основа формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов технических вузов*. Казань.
- Дебич, М. А. (2019). *Теоретичні засади інтернаціоналізації вищої освіти: міжнародний досвід: монографія*. Ніжин: ПП Лисенко.
- Девель, Л. А. (2015). Культура и деловой иностранный язык (опыт применения предметно-языкового интегрированного обучения ПЯИО). *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*, 4, 64–70.
- Дохід України від іноземних студентів за період їх навчання становить понад 3 мільярди доларів США. (2020). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/dohid-ukrayini-vid-inozemnih-studentiv-za-period-yih-navchannya-stanovit-ponad-3-milyardi-dolariv-ssha-ukrayinskij-derzhavnij-centr-mizhnarodnoyi-osviti>

**Особливості професійної підготовки іноземних громадян:
досвід європейської вищої школи**

- Журавков, М. А. (2017). О новых моделях и технологиях обучения в высшей школе (университет будущего). *Высшая школа, 1*, 12–19.
- Іванова, І., Статівка, В., Похілько, О. (2019). Навчально-виховний потенціал змісту підручника для іноземних студентів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 1 (85)*, 17–28.
- Ільницький, Д. О. (2012). Інтернаціоналізація ринку освітніх послуг України: інтеграційна перспектива. *Міжнародна економічна політика. Спецвипуск, 2*, 149–158.
- Казаков, А. В. (2016). Иностранные студенты в России с конца XIX века и в начале Второй мировой войны. *Вестник марийского государственного университета, 2, 1 (5)*, 28–31.
- Кальдерон, А. (2015). Якою стане вища освіта до 2040 року. URL: <http://osvita.ua/vnz/high school/47910>
- Кирьянова, Е. А. (2016). Портфолио (портфель учебных достижений): становление аутентичного способа оценивания. *Концепт, S13*. URL: <http://ekoncept.ru/2016/76155.htm>
- Корж-Усенко, Л. В., Мартиненко, Д. В. (2008). Європейський вектор університетської освіти України: гуманістичні ремінісценції. *Вища освіта України. Тематичний випуск: «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», 3, 1 (8)*, 173–180.
- Короткотермінові навчальні курси. (2021). URL: <http://www.shortcoursesportal.eu/>
- Косевич, А. В. (2010). Конкурентные стратегии мировых лидеров экспорта образовательных услуг. *Вестник Московского государственного областного университета, 4*, 13–18.
- Костюк, Т. О. (2017). Інтернаціоналізація вищої освіти в розвинених країнах та країнах, що розвиваються: досвід для України. *Державне управління: удосконалення та розвиток, 2*.
- Краснова, Г. А. (2008). Основные направления развития экспорта образовательных услуг в системах высшего образования. Москва: РУДН.

- Красовська, О. Ю. (2011). Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору. *Вісник Академії митної служби України. Серія: Економіка*, 2.
- Кучеренко, Д. Г., Мартинюк, О. В. (2011). *Стратегії розвитку освітніх систем країн світу*. Київ: ІПК ДСЗУ.
- Лаптева, М. В. (2015). Досвід підготовки іноземних студентів у вищих навчальних закладах України, Білорусії та Росії. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу»*, 3, 2, 142–148.
- Левченко, О. М., Плинокос, Д. Д. (2015). Експорт освітніх послуг вищими навчальними закладами України у вимірі глобалізаційних процесів. *Економіка: реалії часу*, 4 (20), 210–216.
- Мартиненко, Д. В. (2011). Роль Києво-Могилянської академії в діалозі культур: історичний вимір. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*, 29, 2, 69–75.
- Матюк, Т. В. (2018). Особливості сучасних ринків освітніх послуг. *Стратегічні пріоритети соціально-економічного розвитку в умовах інституційних перетворень глобального середовища: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції*, (сс. 156–160). Одеса.
- Микитась, В. (1994). *Давньоруські студенти і професори*. Київ: Абрис.
- Навчайся в Європі! Освітні програми, гранти та стипендії Європейського Союзу та держав-членів ЄС. 2014–2020.* (2015). URL: <https://eeas.europa.eu/archives/delegations/ukraine/documents/virtual-library/education-in-eu-uk.pdf>
- Нітенко, О. В. (2015). Інтернаціоналізація вищої освіти як фактор розвитку університету. *Освітологічний дискурс*, 2 (10), 205–216.
- Нудьга, Г. А. (1990). *На літературних шляхах (Дослідження, пошуки, знахідки)*. Київ: Дніпро.
- Отчет NMC Horizon: высшее образование.* (2015). Техас: New Media Consortium.
- Падалка, О. С., Каленюк, І. С. (2012). *Економіка освіти та управління*. Київ: Педагогічна думка.

Особливості професійної підготовки іноземних громадян: досвід європейської вищої школи

- Патон, Б. Є. (Ред.). (2003). *Історія української культури* (Т. 3: Українська культура другої половини XVII–XVIII століть). Київ.
- Паулетти, Э. (Ред.). (2010). *Життя в Італії. Справочник для иностранных граждан: Въезд и жительство. Семья. Работа. Здоровье. Образование. Жилье. Гражданство. Совет по социальной политике и иммиграции провинции Тревизо*.
- Пацукевич, О. В. (2018). Сравнительный анализ международного рынка образовательных услуг некоторых развитых стран. *Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования: материалы XXI Международной конференции*, (сс. 1012–1022). Екатеринбург.
- Пашков, В. (2020). Сфера вищої освіти як інструмент «м'якої сили» у зовнішній політиці держави. *Геополітика України: історія і сучасність*, 1 (24), 54–64.
- Поберезська, Г. Г. (2005). *Тенденції розвитку вищої освіти країн Західної Європи та України*. (Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Київ.
- Портал для випускників вищих навчальних закладів Австрії. (2021). URL: <http://www.oead.at/welcome-to-austria/scholars-alumni/oead-alumni/EN>
- Порядок організації набору та навчання (стажування) іноземців та осіб без громадянства. (2013). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z2004-13#n21>
- Присвітла, О. В. (2016). *Домінанти розвитку вищої освіти в умовах глобального ринку освітніх послуг*. (Дис. ... канд. економ. наук: 08.00.02). Дніпропетровськ.
- Програми для здобуття ступеню бакалавра. (2021). URL: <http://www.bachelorsportal.eu/>
- Програми для здобуття ступеню доктора. (2021). URL: <http://www.phdportal.eu/>
- Програми для здобуття ступеню магістра. (2021). URL: <http://www.mastersportal.eu/>
- Пурій, Г. М. (2016). Експорт освітніх послуг як напрям диверсифікації джерел фінансового забезпечення ВНЗ. *Економіка та управління національним господарством*, 11, 211–215.

- Резван, О. О. (2008). *Педагогічні умови розвитку пізнавальних потреб у іноземних студентів у процесі навчання*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ.
- Ржевська, А. В. (2011). *Розвиток сучасної університетської освіти країн Західної Європи*: монографія. Луганськ: Видавництво ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка».
- Рибаченко, Л. І. (2000). *Підготовка іноземних студентів у навчальних закладах України*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Київ.
- Рябець, Н., Тимків, І. (2019). Глобалізація ринку освітніх послуг: регіональні особливості та інтеграційні перспективи України. *Галицький економічний вісник*, 6 (61), 141–154.
- Рябинина, А. М. (2021). Экспорт образовательных услуг на мировом рынке образования. *Государственное управление*, 85, 236–261.
- Салехова, Л. Л., Григорьева, К. С., Лукоянова, М. А. (2020). *Педагогическая технология двуязычного обучения CLIL*. Казань: КФУ.
- Сбруєва, А. А. (2001). Глобалізація – інтернаціоналізація: співвідношення понять в контексті розвитку міжнародної вищої освіти. *Теоретичні питання освіти і виховання*, 17, 125–128.
- Сбруєва, А. (2013). Інтернаціоналізація вищої освіти: пріоритети комплексної стратегії Європейського Союзу. *Вища освіта України*, 3, 89–95.
- Світовий досвід організації та розвитку університетської системи дистанційного навчання*. (2013). Київ.
- Сисоєва, С. О. (2008). Роль освіти в сучасному світі. *Рідна школа*, 11, 3–6.
- Сисоєва, С. О., Кристопчук, Т. Є. (2012). *Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика*. Рівне: Овід.
- Сірополко, С. (2001). *Історія освіти в Україні*. Львів: Афіша.
- Соловьева, В. И., Невлева, А. В. (2019). Состояние экономической конкуренции на международном рынке образовательных услуг: проблемы и решения. *Economics. Law. State*, 2 (4), 41–46.
- Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти»*. (1999). Болонья. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_525#Text

- Стенограма круглого столу на тему: «Проблеми нормативно-правового забезпечення розвитку міжнародного співробітництва в сфері вищої освіти України від 8 листопада 2013 року». (2013). URL: <http://kno.rada.gov.ua/komosviti/doccatalog/document;jsessionid=8B816D382BB5EE122BD59A16AF953F0D?id=58409>*
- Суворов, Н. С. (2012). *Средневековые университеты*. Москва.
- Сурмін, Ю. П. (2012). *Кейс-стаді: архітектура і можливості*. Київ.
- Український державний центр міжнародної освіти. (2021). Міністерство освіти і науки України. URL: <https://studyinukraine.gov.ua/>
- Ушакова, Н. И. (2009). *Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы*. Харьков: ХНУ имени В. Н. Каразина.
- Федотова, Ю. В. (2009). Підготовка іноземних громадян у вищій школі України: історико-педагогічний аспект. *Наука і освіта*, 7, 215–218.
- Чекаловская, Г. З. (2013). Развитие мирового рынка образовательных услуг в условиях глобализации. *Инновационная экономика в условиях глобализации: современные тенденции и перспективы: материалы Международной научно-практической конференции*, (сс. 137–139). Минск.
- Шевцова, С. А., Живица, Е. Р., Сизова Е. Р. (2018). Проблемы и перспективы интеграции Украины в мировой рынок образовательных услуг. *Економічний простір*, 132, 23–33.
- Шевченко, Л. С. (2011). Транснаціональна освіта в контексті економічної безпеки України. *Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. Серія: Економічна теорія та право*, 2.
- Шутаєва, О. О. (2012). Маркетинг на світовому ринку освітніх послуг: інструменти та механізми. *Ученые записки Таврического национального университета имени В. И. Вернадского. Серия: Экономика и управление*, 25 (64), 1, 223–231.
- Юцявичене, П. А. (1989). *Теория и практика модульного обучения*. Каунас: Швиеса.

- Экспорт образования как глобальный бизнес. (2006). *Мировое и национальное хозяйство*, 1. URL: <https://mirec.mgimo.ru/2006/2006-01/eksport-obrazovania-kak-globalnyj-biznes>
- Alderman, G. (2001). The Globalization of Higher Education: Some Observations Regarding the Free Market and the National Interests. *Higher Education in Europe*, XXVI (1), 47–52.
- Altbach, P. G. (2004), Globalisation and the University: Myths and Realities in an Unequal World. *Tertiary Education and Management*, 10, 1, 3–25.
- Banks, J. A. (1993). Approaches to Multicultural Reform. In: J. A. Banks, C. A. M. Banks (eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- British Universities' International Liaison Association. About, BUILA. (2021). URL: <https://www.buila.ac.uk/about>
- Callan, H. (1997). *Internationalization in Europe*. Mestenhauser.
- Campus France. (2021). URL: <https://www.ukraine.campusfrance.org/>
- CLIL Policy and Practice: competence based education for employability, mobility and growth (2014). In: *Drafting a new strategy for CLIL in Europe. Recommendations from the policy workshop*. British Council. URL: http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/clil_recommendations_august_14_pdf.pdf
- Coelen, R. (2008). *The Development of an Institutional Internationalization Strategy. Handbook of Internationalization of European Higher Education*. Berlin: EUA, ACA, and RAABE.
- Courtois, G. (2002). *Education et formation. Grandes tendances: 1955–2001*. Paris.
- Coyle, D., Hood, Ph., Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, J. A (1997). *European Agenda for Change for Higher Education in the XXIst Century: Comparative Analysis of Twenty Institutional Case Studies*. CRE-action.
- Deller, S., Price, C. (2007). *Teaching other subjects through English*. Oxford: Oxford University Press.

- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of Higher Education. Study*. Brussels, European Parliamentm. 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)
- Education at a glance. 2003. OECD. Indicators.* (2003). Paris.
- English-Taught Master's Programs in Europe.* (2013). URL: <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Publications-and-Reports/IIEBookstore/English-Language-Masters-Briefing-Paper-2013-Update>
- European Association of Institutions in Higher. Education.* (2021). URL: <https://www.eurashe.eu/>
- Euro Study: Перша Закарпатська освітня агенція.* (2019). URL: <https://eurostudy.uz.ua/%D0%86%D1%82%D0%B0%D0%BB%D1%96%D1%8F>
- FernUniversität in Hagen.* (2021). URL: <https://www.fernuni-hagen.de/universitaet/zahlen.shtml>
- France Université Numérique, FUN.* (2021). URL: <https://www.fun-mooc.fr/en/>
- Global Education Digest 2004. Comparing Education Statistics. Across the World.* (2005). UNESCO Institute for statistics. Montreal.
- Global Education Digest 2011: Comparing Education Statistics Across the World.* (2012). UNESCO. UIS.
- Global Flow of Tertiary-Level Students.* (2021). UNESCO Institute for Statistics. URL: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>
- Hahn, K. (2003). The changing Zeitgeist of German higher education and the role of GATS. *Higher education in Europe*, 28, 2, 199–217.
- Hénard, F., Diamond, L. Roseveare, D. (2012). *Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice. A Guide for Higher Education Institutions.* URL: <http://www.oecd.org/education/imhe/Approaches%20to%20internationalisation%20-%20final%20-%20web.pdf>
- Institute of International Education Project Atlas Infographics.* (2017). URL: <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Project-Atlas/Explore-Data/France>

- International Education: Global Growth and Prosperity*. (2013). URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/340600/bis-13-1081-international-education-global-growth-and-prosperity-revised.pdf
- International Management Development Networks in Cooperation with the International Labour Offices*. (2001). Geneva.
- Invest your talent in Italy*. (2021). URL: <http://www.uni-italia.net/invest-your-talent-in-italy>
- Knight, J. (1997). Internationalization of higher education: A Conceptual Framework. In: J. Knight, H. De Wit (eds.), *Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries*. Amsterdam: European Association for International Education.
- Knight, J. (2002) The Impact of GATS and Trade Liberalisation on Higher Education. In: *Globalisation and the Market in Higher Education: Quality, Accreditation and Qualifications*, (pp.191–209). UNESCO, Paris, France.
- LLM programs in Germany*. (2015). URL: <http://www.llmguide.com/germany>
- Popova, N., Devel, L. (2015). CLIL Interdisciplinary projects in Technological and Cultural spheres: comparative analysis. *Content and diversity: new challenges for language teaching and learning in higher education: Bremen symposium*. Bremen: Fremdsprachen zentrum der hochschulen im land.
- Procedure per l'ingresso il soggiorno, l'immatricolazione degli studenti internazionali e il relativo riconoscimento dei titoli, per i corsi della formazione superiore in Italia valide per l'anno accademico 2021–2022*. (2021). Ministero dell' università e della ricerca. Segretariato generale. Direzione generale degli ordinamenti, della formazione superiore e del diritto allo studio. URL: https://www.studiare-in-italia.it/studentistranieri/moduli/2021/Circolare_2021_2022.pdf
- Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*. (2004). Brussels.
- Schreiber Sabine, E. (1994). *Les Epices de la République, ESCP – Itinéraire d'une Grande Ecole, 1819–1994*. Cpl.

- Scott, P. (Ed.). (2000). *Massification, Internationalisation and Globalisation, The Globalisation of Higher Education, The Society for Research into Higher Education*. Open University Press.
- Study UK. (2021). URL: <https://study-uk.britishcouncil.org/>
- Sygmund, D. (2005). *CLIL in Austria in Clil In Participating*. URL: http://www.wsz.edu.pl/iro/tifola/materialy/pdf/IP_TiFoLa_kap_4_C_LILinPartCountries.pdf
- Teaching knowledge test (TKT). Content and language integrated learning (CLIL): Handbook for teachers*. (2014). Cambridge: Cambridge University Press. URL: <http://www.cambridgeenglish.org/images/tkt-clil-handbook.pdf>
- The Estonian Lifelong Learning Strategy 2020*. (2014). URL: https://www.hm.ee/sites/default/files/estonian_lifelong_strategy.pdf
- UK Council on International Student Affairs, UKCISA*. (2021). URL: <http://www.ukcisa.org.uk/>
- Uni-Italia Association*. (2021). URL: <http://www.uni-italia.net/uni-italia-association>
- UniPage*. (2021). URL: https://www.unipage.net/ru/education_uk
- Wolff, D. (2007). Windows on CLIL: Germany. In: D. Marsh, A. Maljers, D. Wolff (eds.), *Windows on CLIL. Graz: European Centre for Modern Languages*, (pp. 93–100). European Platform for Dutch Education.
- Zaripova, R. R. (2014). *Pedagogical experiment of implementing the Russian-English CLIL (content and language integrated learning) model in higher education*. URL: [URL:https://science-education.ru/en/article/view?id=1585](https://science-education.ru/en/article/view?id=1585)
- Zimpher, N. L., Reiger, S. R. (2003). Mentoring teachers: what are the issues? *Theory into Practice*, XXVII (3), 175–182.

Наукове видання

ТРИГУБЧАК Олена Валеріївна

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН:
ДОСВІД ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Відповідальна за випуск: ***О. Ю. Кудріна***
Комп'ютерна верстка: ***Д. В. Мартиненко***

Підписано до друку 27.09.2021 р.
Формат 60х84/16 Гарн. Cambria. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. др. арк. 5,23. Обл.-вид. арк. 4,21.
Тираж 100 пр. Зам. № 88.

Виготовлювач:
ФОП Цьома С. П., 400002, м. Суми, вул. Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016

